

FAIT DIVERS : « UN CAMÉLÉON » EN CLASSE DE FRANÇAIS

NADIA REDJDAL

Doctorante – Université de Bejaia
Membre du laboratoire LAILEMM
nadiaredjdal06@gmail.com

AMAR AMMOUDEN

Maitre de conférences en didactique des langues
Membre du laboratoire LAILEMM
aammouden@yahoo.fr

Résumé : Nous voulons montrer à travers cet article que le fait divers, comme genre de la presse écrite, offre une multitude de réalisations discursives portant sur un même contenu thématique. Ce « caméléon » change de stratégie d'écriture et de présentation de l'évènement en fonction de la réaction que l'auteur souhaite susciter chez le lecteur. D'autre part, ce genre médiatique représente un outil didactique important en classe de FLE. Par ses caractéristiques génériques, par son intérêt envers les événements sociaux et par l'implication d'intérêts humains, le fait divers est un moyen privilégié pour l'enseignement apprentissage du FLE. Après l'analyse de quelques séquences didactiques portant sur le fait divers, nous proposons un modèle d'exploitation en classe de FLE de ce genre aux multiples facettes.

Mots clés : Fait divers, caméléon, séquence didactique, niveaux d'analyse

Abstract: We want to show through this article that the news item, as genre of the written press, offers a multitude of discursive realizations on the same thematic content. This "chameleon" changes its writing strategy and presentation of the event according to the reaction that the author wishes to arouse in the reader. On the other hand, this media genre is an important didactic tool in FFL classroom. Through its generic characteristics, its interest in social events and the involvement of human interests, the news is a privileged means for the teaching of FFL. After the analysis of some didactic sequences on the news item, we propose a model of exploitation in FFL class of this genre with many facets.

Keywords: News item, chameleon, didactic sequence, levels of analysis

Introduction

L'enseignement/apprentissage par genre de discours est un moyen propice pour développer chez l'apprenant la compétence communicative, principal objectif de tout enseignement/apprentissage des langues. En effet, comme le soulignent si bien J. Dolz et B. Schneuwly (2009: 64-65), « Apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres ». Avec une entrée par les genres, l'enseignement vise à contextualiser l'apprentissage et à l'exporter en dehors de la classe (dans la vie réelle). Les genres, étant des énoncés marqués socialement, peuvent constituer le cordon ombilical entre l'école et la société. Un tel enseignement/apprentissage ne peut donc être que plus signifiant et plus fructueux.

Selon J. Dolz et B. Schneuwly (1997: 30), « les genres textuels, par leur caractère générique, sont bien un terme de référence intermédiaire pour l'apprentissage ». Par exemple, le fait divers, genre médiatique populaire, est aussi un genre scolaire incontournable. Grâce à ses traits définitoires, son omniprésence dans la société et sa mise en scène de préoccupations d'ordre social et d'acteurs sociaux, il convient parfaitement aux pratiques de classe et motive les apprenants, notamment lorsqu'il s'agit d'un événement extraordinaire ou insolite. Il s'agit donc dans cette étude de tenter une didactisation du genre médiatique en lui appliquant le modèle didactique du genre et en se référant aux six niveaux d'analyse proposés par Jean Michel Adam (1997) pour l'analyse des genres de la presse écrite.

J. Dolz et B. Schneuwly formulent l'hypothèse selon laquelle « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement des capacités langagières diverses qui y sont associées » (*ibidem*: 39).

Mais l'identification de ces dimensions enseignables ne semble pas être une chose aisée, d'abord en raison du caractère « transmédiatique » de ce genre. « Non content d'envahir l'ensemble du péri-texte journalistique, le fait divers déborde ce champ et en "contamine" d'autres » (Dubied, 2004: 64). Il s'agit d'un véritable « caméléon » qui se fond dans les différents médias pour exister. En effet, il survole le champ médiatique : le fait divers journalistique combine différentes composantes (composante iconographique, composante péri-textuelle, etc.) et obéit à un certain agencement (texte en paragraphes et

en colonnes, chapeau, etc.) ; le fait divers télévisuel prend la forme d'un document audiovisuel et se caractérise par l'utilisation de l'image animée ; le fait divers radiophonique ne laisse voir ni les personnages ni les circonstances de l'évènement. Dans cet article, il sera question du fait divers de la presse écrite.

Outre son caractère transmédiatique, intrinsèquement, ce « caméléon » est à même de changer de stratégie d'écriture et de mise en scène. Une réalité racontée de manières différentes pour mettre l'accent sur tel ou tel point de l'intrigue, jouant sur les mots pour produire divers effets chez les lecteurs, ne manquant pas de provoquer chez celui-ci des sentiments allant de la pitié au mépris, de l'admiration à la réprobation, *etc.*

Dans cet article, nous commencerons par souligner ces différences en analysant des faits divers relatant un même évènement mais issus de sources différentes. L'étude se fondera sur les critères d'analyse que Jean Michel Adam a établis et adaptés à la presse écrite (cf. infra). Nous essaierons par la suite de répondre aux questions suivantes : le fait divers se prête au contexte scolaire et didactique. Comment s'effectue ce passage ? Comment didactiser un fait divers ? Comment les enseignants abordent-ils cette unité rédactionnelle ? Prennent-ils en considération les niveaux d'analyse proposés par J.-M. Adam et d'autres ? Adoptent-ils la démarche de la séquence didactique telle qu'elle est préconisée par J. Dolz et B. Schneuwly ? Le caractère « caméléon » du fait divers est-il avantageux ou désavantageux en classe de FLE ? Quel modèle d'exploitation en classe de ce genre médiatique ?

1. Les niveaux d'analyse d'un genre discursif

Jean-Michel Adam reprend les niveaux d'analyse du genre de discours avancés par Dominique Maingueneau en les adaptant aux genres de la presse écrite (Adam, 1997: 17) : le statut des énonciateurs (journalistes, auteurs, homme politique,...) et co-énonciateurs (lecteurs, auditeurs,...) ; la situation d'énonciation ; le support et le mode de diffusion (magazine, journal hebdo,...) ; le critère sémantique qui concerne les thèmes traités « qui dépendent des familles évènementielles »¹ ; le critère du mode d'organisation (textuel et péri-textuel) et de la longueur.

¹ « Famille évènementielle » employée par Adam pour classer les rubriques journalistiques selon le critère sémantique ; nouvelles politiques, catastrophes (naturelles, écologiques...).

Il finit par reformuler les critères de Maingueneau comme suit :

- le critère sémantique ou thématique qui concerne les « familles événementielles » et les rubriques ;
- le critère énonciatif qui concerne le degré de prise en charge des énoncés et de l'identité de l'énonciateur ;
- le critère de longueur qui concerne la brièveté ou le développement ;
- le critère pragmatique où l'on parle des buts et des intentions de communication ;
- le critère compositionnel qui montre les plans de textes et séquences ;
- le critère stylistique (texture micro-linguistique) » (Adam, 1997: 17)

2. Un événement, plusieurs récits

Comme nous venons de l'annoncer, l'analyse de 22 faits divers relatant de diverses manières un même événement permettra de mettre en évidence le caractère « caméléon » du fait divers. L'événement raconté est le suivant : Un bébé de 22 mois a été enfermé accidentellement, et en pleine canicule, par sa maman. Elle s'est rendue dans un supermarché d'Albertville pour échanger un ticket de caisse. Ce sont des passants qui, tout en alertant la police, ont brisé la vitre et sauvé la fillette d'une mort certaine.

Sur le plan sémantique et pragmatique, les journalistes veulent informer les lecteurs d'un malencontreux incident qui a failli coûter la vie à un bébé de 22 mois, mais aussi et surtout, sensibiliser les parents sur les conséquences fâcheuses engendrées par l'enfermement d'un enfant dans une voiture en pleine chaleur. Pour cela, on voit que dans un des faits divers, le discours narratif est relayé par un discours informatif et explicatif :

En effet, avant l'âge de 4 ans, ils sont particulièrement sensibles aux "coups de chaleur" car ils ont du mal à réguler leur température interne par la transpiration et leurs réserves en eau sont assez faibles.

Sur le plan énonciatif, le fait divers peut être *monophonique* (la narration est prise en charge uniquement par le journaliste), mais il est le plus souvent *polyphonique*, ce qui veut dire que « la narration est faite par l'*hétéro-énonciateur* journaliste mais aussi par les homo-énonciateurs (témoins, victime ...) ou par des *para-énonciateurs* (police, médecin) » (Petitjean, 1987: 74).

Dans les faits divers qui constituent notre échantillon, la parole est toujours donnée à la mère qui explique ce qui s'est passé et parfois à d'autres personnes comme le directeur du magasin et les pompiers. On évoque également le journal qui a publié l'information (le Dauphiné Libéré).

Sur le plan de la longueur, même si nous pouvons rencontrer ailleurs des faits divers plus ou moins longs, les faits divers de notre corpus sont tous courts. Ils racontent un événement précis et sans rebondissements.

Sur le plan stylistique, la constante dans tous ces faits divers est le recours au discours rapporté, comme nous venons de le signaler, et à la forme passive. Quant au temps dominant, c'est le présent de l'indicatif dans 13 faits divers et le passé composé dans 9 faits divers.

Sur le plan compositionnel, et de manière générale, le fait divers comporte un ou plusieurs titres, un chapeau, une image et un texte disposé en colonnes et en paragraphes, et parfois en rubriques (c'est-à-dire en parties comportant des sous-titres) (11 faits sur 22 sont disposés en deux ou trois rubriques).

Le titre revêt une importance particulière dans le fait divers. Il doit renseigner suffisamment sur l'évènement relaté, comme il doit accrocher le lecteur.

Même si l'on affirme souvent que le titre du fait divers se présente sous forme de phrase nominale, nous avons montré dans une étude précédente qu'un fait divers sur trois est donné sous forme de phrase verbale. Dans ce corpus, quinze faits divers sur vingt-deux ont des titres sous forme de phrases nominales, soit un taux de 68%. Cette forme est adoptée quand l'accent est mis sur la victime. Voyons quelques titres qui peuvent être classés dans cette catégorie :

Savoie : Un bébé de 22 mois retrouvé dans une voiture en pleine canicule

Savoie : Une fillette de 22 mois laissée dans une voiture en plein soleil

Savoie : Un enfant de 22 mois laissé dans une voiture fermée en plein soleil

Un bébé de 22 mois trouvé dans une voiture sous une vague de chaleur

Savoie : Un enfant de 22 mois laissé dans une voiture fermée en plein soleil

Un bébé de 22 mois oublié par sa mère à l'arrière d'une voiture en plein soleil

Ainsi, ces titres, dont la structure est très récurrente dans les faits divers, obéissent à un même schéma :

Un bébé (une fillette) (un enfant) de 22 mois laissé(e) (enfermé(é)) (retrouvé) dans une voiture en plein(e) soleil (canicule) (sous une vague de chaleur)

On remarque seulement que le lieu de l'incident n'est pas mentionné dans le quatrième titre et le dernier. Tous ces titres que nous avons relevés ne sont pas très différents de ceux qui suivent. Il y a seulement les deux derniers syntagmes qui sont inversés :

Savoie : Un bébé de 22 mois laissé en pleine canicule à l'arrière d'une voiture

Savoie : Une fillette de 22 mois laissée en pleine canicule à l'arrière d'une voiture

Dans les faits divers où la focalisation s'est faite sur l'agent de l'action, les auteurs ont recouru à des titres sous forme de phrases verbales. Nous retrouvons particulièrement la structure suivante :

Une maman (elle) laisse (enferme) son bébé (son bébé de 22 mois) dans une voiture (en plein(e) soleil (canicule))

Il faut signaler aussi que le titre est souvent précédé du nom de la région ou de la ville où s'est déroulé l'évènement (Savoie, Albertville). A peu près deux titres sur trois sont accompagnés du lieu de l'évènement.

Le chapeau est très récurrent dans le fait divers. Il est présent dans 23 faits divers sur 25. Comme le titre, mais avec beaucoup plus de détails, le chapeau doit jouer deux

fonctions : une fonction informative et une fonction incitative. Il doit inciter le lecteur à lire le reste du fait divers et il doit donner suffisamment d'informations sur l'évènement relaté. Pour assurer convenablement la fonction informative, il doit, comme le fait divers proprement-dit, mais avec moins de détails évidemment, répondre aux questions suivantes : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?

La plupart des faits divers de notre corpus assurent cette fonction. Nous en citons un seul exemple :

Sous une forte chaleur, une fillette de 22 mois enfermée dans une voiture sur un parking d'Albertville (Savoie) a été sauvée ce samedi 30 juin grâce à la vigilance des passants. Alertés, les policiers ont brisé la vitre du véhicule. La maman, qui était à l'intérieur d'un supermarché, n'a pas semblé se rendre compte de la gravité de la situation.

Par contre, dans les exemples qui suivent, c'est plutôt la fonction incitative qui semble être privilégiée :

La mère s'est présentée aux enquêteurs quelques minutes plus tard, sans se rendre compte de la gravité de sa négligence.

La mère se trouvait dans un supermarché et ne répondait pas aux annonces effectuées au micro.

Il ressort de cette brève analyse que ces faits divers présentent des similitudes sur les plans énonciatif, pragmatique et en ce qui concerne la longueur, ce qui semble évident étant donné qu'on raconte un même évènement. Cependant, des différences notables apparaissent sur le plan stylistique et compositionnel. Par exemple, si le recours à la forme passive et au discours rapporté est quasi-systématique, le temps utilisé diffère d'un fait divers à un autre. En effet, le présent de l'indicatif domine dans 13 faits divers et le passé composé dans 9 faits divers. Sur le plan compositionnel, un fait divers sur deux est

présenté sous forme de rubriques ; et à peu près un fait divers sur trois présente le titre sous forme de phrase verbale.

Même dans le corps du fait divers, le caractère « caméléon » de ce dernier apparaît aussi dans la manière avec laquelle l'évènement est narré. En effet, certains faits divers sont introduits d'une façon un peu particulière, en impliquant parfois le lecteur. C'est le cas d'un fait divers qui commence ainsi :

On ne le répétera jamais assez : même si cela peut paraître tentant de laisser son enfant poursuivre sa sieste dans la voiture, il ne faut jamais le faire. En particulier en cette saison, alors que les températures élevées font courir un vrai danger à l'enfant.

Un autre commence de cette manière :

Bébé peut courir un grave risque après une exposition prolongée derrière une vitre de voiture. Le soleil a des méfaits irréversibles et parfois très violents pour la santé fragile des petits ! Pour éviter que votre enfant attrape un coup de chaleur, vous devez impérativement aérer l'habitacle du véhicule et baisser les vitres sinon le pire peut se produire. C'est ce qui est arrivé à cette petite fille de 22 mois ...

Enfin, un autre fait divers est introduit par cet énoncé :

Selon Le Figaro Santé, les accidents impliquant un enfant oublié dans une voiture concernent en grande majorité des bébés de moins de 24 mois.

Ce caractère « caméléon » du fait divers peut rendre difficile sa didactisation, dans la mesure où l'enseignant peut rencontrer des difficultés dans le choix des modèles qu'il proposera à ces élèves. Mais une telle situation peut devenir avantageuse, car elle ouvre à l'apprenant un large éventail de productions possibles, au lieu d'être cloîtré dans un

modèle unique. Pourvu que l'enseignant donne à comparer, lors de la séance de compréhension, plusieurs faits divers pour mettre en exergue ces différences.

3. Le fait divers en classe de FLE

3.1 Démarche de la séquence didactique

Pour répondre aux questions concernant la didactisation du fait divers, nous avons analysé quelques séquences didactiques à l'aune des six niveaux d'analyse proposés par J.-M. Adam et la démarche de la séquence didactique telle qu'elle est décrite et schématisée par J. Dolz et B. Schneuwly (2009: 94).

Selon J. Dolz et B. Schneuwly (*ibid*: 93), « on peut définir une séquence didactique comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe ». Ils décrivent ainsi la démarche de la séquence didactique :

La mise en situation : C'est la première étape de la séquence didactique où il est question de mettre les apprenants en contact avec le genre discursif à aborder. Il s'agit surtout de leur expliquer la nature de la tâche qu'ils auront à réaliser et ce qui est attendu d'eux à la fin de la séquence d'apprentissage. Autrement dit, elle permet de répondre aux questions suivantes : Quel est le projet de communication à réaliser ? A qui s'adressera-t-il ? Qui le réalisera ? Dans quel but ?

La production initiale : C'est l'étape durant laquelle l'apprenant rédigera une production de départ en se servant de ses connaissances antérieures sur le genre en question. Cette phase « joue un rôle de régulateur aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. En effet, elle permet à l'enseignant de recenser les lacunes et les connaissances des apprenants ; et aux apprenants d'être plus conscients des difficultés auxquelles ils sont confrontés » (A. Ammouden, 2016: 6).

Les modules : Ils sont constitués d'un ensemble d'activités qui permettent de remédier aux insuffisances soulignées par l'enseignant dans la production initiale. Selon J. Dolz et R. Gagnon (2008) : « Chaque atelier est destiné à améliorer une des

composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observé dans les productions initiales des élèves ».

La production finale : C'est la quatrième et dernière étape de la séquence didactique. C'est l'étape qui permet aux apprenants de réinvestir tous les savoirs et les savoir-faire acquis durant les ateliers pour produire un genre de discours oral ou écrit.

La démarche de la séquence didactique dans le secondaire algérien ne semble pas être très différente de celle que proposent J. Dolz et B. Schneuwly. Les ressemblances sont les suivantes :

– La séquence didactique s'inscrit dans le projet dont elle constitue l'unité de base ;

– La séquence didactique est censée passer par une étape durant laquelle l'enseignant présente le projet à réaliser « pour de vrai », le négocie avec la classe, désigne les participants à sa réalisation et détermine ses objectifs. Le tout se fait en concertation avec le groupe-classe. Nous pouvons dire que cette étape correspond à l'étape de mise en situation.

– La réalisation de la séquence didactique est précédée par une évaluation diagnostic qui correspond à peu près à l'étape de la production initiale de la séquence didactique que nous avons présentée.

– L'évaluation diagnostic permet à l'enseignant de recenser les difficultés rencontrées par les élèves et qui sont liées au projet à réaliser. Ces lacunes feront l'objet de séances d'apprentissage visant à aplanir ces difficultés et à préparer les apprenants à la production finale. Cette étape correspond aux modules de la séquence didactique de J. Dolz et B. Schneuwly.

– Le projet est censé aboutir à une production finale concrète.

Cependant, quelques différences sont à souligner entre la séquence didactique, telle qu'elle est présentée dans les manuels algériens de français et celle qui est schématisée par les enseignants de l'université de Genève.

La principale différence réside dans le lien qu'entretient la séquence didactique avec le projet. En effet, nous estimons qu'une relation très étroite doit se tisser entre la séquence didactique et le projet de classe, à tel point que, souvent, les deux se confondent. Par exemple, si le projet classe consiste à réaliser une interview avec le plus grand chanteur de la région, qui trouvera place dans la revue du lycée, le projet de l'enseignant (la séquence didactique) consiste à fournir aux apprenants les outils nécessaires pour faciliter leur travail et les aider à bien mener leur projet. Mais cette séquence didactique, qui doit toujours avoir pour aboutissement la production d'un genre de discours, peut, à son tour, s'inscrire dans un méga projet qui peut être intitulé « Réaliser un site web pour rendre hommage aux grands chanteurs de la région ». Ainsi, cette séquence didactique sur l'interview peut s'aligner dans ce méga projet à côté d'autres séquences didactiques (ou projets) telles que réaliser des biographies d'artistes chanteurs, des portraits, un documentaire sur les chanteurs anciens, etc.

Or, si nous observons le manuel de français, intitulé « Français – Première année secondaire », produit en 2012 – 2013, nous remarquons que celles que l'on peut considérer comme des séquences didactiques, mais qui sont désignées dans le sommaire par « intentions communicatives », à savoir « exposer pour donner des informations sur divers sujets » et « dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre », n'entretiennent pas de liens très étroits avec le projet 1 qui est « Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ». Il en est de même pour les objets d'étude qui s'inscrivent également dans ce projet, à savoir, « la vulgarisation scientifique » et « l'interview ». Quant à celles qu'on désigne comme étant des séquences, il semble qu'elles correspondent beaucoup plus aux modules d'une séquence didactique, puisqu'elles portent sur une caractéristique ou un aspect du genre du discours à étudier. Par exemple, les séquences qui s'inscrivent dans le projet 1 sont les suivantes : contracter des textes, résumer à partir d'un plan détaillé, résumer en fonction d'une intention de communication, questionner de façon pertinente, rédiger une lettre personnelle.

La situation n'est guère différente pour le projet 3 intitulé « Ecrire une petite biographie romancée ». Les deux intentions communicatives de ce projet sont « relater un évènement en relation avec son vécu » et « relater un évènement fictif ». Si la première a une infime relation avec le projet, la deuxième semble n'en avoir aucune. Les deux objets d'étude proposés, en l'occurrence le fait divers et la nouvelle, ne sont d'aucun

apport pour le projet en question. Les séquences de ce projet, comme les précédentes, n'ont pas pour aboutissement la production d'un genre de discours tel que préconisé par J. Dolz et B. Schneuwly, mais chacune prend en charge un aspect particulier du genre discursif.

3.2 Analyse de séquences sur le fait divers et propositions didactiques

Pour une approche plus globale et plus complète du genre, nous essaierons de détailler les dimensions enseignables du fait divers en nous référant aux six critères d'analyse du genre définis par J-M Adam et au modèle didactique du genre. Ce dernier est surtout utilisé en didactique du français et permet une meilleure appréhension d'un genre discursif en classe. Il « constitue une synthèse à visée pratique destinée à orienter les interventions des enseignants ; il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues » (B. Schneuwly et J. Dolz, 1997: 34)

Mais avant d'entamer ce travail, nous allons analyser six séquences didactiques portant sur le fait divers. Cela nous permettra de répondre à nos questions de départ relatives à la prise en considération par les enseignants de toutes les caractéristiques du fait divers, mais aussi des différents niveaux d'analyse que nous avons déjà énumérés.

Pour notre analyse du corpus, nous allons adopter le modèle de J-M Adam. L'analyse de ces six séquences nous a permis de mettre en évidence certains points concernant l'enseignement apprentissage du fait divers en classe de FLE.

Tout d'abord, sur le plan thématique, le fait divers met en scène des personnes ordinaires qu'on peut croiser dans le quotidien. Il relate des histoires ou des événements sociaux qui peuvent toucher n'importe quel individu : « Le fait divers met en scène des personnages ordinaires, surpris dans leur quotidien par des perturbations parfois aussi « repoussantes » qu'une figure de tueur en série, propice à la projection. » (Dubied, 2004: 243). C'est ce caractère de connu et d'ordinaire qui permet au lecteur de s'identifier et se projeter dans l'histoire racontée.

Une catégorie de faits divers de notre corpus relate des accidents : « Deux étudiantes fauchées par une voiture à Béjaïa » ; « un pêcheur dévoré par un crocodile » ; « Bousmail : explosion dans une usine de verre » ; « Ouadhias et Draa el Mizan : deux morts et plusieurs blessés » ; « Egypte, une cinquantaine de victimes dans un accident ferroviaire ». Une deuxième catégorie relate des faits insolites : « Allemagne, une autoroute coupée par du chocolat » ; « un dragon dévoreur terrorise Beyrouth » ; « ils se noient dans un tonneau d'alcool » ; « il descend en rappel afin de récupérer ses clés tombées sur le balcon du voisin » ; « Nice : un Algérien électrocutait sa femme » ; « le sixième sens des éléphants a sauvé des vies » ; « Après plus de 20 ans passées en prison, un condamné à mort américain innocenté grâce à des tests ADN » ; « sanglier à l'aéroport » ; « Comment le petit Adrian a découvert un trésor ». Une troisième catégorie de faits divers relate des faits sociaux : « Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba » ; « Koweït, Premier mariage via internet » et une dernière catégorie parle des catastrophes naturelles : « Canada : un séisme de magnitude 5,4 secoue le sud du Québec ». Ces catégories constituent les familles événementielles auxquelles se réfèrent les faits divers étudiés.

Nous constatons que la majorité des faits divers abordés en classe par les enseignants sont des faits divers relatant des événements insolites. Nous pouvons déduire que cette catégorie retient davantage l'attention des apprenants, puisqu'il s'agit d'un événement hors du commun, inhabituel. Ce phénomène ferait penser à R. Barthes, à la relation de causalité ou de coïncidence qui relie deux termes sans relation apparente, ce qui attise la curiosité des apprenants et les incite à lire l'histoire racontée.

Sur le plan énonciatif, il faut signaler que dans les séquences de faits divers étudiées, les noms des journalistes ne sont pas cités. On mentionne uniquement les noms des journaux. Dans les séances de compréhension de l'écrit, les questions posées sur la situation d'énonciation se résument à la complétion d'un tableau en répondant aux questions suivantes : Qui parle ? A qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ? Deux séquences seulement font allusion au statut de l'auteur (objectivité/subjectivité). La polyphonie énonciative d'André Petitjean n'a pas été évoquée, puisque les enseignants n'ont pas interrogé les élèves sur les énonciateurs secondaires ayant pris la parole (discours rapporté).

A. Petitjean (1987) souligne le caractère polyphonique du fait divers. Il y a une pluralité des voix à l'intérieur du fait divers qu'on peut remarquer facilement avec l'utilisation du discours direct/indirect. L'hétéro-énonciateur (le journaliste) fait parler les homo-énonciateurs : les témoins, la victime et les para-énonciateurs : les policiers, les pompiers, les médecins, ... Cela confère un effet de réel à l'histoire.

Concernant la question de la longueur, toutes les séquences analysées ont présenté à l'étude des textes courts. C'est ce qui fait du fait divers un outil didactique approprié et privilégié en classe de FLE. Grâce à sa brièveté, il permet aux élèves de développer plus facilement des compétences en compréhension et en production. Les faits divers « longs » ou à épisodes ne sont pas travaillés dans les séquences didactiques étudiées. Effectivement, il convient de choisir des textes courts qui conviendraient aux activités d'apprentissage prévues dans la séquence, car un fait divers long risque de dissuader les jeunes apprenants et les rebuter.

L'aspect pragmatique n'est abordé qu'à travers la question « pourquoi ? » (Pourquoi le journaliste a-t-il écrit ce fait divers ?) de la grille à compléter que nous avons évoquée (cf. plan énonciatif). Or, une étude approfondie sur les buts et les intentions de l'auteur doit être menée.

Il est vrai que la visée principale du fait divers est informative, mais ce genre journalistique met aussi en garde contre certains comportements ou certains agissements qui mettent en danger la vie de l'homme (consommation de boissons alcoolisées ou de narcotiques, l'excès de vitesse, certaines négligences, etc.). Par ailleurs, le fait divers ne se contente pas de relater des événements, mais, parfois, il porte des jugements et tente de convaincre ou de persuader. La narration elle-même peut avoir une visée argumentative. « (...) le narratif est bien souvent surdéterminé par une intention explicative et/ou argumentative modélisant la sélection et l'arrangement même des composants du récit » (Petitjean, 1987: 85).

Sur le plan compositionnel, le fait divers se reconnaît au premier regard grâce à son périphrase. Sa mise en page en deux colonnes, un titre accrocheur en gras, un chapeau, une illustration sont autant d'indices du genre.

André Petitjean affirme que le fait divers est séquentiellement hétérogène « Il relève d'une narrativité séquentielle dominante et d'une transversalité séquentielle qui fait que telle description possède un enjeu argumentatif ou que telle série est ordonnée par une volonté d'explication » (1987: 89). La catégorie de « Récit » du fait divers s'explique par les séquences narratives qui, selon Dubied, sont plus dominantes que les autres séquences (descriptives, dialogales...). Elle ajoute que « La séquentialité des faits divers hésite (donc) entre description d'actions et récit » (2004:197). Elle explique que la description d'actions constitue une alternative à la séquence narrative dans les textes de faits divers.

Par ailleurs, Petitjean précise que les textes du fait divers possèdent une structure ternaire : ouverture/noyau narratif/clôture. L'ouverture représente le résumé de l'évènement qui vient après le titre ; le noyau narratif représente le déroulement de l'histoire ; la clôture, quant à elle, cerne les conséquences de l'évènement. Cette structure en trois parties suit un type d'écriture que Dubied appelle « l'entonnoir renversé ». Il s'agit d'évoquer la fin de l'histoire dans l'ouverture de l'article, pour ensuite raconter le pourquoi et le comment. Dubied soutient que

Le principe journalistique de l'« entonnoir renversé » explique aisément cette tendance, qui recommande d'offrir aux premiers regards du lecteur les éléments essentiels de l'histoire, gardant pour le corps de l'article et les curieux qui souhaitent y consacrer du temps, le développement des détails. (2004, 208)

Sur les six séquences didactiques analysées, une seule séquence pose clairement une question relative au critère compositionnel : « Observer la structure du fait divers ». On constate également que si les faits divers indiquent le nom du journal, la date et parfois le lieu, ils ne comportent pas d'illustrations. En outre, certains ne sont pas présentés en colonnes. Cela peut induire en erreur les élèves quant à la forme du fait divers.

Sur le plan stylistique, les enseignants ont abordé dans les séquences étudiées, plusieurs points de langue. Certains sont en relation directe avec le genre discursif étudié. Nous citerons la nominalisation (procédé surtout utilisé pour former les titres de faits divers), le passé composé/l'imparfait (le fait divers est un genre à dominante narrative), le conditionnel, le discours direct/indirect (rapporter les dires des témoins, des

victimes,...), les verbes introducteurs du discours, les indicateurs de temps (la relation d'évènement suit parfois un ordre chronologique) et de lieu (situer les évènements), les adverbes en "ment", la substitution lexicale (reprise de l'information), la forme passive « Les phrases passives sont très fréquentes dans les relations de catastrophes, dans les titres et les chapeaux (...) » (Adam, 1997: 14). Elle sert à mettre en exergue un élément de la phrase plutôt qu'un autre.

On trouvera également certains points de langue qui ne sont pas exclusivement liés au fait divers comme : les temps composés, les circonstanciels, la synonymie et l'antonymie, etc.

Or, les points de langue abordés en classe doivent servir directement le genre étudié. Selon J-J Richer, il faut penser la relation entre genre de discours et contenu grammatical à enseigner « Ainsi se dessine tout un travail, d'abord d'identification (...), puis de mise en évidence des possibles spécificités grammaticales des genres de discours que requièrent les divers degrés de maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement (...) » (2011: 24), tout en évitant d'établir des identifications « grammaticales » qui ne seront pas liées exclusivement à un seul genre : « il existe des catégorisations formelles sans rapports privilégiés avec un genre discursif particulier, dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres : c'est le cas de l'opposition masculin/féminin, des pronoms personnels, (...). » Beacco (2007: 109). En d'autres termes, tous les points de langue qui feront objet d'enseignement/apprentissage dans un ou des modules de la séquence didactique doivent être réinvestis dans la production orale ou écrite du genre enseigné.

Conclusion

A l'issue de cette étude, nous pouvons dire que le fait divers dans la presse écrite est un véritable « caméléon » qui recourt à différentes stratégies d'écriture pour jouer sur le tempérament du lecteur, son ressenti et peut être même son comportement. En effet, l'auteur du fait divers opère des choix rédactionnels (caractérisation, choix du lexique, focalisation sur un aspect particulier de l'évènement, ...) en fonction de l'effet qu'il veut créer chez le lecteur. Autrement dit, un même évènement peut être relaté de différentes manières selon la visée de l'auteur. Ce caractère « caméléon » fait du fait divers un genre

médiatique qui exerce une influence sur la société. De ce fait, il y occupe une place prépondérante.

C'est cette dimension sociale qui fait de lui un genre discursif privilégié en classe de langue. Ainsi, pour une approche exhaustive de ce genre médiatique en classe de FLE, il convient de prendre en considération toutes ses caractéristiques génériques, à savoir son contenu thématique, sa « polyphonie » énonciative, sa « structure ternaire », sa mise en page, ses buts et intentions de communication, sa « texture micro-linguistique », etc. Le modèle didactique du genre, comme générateur de séquences didactiques, met en évidence ces dimensions enseignables du fait divers.

Bibliographie :

ADAM, Jean-Michel (1997). « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », *Pratiques*, n° 94, pp. 3-18.

AMMOUDEN, Amar (2016). « Élaborer une séquence didactique ». Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. URL: https://elearning.univbejaia.dz/pluginfile.php/218614/mod_resource/content/0/M1%20Did%20de%20l%20C3%A9crit.pdf [Consulté le 15/VIII/2018]

BARTHES, Roland (1964). « Structure du fait divers », *Essais critiques*, pp.188-197.

BEACCO, Jean- Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, GAGNON, Roxane (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, n° 137/138, pp. 179-198

DOLZ-MESTRE, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard, (éd.) (2001). « S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. » *Vol. 1: 1ère, 2e*. Bruxelles : De Boeck. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882> [Consulté le 15/VIII/2018].

DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard (1996). « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. » *Enjeux*, n°37/38, pp. 49-75

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard (2009, 4ème éd.). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : esf Editeur

DUBIED, Annik (2004). *Les dits et les scènes du fait divers*. Genève, Suisse: Librairie Droz.

LABORDE-MILAA, Isabelle (2007). « Des genres médiatiques aux genres didactiques : quelles transmutations ? », *Le français aujourd'hui*, n°159, pp. 47-54.

LITS, Marc (2007). « Le fait divers, une notion intraduisible », *Hermès, La Revue*, n° 49, pp. 107-113

PETITJEAN, André (1987). « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle », *Langue française*, n°74, pp.73-96.

REVAZ, Françoise (1997). « Le récit dans la presse écrite », *Pratiques*, n°94, pp. 19-33

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand *et al.* (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. URL :<https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didactiques-9782804169107.htm>. [Consulté le 20/VII/2018].

RICHER, Jean-Jacques (2011). « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? », *Linx*, pp. 64-65. URL:<http://linx.revues.org/1396>;DOI:10.4000/linx.1396. [Consulté le 10/VII/2018].

SCHNEUWLY, Bernard et DOLZ, Joaquim (1997). « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement » *Pratiques*, n° 15, pp.27-39