

**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique**

Université Abderrahmane MIRA – Béjaïa

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Ecole Doctorale de Français

**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magistère
Option : didactique**

Intitulé :

**Les compétences rédactionnelles des apprenants de la section de la presse
écrite. Cas des apprenants du département des sciences de l'information et
de la communication - Université de Sétif.**

Présenté par :

M. Moubarek CHELGHOUM

Sous la direction de :

Mme. Chantal PARPETTE

Année universitaire 2006/2007

**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique**

Université Abderrahmane MIRA – Béjaïa

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Ecole Doctorale de Français

**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magistère
Option : didactique**

Intitulé :

Les compétences rédactionnelles des apprenants de la section de la presse écrite. Cas des apprenants du département des sciences de l'information et de la communication - Université de Sétif.

Présenté par :

M. Moubarek CHELGHOUM

Sous la direction de :

Mme. Chantal PARPETTE

Année universitaire 2006/2007

REMERCIEMENTS

Que soit ici tout particulièrement remerciée Madame Chantal PARPETTE, mon directeur de mémoire, pour m'avoir encouragé, guidé et aidé dans l'élaboration de ce travail. Ses relectures attentives et ses commentaires constructifs en ont accompagné le questionnement et la réflexion.

Je remercie également la Responsable de l'école doctorale de français de l'université de Béjaia, Madame Farida BOUALIT et Madame Claude CORTIER qui grâce à leurs remarques judicieuses et leur soutien moral et matériel m'ont aidé à mener à terme ce travail.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à M. Farouk DJOUADI du quotidien "Horizons" qui m'a tant aidé en me donnant tout ce dont j'avais besoin comme information sur le journalisme.

Enfin, restera dans ma mémoire la gentillesse de mes informateurs qui ont eu l'amabilité de répondre à mes questions.

DEDICACES

À mes très chers parents à qui je dois TOUT

À mon frère Ahmed

À ma fiancée Fadila (Siham)

À mes adorables nièces Inès et Tinhinane

À toute ma famille

À tous mes amis

Table des matières

1. Introduction générale.....	8
Chapitre 1 : L’enseignement / apprentissage de l’écriture.	
1. La didactique de l’écriture dans l’enseignement traditionnel.....	12
1.1 L’enseignement de l’écriture via la rédaction	12
1.1.1- Le paradoxe de la situation de communication.....	14
1.1.2- Le statut de l’évaluation	15
1.1.3- L’enseignement / apprentissage de la rédaction : quelques principes.....	16
1.2- Le texte littéraire comme modèle.....	16
1.2.1 L’écriture comme talent.....	17
1.2.2 Les pratiques de l’écriture littéraire	18
1.2.3 Autres pratiques d’écriture.....	18
2. Nouvelles tendances dans l’enseignement -apprentissage de l’écriture.....	19
2.1. L’apport de Célestin Freinet	19
2.2. Apprendre à écrire en ‘projets’	21
2.3. Une autre pratique de l’écrit : les ateliers d’écriture	24
3. Apprendre à écrire en langue étrangère	27
Conclusion.....	29
Chapitre 2 : L’écriture journalistique : quelques aspects techniques.	
Introduction.....	31
1.La lisibilité rédactionnelle.....	31
1.1. Une écriture dense.....	32
1.2. L’intérêt humain.....	33

1.3. Ecrire court.....	34
1.4. Un vocabulaire simple	35
2. L'article de presse.....	38
2.1. La forme technique d'un article de presse.....	37
2.1.1. Titre et titraile.....	37
2.1.1.1 Les composants de la titraile	37
2.1.1.2 Les différentes fonctions du titre.....	38
2.1.1.3. Les types de titres	40
2.1.1.3.1 Le titre informatif	40
2.1.1.3.2 Le titre incitatif.....	41
2.1.2. Le chapeau	44
2.1.2.1. Les fonctions du chapeau	44
2.1.2.2 Les types de chapeaux.....	44
2.1.3. L'attaque	45
2.1.4. L'intertitre	47
2.1.5. La chute	48
Conclusion.....	48

Chapitre 3 : L'analyse des besoins.

Introduction.....	50
1. Les compétences requises	52
1.1 Collecte des données	52
1.2 Analyse des données et identification des compétences requises	54
2. Les compétences acquises.....	56
2.1.L'enseignement du français au département des sciences de l'information et de la communication.....	56
2.2. Présentation du questionnaire.....	58
2.3. Analyse des résultats du questionnaire	58
Conclusion.....	69

Chapitre 4 : Initiation à l'écriture journalistique : propositions didactiques.

Introduction.....	72
1. Produire une nouvelle brève.....	73
1. Rédiger une nécrologie	77
2.1. Produire une nécrologie sous forme d'un article très court	77
2.2. Produire une nécrologie sous forme d'un article court	81
2. Rédiger un fait divers.....	85
Conclusion.....	92
Conclusion générale	94
Bibliographie	97
Annexes.	



Introduction générale

Nous voudrions à travers ces quelques lignes d'introduction présenter d'une manière succincte notre travail de recherche dans le cadre où il a été réalisé et en expliquer les motivations, la problématique soulevée ainsi que l'hypothèse de travail avant de passer à une description du plan général qui a été suivi.

En Algérie, les établissements d'enseignement chargés de former les professionnels de la presse (les départements des sciences de l'information et de la communication) dispensent un enseignement exclusivement en langue arabe - exception faite pour un cours hebdomadaire de langue étrangère - alors que la réalité du paysage médiatique algérien fait état de l'existence, à côté d'une presse écrite arabophone, d'une autre presse d'expression française avec de nombreux titres jouissant d'un large lectorat. C'est donc à partir de là que se pose le problème de la formation des journalistes car cette dernière n'est pas en harmonie avec la réalité du terrain. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les recruteurs des journaux francophones tournent souvent le dos aux postulants issus des départements des sciences de l'information et de la communication et leur préfèrent des candidats qui proviennent d'autres disciplines et ayant suivi leur formation en langue française (biologie, sciences économiques, langue française...). C'est dire que la maîtrise de la langue vaut son pesant d'or dans le profil requis pour le métier de rédacteur de presse. Ce métier qui repose en premier lieu sur des compétences langagières car le produit final auquel aboutit la démarche du journaliste n'est autre qu'un discours doté d'une organisation spécifique.

Alors nous nous demandons comment nous pourrions aider ces futurs journalistes à se familiariser avec la rédaction d'articles de presse en langue française et leur permettre ainsi de faire leurs premiers pas dans des journaux francophones.

Pour ce faire nous nous sommes intéressés aux étudiants de la troisième année de la section '' *presse écrite*'' du département des sciences de l'information et de la communication de l'université de Sétif. Nous pensons que ce public d'apprenants pour qui l'apprentissage des techniques de l'écriture journalistique est dispensé essentiellement en langue arabe ne maîtrise pas la rédaction des formes journalistiques qui leur permet d'effectuer, en langue française, les tâches rédactionnelles requises pour un journaliste en début de carrière.

Et étant donné que ces apprenants ont déjà appris le français comme langue étrangère, nous émettons l'hypothèse qu'il serait possible de leur faire acquérir des compétences leur permettant de produire ces types d'articles si l'on met en œuvre un programme d'apprentissage qui prend en charge leurs besoins spécifiques par rapport à ces compétences.

Cette hypothèse prend ancrage dans les sources théoriques de la didactique du français langue étrangère et plus précisément celles qui s'intéressent à l'enseignement / apprentissage du français sur objectif spécifique. Et nous citerons dans ce sens l'apport de Jean-Marc Mangiante et de Chantal Parpette par rapport à la démarche dite de français sur objectif spécifique.

Globalement, notre propos est de réfléchir sur une démarche d'enseignement / apprentissage de l'écriture journalistique en vue d'amener les apprenants des sections de « *presse écrite* » à acquérir des compétences rédactionnelles leur permettant de réussir leurs premiers pas dans des entreprises de presse (journaux) francophones sans grandes difficultés.

Pour réaliser ce mémoire, nous adopterons la démarche du français sur objectif spécifique. Nous essayerons de déterminer les besoins de formation des apprenants cible par le biais d'une enquête. Pour ce faire, nous entrerons d'abord en contact avec des acteurs du domaine concerné - les journalistes en l'occurrence - pour délimiter les tâches rédactionnelles requises généralement pour des journalistes débutants. Ensuite, nous interrogerons le public cible (étudiants en section de "presse écrite") en vue de délimiter les compétences qu'ils maîtrisent par rapport au profil requis par le métier cible. Cette opération nous permettra de mettre en évidence des écarts, c'est-à-dire de constater le déficit de compétences. Enfin, nous proposerons quelques exemples d'activités didactiques en fonction des insuffisances constatées par rapport au profil requis.

Dans le premier chapitre de notre mémoire, nous ciblons d'un point de vue théorique l'enseignement / apprentissage de l'écriture. Il s'agit d'une synthèse sur l'apport du courant traditionnel et des nouvelles tendances à la didactique de la production écrite car nous estimons que l'apprentissage de l'écriture journalistique s'insère dans la problématique générale de l'apprentissage de l'écrit.

La première partie du deuxième chapitre sera consacrée aux critères de la lisibilité rédactionnelle. La deuxième partie traitera des différentes parties qui composent un article de presse ainsi que de leurs techniques d'écriture.

Dans le troisième chapitre, nous procéderons à une analyse des besoins langagiers de nos apprenants. Il sera question, notamment, de déterminer le profil de compétences rédactionnelles requis pour le poste de journaliste débutant. En fonction de ce profil, nous établirons, ensuite, le profil de compétences acquis en vue d'identifier les compétences à faire acquérir aux étudiants cible.

Au terme de ce parcours, c'est-à-dire dans le dernier chapitre de notre mémoire, nous avancerons des propositions didactiques pour engager l'enseignement / apprentissage de l'écriture journalistique en tenant compte des besoins constatés.

Chapitre 1 :

**L'enseignement /
apprentissage de l'écriture**

Introduction :

Dans le présent chapitre nous essayerons de faire un bref exposé sur les principaux modèles ayant marqué le champ de l'enseignement apprentissage de la production écrite. Nous commencerons d'abord par une brève analyse des pratiques d'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement traditionnel. Ensuite, nous présenterons quelques-uns des éléments de changement dans l'enseignement de l'écriture. C'est-à-dire que nous rappellerons l'apport des nouvelles tendances dans l'enseignement - apprentissage de l'écriture. Enfin, nous aborderons le problème de l'enseignement / apprentissage de l'écriture en langue étrangère.

1. La didactique de l'écriture dans l'enseignement traditionnel

Nous commencerons le présent chapitre par une reprise de quelques éléments d'analyse concernant l'enseignement traditionnel de l'écriture pour mieux faire connaître ses limites et saisir ses dysfonctionnements.

1.1 L'enseignement de l'écriture via la rédaction

Dans l'enseignement traditionnel, la didactique de l'écriture repose essentiellement sur un réinvestissement, dans des situations rédactionnelles, des savoirs précédemment acquis dans les différents cours de français. Autrement dit, l'apprenant, dans l'épreuve de production écrite, convoque puis intègre des connaissances relatives à d'autres enseignements et en particulier les sous-systèmes de la langue : syntaxe, orthographe, conjugaison, vocabulaire...Cependant, dans cet apprentissage, on ne prévoit pas d'exercice qui vise à acquérir la façon (ou les façons) dont ces sous-systèmes peuvent être intégrés lors de la production d'écrits. C'est pourquoi il appartient à l'apprenant d'apprendre, par lui-même, comment les intégrer. C'est dire que l'apprenant apprend à écrire rien qu'en rédigeant parce que le processus d'écriture n'a pas encore fait l'objet d'une quelconque analyse théorique. D'ailleurs, l'analyse de J-F Halté est très significative dans ce sens :

« Écrire revient à exploiter les connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes. Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet

direct n'est pas exactement ignoré, mais bien, par contre, passé sous silence. Le "plus" intervenant dans la production forme un complexe inanalysé, au demeurant particulièrement efficace puisque c'est lui qui, en définitive, permet de faire la différence entre les "doués" et les "non doués". L'imprégnation et l'imitation, en quoi consiste "le plus", directement issus du socle didactique littéraire, tiennent lieu d'enseignement spécifique de l'écriture. Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement »¹.

Il en résulte que, dans cette conception didactique, l'élément qui sous-tend l'acquisition de l'écriture reste "la répétition". Autrement dit, l'apprenant, guidé par un enseignant qui veille au respect des normes et des bonnes manières, s'exerce à l'écriture par de multiples essais rédactionnels (plusieurs jets).

Pour aller plus loin en ce qui concerne l'analyse de l'apprentissage de l'écrit dans l'enseignement traditionnel, Yves Reuter² évoque quatre paramètres que nous résumons ainsi :

- L'absence de l'enseignement de l'écriture est due, en partie, à l'absence d'une théorie de l'écriture car à ce moment là il n'y avait pas de recherche concernant l'écriture et son apprentissage ;
- La grammaire qui sert de support aux enseignements est centrée beaucoup plus sur la phrase et non sur l'ensemble du texte. Et de ce fait, elle néglige la pragmatique et l'énonciation. Cela dit, cette grammaire est impuissante à rendre compte de plusieurs phénomènes : les procédés de reprise, les implicites, les jeux des temps...De plus, une juxtaposition aléatoire des activités de langue ne contribue nullement à développer des compétences d'écriture.
- On accorde trop d'importance aux sous-systèmes de la langue (vocabulaire, conjugaison, orthographe...). Les enseignants s'intéressent beaucoup plus à cet aspect du texte au détriment des autres aspects. D'ailleurs, les apprenants eux-mêmes, estiment leur progrès en écriture par rapport à ces sous-systèmes.

¹ Halté J-F, « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 71, Productions des textes écrits, juillet-septembre, 1988, p. 9.

² Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 1969, p. 15.

L'écriture se trouve réduite de différentes façons. Elle se limite au cours de français même si sa pratique est bien présente dans d'autres matières d'enseignement. De plus, le temps consacré à l'apprentissage de l'écrit dans ce même cours est insignifiant.

Par ailleurs, il est utile d'évoquer certaines remarques concernant la qualité des textes produits par les apprenants lors de ces rares moments réservés à l'apprentissage de l'écriture. Si l'on se réfère à Yves Reuter, « *le texte à réaliser / réalisé, est lui-même assez problématique. Relativement bref, il se réduit soit à un récit tendant au sommaire, en l'absence de scènes développées, soit à une description ou à un portrait sans cadre narratif ou pragmatique pour les étayer ou les fonctionnaliser* »¹. C'est dire que ces textes ne sont que des narrations résumées, c'est-à-dire sans aucun détail ni actions ou paroles. De plus, le "modèle" ou "canevas" proposé aux apprenants (introduction / développement / conclusion) que l'on adapte à tout type de texte « *montre assez bien l'absence de théorie textuelle* »², ajoute encore Yves Reuter. Il faut dire que, pendant assez longtemps, la rédaction - sans soubassement théorique - était le lieu privilégié pour l'enseignement de l'écriture.

1.1.1- Le paradoxe de la situation de communication

Dans les activités de rédaction, les sujets apprenants, même s'ils s'adressent à leur enseignant, doivent faire mine d'écrire à quelqu'un d'autre - qui peut être désigné explicitement ou non - dans un objectif bien déterminé. « *Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre [...] tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but d'être évalué* »³, écrit Yves Reuter. C'est dire que la situation de communication de la rédaction est aussi paradoxale qu'artificielle.

Par ailleurs, il serait également utile, d'évoquer, dans ce contexte, la notion de « *malentendu communicationnel* »⁴. D'une part, les consignes du professeur sollicitent souvent le côté affectif, subjectif et personnel de l'apprenant, d'autre part, il se trouve que les remarques formulées par ce même enseignant en évaluant la copie de l'apprenant portent surtout sur les règles, les codes et les manières de dire. Pour aller plus loin, Yves

¹ Reuter Yves, Op. Cit., p.17.

² Ibid. p. 15.

³ Ibid, p.16.

⁴ Ibid, p. 17.

Reuter ajoute qu' « *on pourrait parler ici, sans trop forcer la note, de violence symbolique* ». ¹ Effectivement, on ne peut que qualifier de paradoxal le fait de solliciter la subjectivité d'un sujet d'une part et d'aller, d'autre part, à son encontre en lui dictant les différents rituels et les bonnes manières de dire.

1.1.2- Le statut de l'évaluation

Des recherches ² portant sur l'analyse des corrections des copies d'élèves - notamment les remarques en marge - effectuées par des enseignants ont montré que l'évaluation dans la méthode traditionnelle n'est en rien formative et n'assure nullement la progression du processus d'apprentissage. Il semble que, dans les copies analysées, les remarques qui dominent sont celles qui portent sur la mise en texte et se limitent essentiellement à la correction grammaticale, orthographique... De ce fait, l'enseignant, au lieu d'évaluer un "tissu textuel" se limite à l'évaluation d'une série de phrases détachées les unes des autres. Il a été constaté également que ces remarques ne contribuent point à l'analyse et au diagnostic des dysfonctionnements relevés et cela n'aide pas l'apprenant à développer une stratégie pour y remédier. Par ailleurs, les remarques qui peuvent motiver les apprenants à progresser davantage dans leur apprentissage sont rares, pour ne pas dire inexistantes, car ce sont les remarques négatives qui l'emportent sur les remarques positives. Cela démontre clairement que ces observations ne conduisent ni à la compréhension des erreurs ni à l'amélioration de la rédaction. Pis encore, l'évaluation censée être l'une des voies de la communication entre l'enseignant et son apprenant est devenue un facteur de risque pour cette même communication. C'est d'ailleurs ce que soutient Yves Reuter « *la communication est en péril aussi bien par l'absence de coopération du récepteur et par l'image négative renvoyée au scripteur...* » ³. De ce fait, il n'est pas étonnant d'entendre dire que l'évaluation est non seulement inefficace mais ennuyeuse.

1.1.3-L'enseignement-apprentissage de la rédaction, quelques principes

A la lumière de ce qui précède, on peut dire que les modes d'enseignement- apprentissage de la rédaction reposent sur six principes essentiels que nous résumons comme suit :

¹ Reuter Yves, Op. Cit, P. 17.

² Reuter Y., « L'amélioration de texte », *bulletin de CERTEIC*, n°7, évaluer les écrits, Lille, 1986, P. 77.

³ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 17.

- Les éléments des sous-systèmes de la langue sont enseignés en dehors de tout contexte. Ainsi la grammaire et le vocabulaire sont des objectifs immédiats ;
- « *l'imitation - imprégnation de textes modèles [...] sans analyse technique précise, sans relation forte avec un projet d'écriture ou des difficultés rencontrées par les élèves* »¹ ;
- « *des renvois psychologisants (« Faites attention !», « réfléchissez ! »)* »² ;
- les meilleures copies servent toujours d'exemple ou de modèle, les mauvaises sont décriées et stigmatisées ;
- le temps accordé à la rédaction en classe est souvent très limité. « *Au cours de français, on écrit très peu, moins que dans les autres disciplines* ». ³ témoigne une recherche portant sur l'écriture en CM2.

En bref, cette conception de l'enseignement / apprentissage de l'écriture qui repose en grande partie sur une pédagogie du modèle en l'absence d'un cadre théorique qui la sous-tend conduit rarement au développement d'une réelle compétence d'écriture.

1.2. Le texte littéraire comme modèle

Dans l'enseignement traditionnel de l'écriture, les "grandes" œuvres littéraires et leurs auteurs constituent, par excellence, le modèle de compétence à imiter. C'est, d'ailleurs, ce que ne manque pas d'affirmer Pierre Martinez « *Mais le véritable modèle reste celui qu'incarnent les bons auteurs. Le système linguistique est en fait celui dégagé par l'imitation des textes littéraires* »⁴. Cela dit, les outils privilégiés dans l'enseignement / apprentissage de l'écriture sont les manuels ou autres recueils de textes littéraires et parfois même des œuvres entières. Il en résulte que cette même littérature qui pèse beaucoup dans le champ de l'enseignement classique de la rédaction reste, pour certains apprenants, à l'origine de nombreuses entraves. C'est ce que nous essayerons de développer dans ce qui suit.

¹ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 19.

² Ibid, p. 19.

³ Grellet I., et autres, « L'écrit en CM2 et en 6^{ème} : images et réalités », *Etudes de linguistique appliquée*, n°71, juillet- septembre 1988, p.30.

⁴ Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996, P.49.

1.2.1 L'écriture comme talent

De nombreuses études sur les manuels de langue et de littérature françaises sont unanimes à dire que l'enseignement de la littérature tend souvent à élever l'écriture au rang du mythe en confiant sa maîtrise aux aléas du talent. Et c'est d'ailleurs l'avis partagé par Yves Reuter qui précise que « *dans l'enseignement de la littérature, l'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venus d'on ne sait où* ». ¹. Il semble que cette image, à la fois mythique et mystérieuse du talent d'écrivain, n'est pas fortuite « *quatre éléments principaux participent de cette construction* » ², ajoute encore Yves Reuter.

- Les biographies des auteurs étudiés passent sous silence les différentes circonstances de leur apprentissage de l'écriture ;
- ces auteurs sont présentés comme étant dotés d'une personnalité « hors du commun » (on met l'accent sur ce qui constitue leur singularité) et c'est ainsi que nombre d'apprenants ne croient pas se reconnaître dans ces auteurs. C'est pourquoi ils estiment que leur talent ne les destine pas à embrasser une carrière d'écrivain ;
- l'œuvre de ces auteurs est bien souvent présentée comme étant originale. Et, de ce fait, on occulte leurs lectures et leurs différentes sources d'inspiration ;
- la genèse du texte est occultée, le travail d'écriture et les contraintes auxquelles font face les écrivains pendant la rédaction de leur texte sont également passés sous silence.

Face à ce constat, l'enseignant et son apprenant se retrouvent dans une situation des plus paradoxales. Ils sont désarmés : le premier ne sait plus comment enseigner une compétence qui relève du talent et le second n'arrive pas à admettre comment apprendre ce qui ne s'apprend pas.

1.2.2- les pratiques de l'écriture littéraire

Généralement, pour préparer les apprenants à l'épreuve de rédaction, les enseignants leur proposent des fragments de textes littéraires qui serviront de modèle à imiter. Cependant,

¹ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 19.

² Ibid, p. 19.

il convient, d'après l'analyse d'Yves Reuter de soulever un certain nombre de restrictions qui caractérisant la pratique de l'écriture et les textes choisis :

- « *restriction des textes : essentiellement littéraires, fictionnels, narratifs, descriptifs ou poétiques ;*
- *restriction de la littérature à une image scolairement acceptable [...] ;*
- *restriction des pratiques d'écriture (comme pratiques sociales de référence) à un seul type de pratique (peu décrite puisque ramenée au don) ».*¹

Cette réduction des textes et des pratiques, il faut le dire, témoigne seule de l'écart important qui existe entre cette pratique de l'écriture et la majorité d'autres pratiques plus proches des apprenants. Et cela pourrait être un facteur de démotivation à l'égard de l'écriture.

1.3. Autres pratiques d'écriture

Pour les apprenants, la pratique de l'écriture ne se limite pas seulement au cours de français : histoire, biologie, philosophie...sont autant de situations qui peuvent donner lieu à d'autres pratiques scripturales. L'apprenant est, le plus souvent, amené à prendre des notes, résumer des textes, informer sur un sujet donné ou encore argumenter et soutenir un point de vue. Cependant, faute d'être préparés auparavant à la technique de ces genres d'écrits, la majorité des apprenants n'arrivent pas à tirer leur épingle du jeu. Et le constat est souvent accablant.

Il apparaît qu'à l'origine de ces dysfonctionnements l'absence d'une réelle prise en charge par l'enseignement de l'écriture d'une grande partie des genres textuels. Autrement dit, la pratique de l'écriture dans l'enseignement classique a fait du texte littéraire son cheval de bataille et, de ce fait, elle a occulté les autres formes textuelles (texte informatif, texte argumentatif...). De plus, les enseignants d'autres disciplines ne se sentent guère interpellés par certaines difficultés de leurs apprenants –notamment celles ayant trait à la rédaction- et les renvoient automatiquement au professeur de français.

¹ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 20.

En guise de conclusion de cette partie, on peut dire que l'enseignement classique de l'écriture est fortement influencé par la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes parce qu'il a tendance à prendre un caractère grammatical (encore les sous-systèmes). L'expression écrite est considérée dans la classe comme un moment venant couronner les apprentissages de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. De plus, les textes littéraires, qui constituent le modèle de compétence à imiter, font rappeler, dans l'apprentissage du latin par exemple, ces textes de Cicéron donnés comme modèle. C'est dire qu'à cette époque-là, on perçoit une filiation directe entre didactique des langues dites mortes et didactique des langues vivantes étrangères.

2. Nouvelles tendances dans l'enseignement / apprentissage de l'écriture

De nos jours, les pratiques de l'enseignement - apprentissage de l'écriture dans le milieu institutionnel, même si le modèle classique perdure encore, font état de grandes innovations didactiques. Cela est dû, en grande partie, à l'apport théorique, notamment, de la psychologie cognitive, de la pédagogie et de la didactique du français langue maternelle et étrangère. Nous tenterons, dans ce qui suit, de passer en revue quelques-unes de ces "nouvelles" perspectives d'enseignement - apprentissage de l'écriture. Il sera question, en particulier, de rappeler certaines perspectives pédagogiques et quelques propositions didactiques (en vogue) dans le champ de l'enseignement / apprentissage de l'écriture.

2.1. L'apport de Célestin Freinet

Dans tout domaine de l'enseignement, il est quasiment impossible de négliger ou de minimiser l'apport du courant de pensée pédagogique conduit par l'instituteur français Célestin Freinet. Il s'est opposé farouchement aux méthodes d'enseignement centrées sur le maître et la matière et il avait défendu, non sans grande conviction, les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant. Célestin Freinet, selon M. Allaoua, est « *le premier instituteur français à s'écarter de l'école Jules Ferry et de la relation autoritaire de subordination de l'élève au maître* ». ¹

La pédagogie Freinet est à l'origine d'un grand apport à l'enseignement / apprentissage de l'écriture. Elle est conçue pour encourager l'expression libre et spontanée de

¹ Allaoua M., *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, Palais du Livre, Alger, 1998, p. 59.

l'élève et lui donner goût au travail. Freinet insiste, dans le processus d'apprentissage, sur l'effort personnel et l'activité libre de l'apprenant :

*« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n' y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables [...] L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale [...] si l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence ».*¹

Dans cette pédagogie, "le texte libre", puisque c'est ainsi qu'on l'appelle, est l'une des activités qui ont joué un grand rôle dans le champ de la didactique de la production écrite. Selon Pierre Clanché, "le texte libre" présente les invariants suivants :

- *« Il n'est pas isolé mais mis en relation avec d'autres pratiques d'expression libre (musique, dessin...) [...] ;*
- *Il est considéré comme une pratique de la communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue [...] ;*
- *Absence de notation mais une lecture possible dans le collectif-classe et une impression-diffusion en fonction de l'intérêt suscité ;*
- *Il s'agit, enfin, d'une pratique parmi de nombreuses autres pratiques scripturales au sein de la classe. »*²

C'est dire que Freinet, conscient de l'importance de l'activité librement consentie de l'apprenant, cherche par tous les moyens à rendre l'élève actif et maître de son apprentissage. La création d'une coopérative scolaire gérée par un conseil où les apprenants jouent un rôle très important, l'utilisation de l'imprimerie scolaire pour l'édition et la diffusion d'un journal sont autant des moyens mobilisés pour inciter ses apprenants à la lecture- écriture.

¹ Freinet C., *Œuvres pédagogiques*, T.II, Paris, Le Seuil, 1994, pp.368-369.

² Clanché P., *L'enfant écrivain, Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, 1988, P. 119.

La méthode Freinet, si l'on se réfère à Michel Huber « *s'inspire largement des "complexes d'intérêts" soviétiques. Les projets naissent d'activités extérieures [...], d'ateliers organisés avec la collaboration d'ouvriers, d'artisans, d'enquêtes et textes libres suscitant une production imprimée et de l'organisation de la classe en coopérative* »¹. Il apparaît clairement que, pour cette pédagogie, le moteur de l'apprentissage est l'activité propre de l'enfant. C'est par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit que l'apprenant progresse dans son apprentissage. Il doit donc agir, construire des projets et les mener à leur terme pour aspirer à réaliser les objectifs de son apprentissage. Cela dit, apprendre à écrire exige que l'on s'investisse davantage dans la pratique de l'écriture

2.2- Apprendre à écrire en "projets"

Ce pôle pédagogique, baptisé "pédagogie du projet", tente une synthèse des différentes propositions alternatives en matière d'enseignement – apprentissage de diverses disciplines. Le père fondateur de ce pôle pédagogique reste KilPatrick. Ce dernier, influencé par les théories de Dewey, il lance une méthode d'enseignement active basée sur la résolution de problèmes par le moyen d'un projet divisé en plusieurs étapes.

On appellera projet, comme l'affirme Michel Huber : « *une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés* »². Cela signifie qu'apprendre en projets nécessite un investissement de la part des apprenants pour réaliser un produit concret. Ce même produit sera destiné à un public extérieur au groupe qui le réalisera. Cela pourrait suffire à mobiliser toutes les énergies des apprenants et toutes leurs compétences. C'est dire que le travail en projet contribue à répondre à la construction de la motivation par sa réalisation collective à l'intérieur du groupe.

On peut dire, selon Michel Huber, que « *la réalisation du projet se heurtera à des situation-problèmes successives, générera des conflits cognitifs internes et socio-cognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveaux* »³. Autrement dit, le travail en projet est un moyen qui permet de transformer les acteurs qui penchent sur sa réalisation. Effectivement, les efforts déployés par

¹ Huber M., *Apprendre en projets*, Chronique Sociale, 1999, p. 25.

² Huber M. Op. Cit., p. 43.

³ Ibid, p. 43.

l'apprenant pour surmonter les problèmes auxquels il fait face - lors de l'élaboration du projet - contribuent à sa transformation car il se construit de nouveaux savoirs.

Les formes de travail utilisées dans cette pédagogie, même si elles sont très diverses, encouragent la différenciation et le travail de groupe. Et l'hétérogénéité des membres du groupe ne nuit pas au bon déroulement de l'apprentissage. Au contraire, si l'on prévoit un dispositif de travail pour la gérer explicitement, elle sera une richesse : mettre des compétences différentes au profit d'un projet commun.

Par ailleurs, dans la pédagogie du projet, le statut de l'apprenant est modifié car c'est une autre structuration interne de la classe qui voit le jour. Et c'est ainsi qu'une collaboration entre les membres du groupe se met en place et se substitue aux relations conflictuelles car chaque membre du groupe a un rôle bien déterminé à jouer. Désormais le pouvoir est partagé et le maître mot dans de tels groupes est "négociation". En effet, c'est par la discussion et la concertation qu'on parvient à établir une feuille de route qui servira de référence commune à l'ensemble du groupe.

L'enseignant, de par son statut dans cette perspective d'enseignement, doit toujours assumer la charge d'assurer le contrôle de la réalité. Cependant, il ne doit en aucun cas être autoritaire pour faire valoir son statut. L'enseignant doit expliquer, justifier et négocier avec ses apprenants toute décision à prendre et toute action envisagée. Il doit également s'impliquer davantage dans le groupe pour fixer des objectifs, des techniques d'apprentissage ou répartir des rôles. Louis Porcher, abordant le rôle que doit assumer l'enseignant d'aujourd'hui, dit en substance « *l'enseignant, contrairement à une pratique pas véritablement éradiquée, n'est pas en mesure d'apprendre à la place de l'apprenant. Il a pour fonction de l'aider à apprendre et cette définition est beaucoup plus valorisante que la seule vertu de récitation ou de rabâchage* »¹. Cela signifie que l'action d'apprendre ne peut être menée que par l'engagement même de l'apprenant car désormais il est convenu que seul l'apprenant apprend car personne ne peut apprendre à la place de personne.

Il apparaît clairement que dans ce mode d'apprentissage plusieurs aspects de la langue peuvent être abordés tels que la pragmatique, la communication...selon la diversité des situations. A cela s'ajoute également la diversité des formes textuelles traitées en fonction de

¹ Porcher L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, 2004, P. 58.

la diversité des tâches que l'apprenant aura à réaliser. Ainsi des commentaires de schémas ou de tableaux, des prescriptions, des résumés, des prises de notes, des récits sont autant de genres qui peuvent être traités dans le cadre de la réalisation du projet pédagogique.

Sur le terrain de la didactique du français, plusieurs exemples de projets pédagogiques ont été réalisés. Toutefois, il faut dire que ces exemples, selon un constat d'Yves Reuter, « *ont souvent été des expériences d'écriture longue. Cela a pu entretenir certaines confusions. Tout travail en projet n'est pas forcément de l'écriture longue. Tout écriture longue n'est pas forcément un travail en projet s'il manque le cadre pédagogique décrit* »¹. Pour rappel, une écriture longue peut désigner soit le volume d'un texte (long vs court) soit la période sur laquelle il s'étale (plusieurs séances), soit les deux à la fois. Les méthodes qui accompagnent cette écriture longue sont diverses. Mais ce qu'elles ont en commun c'est qu'elles ne reposent pas sur un cadre pédagogique aussi théorisé. Yves Reuter attire l'attention sur un trait caractéristique de ces méthodes qui « *soit tendent vers le plaisir des élèves (avec moins d'exigences quant au produit réalisé et moins de vigilance quant aux apprentissages), soit restent fortement contrôlées par l'enseignant (qui peut aller jusqu'à réécrire une bonne partie des textes)* »². C'est dire que cette nouvelle donne apporte des éléments de rechange « *Elle représente sans doute une modalité de changement plus accessible aux enseignants dans la mesure où elle n'appelle une transformation pédagogique qu'en position dominée (comme conséquence)* »³, ajoute encore Yves Reuter. De ce fait, le moins que l'on puisse dire à propos de cette modalité de changement, outre les connaissances sur les textes et le travail en groupe dont elle fait usage, elle mobilise aussi de nombreuses autres pratiques (négociation, réécriture, évaluation...)

Par ailleurs, il serait utile d'ajouter que l'écriture longue en projet présente plusieurs avantages. Elle renforce la motivation des apprenants, elle les libère de certains blocages vis-à-vis de la pratique de l'écriture et elle développe chez eux le sens de l'organisation et de la coopération. De plus, le travail de groupe peut aider l'apprenant à développer des compétences relatives à la planification et la révision de son texte.

Pour en finir avec ce courant, il importe de dire qu'il a permis plusieurs mutations dans le champ de la didactique du français en général et celle de l'écrit en particulier. Nous

¹ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 26.

² Ibid, p.26.

Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 27.

citerons, entre autres, la diversification des pratiques d'écriture et des types de textes traités, la prise en charge des spécificités des apprenants notamment ce qui a trait aux modes d'apprentissage, une forte utilisation de la réécriture et l'intégration de la dimension pragmatique des textes. Cependant, un projet d'écriture longue ne convient pas à tous les niveaux scolaires car souvent il exige de la part des apprenants des capacités scripturales avancées. De plus, le temps que nécessite la réalisation d'un projet peut être facteur de lassitude pour l'apprenant car travailler plusieurs mois sur un même sujet ne peut qu'entraîner sa démotivation et son manque d'intérêt. En outre, la réalisation d'un projet exige de la part de l'enseignant de grandes capacités tant sur le plan de la maîtrise des dispositifs pédagogiques que sur celui des contenus à mobiliser lors de l'apprentissage.

2.3- Une autre pratique de l'écrit : les ateliers d'écriture

Il s'agit d'une forme de travail qui s'est imposée dès le début des années quatre-vingts. Elle constitue une étape importante dans le développement des techniques et des formes d'apprentissage de l'écriture. Avec ces ateliers les pratiques d'écriture sont de plus en plus utilisées hors du cadre scolaire surtout dans la formation des adultes ou la formation et le perfectionnement des formateurs ou autres cadres dont la profession repose essentiellement sur l'écrit tels que les journalistes.

Yves Reuter avait proposé comme définition minimale de cette forme de travail la définition suivante : « *L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un 'expert', produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et métascripturales de chacun de ses membres* »¹. C'est dire que l'atelier d'écriture même s'il fait de la pratique d'écriture son cheval de bataille, la théorie n'en est pas moins importante. Elle intervient pour guider et organiser la production écrite et facilite l'apprentissage.

Historiquement, Yves Reuter considère que les ateliers d'Elisabeth Bing, d'un côté, et ceux de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer : « *ont joué un rôle fondateur pour les ateliers d'écriture. Ils ont aussi -chacun à leur manière- objectivé et codifié leurs pratiques* »². C'est pourquoi ces deux pôles représentent des références pour les usages des

¹ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 39.

² Ibid, p.35.

ateliers dans les classes car il y a, selon Yves Reuter : « *accentuation du pôle psychique ou accentuation du pôle textuel* ». ¹

Même si on reproche à Elisabeth Bing le manque de théorisation du fait qu'elle ne décrit pas le procès d'écriture, il n'en demeure pas moins qu'il y a quelques dimensions intégrées dans son dispositif et qu'il convient donc de rappeler. D'abord, le sujet est très sollicité dans le processus d'apprentissage tout en veillant au respect de la spécificité de son expression. Ensuite, les activités de présentation et d'activation occupent une grande place dans le processus d'apprentissage. De plus, le corps et l'espace peuvent être sollicités dans certaines pratiques d'écriture notamment quand il s'agit d'un parcours à accomplir physiquement. Et enfin, le rôle du groupe est très important dans l'encadrement et l'aide des apprenants lors de la rédaction.

En revanche, dans les ateliers de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer, le travail sur le texte et la théorie est omniprésent et d'une manière explicite. Yves Reuter reprend sommairement cette théorie de la manière suivante : « *On pourrait dire que le texte se construit sur deux bases : un pôle idéal (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant – graphique et phonique –, des formes, des rythmes...).* Le texte « intéressant » est, pour ces auteurs, celui qui a tissé le maximum de relations entre les pôles » ². Ces données théoriques sont exploitées dans la conception des exercices d'écriture (à l'aide des règles portant sur les deux pôles). Pour mieux expliquer ce procédé de création d'exercices, Yves Reuter cite un exemple très utilisé et qui consiste : « *à partir du choix d'un mot (par exemple, « rouge »), à rechercher les termes qui peuvent lui être associés en vertu des liens « matériels », de l'autre (roux, houx, ou, je, bouge, grue...); puis à écrire un texte en puisant dans ce matériau et en tentant d'équilibrer les deux pôles* » ³. Cette technique d'expression est très fructueuse, outre l'attention portée par les apprenants conjointement au signifié et au signifiant, elle favorise l'entrée de l'apprenant dans l'écriture, elle guide son imagination, lui facilite l'arrangement des éléments dans une structure textuelle et permet des évaluations plus précises grâce aux contraintes imposées au début.

Par ailleurs, ce courant des ateliers d'écriture s'est généralisé très rapidement en touchant à d'autres domaines d'apprentissage spécialisés tel que le journalisme. Et c'est ainsi

¹ Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 35.

² Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Op. Cit., p. 36.

³ Ibid, p. 36

que des ateliers successifs sont organisés pour s'exercer à la rédaction de divers genres journalistiques. Nous citerons dans ce sens l'exemple de l'atelier de journalisme écrit organisé au Collège de France d'Ottawa. Selon les informations recueillies à partir du site-web de cet établissement de formation, cet atelier : « *constitue une préparation immédiate de l'apprenant à son entrée sur le marché du travail. Il vise à rendre l'apprenant apte à produire régulièrement dès sa première tentative, des textes de nouvelle et de reportage de qualité professionnelle* »¹.

Il est à souligner que dans les ateliers de journalisme écrit le travail est basé sur une stricte synergie entre l'acquisition de notions théoriques et leur mise en pratique immédiate. Cela signifie que l'investissement du sujet apprenant est fortement sollicité dans le processus d'apprentissage. Autrement dit, dans cette forme d'apprentissage, l'acte de produire est central parce que l'apprenant ne peut pas apprendre à écrire sans s'essayer à l'écriture.

De plus, un atelier d'écriture est un espace-temps qui peut simuler une salle de rédaction où l'apprenant doit exprimer ses points de vue, négocier avec ses pairs et s'ouvrir à la position de l'autre. C'est pourquoi il pourra se faire une idée des problèmes réels auxquels est confronté quotidiennement un journaliste.

Pour conclure sur ce courant des ateliers d'écriture, nous dirons qu'il a contribué au renouvellement- même partiel - des pratiques d'écriture. Ce courant constitue, aux yeux des spécialistes, un point de rupture avec les méthodes traditionnelles vu ses apports multidimensionnels. Nous citerons dans ce sens : l'introduction de règle de durée et de réécriture, prise en compte et prise en charge de la dimension psychologique dans l'enseignement de l'écriture et l'intérêt particulier porté au texte.

En revanche, comme tout courant de pensée, ce courant n'est pas exempt de critiques. On lui reproche, en premier lieu, sa centration excessive sur l'écriture littéraire et cela peut engendrer un étouffement de plusieurs potentialités. En principe, l'apprentissage de l'écriture vise en premier lieu à développer des capacités spécifiques de chacun des apprenants et non pas les réduire à l'écriture du littéraire. En second lieu, le soubassement théorique de ces ateliers n'apporte pas grand-chose quant à la théorisation de l'écriture.

¹ La Cité Collégiale. « Journalisme écrit » [en ligne] <http://www3.lacitec.on.ca/> (le 06/03/2007).

5. Apprendre à écrire en langue étrangère

Apprendre à écrire en langue étrangère ne signifie pas que l'on s'essaye à l'ensemble des situations d'écrit que l'on est susceptible de rencontrer dans la langue cible. Mais, d'une façon générale, la capacité à produire de l'écrit en langue étrangère doit répondre à des besoins plus étroitement fonctionnels (ou utilitaires) et / ou des besoins de détente. Autrement dit, l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère doit passer avant tout par une identification des besoins spécifiques liés aux situations dans lesquelles l'apprenant devra faire appel à ses compétences rédactionnelles. Cela dit, apprendre à écrire doit correspondre à une valeur utilitariste : on ne s'investit pas dans un apprentissage sans raison. C'est ce à quoi va servir cet apprentissage qui compte. C'est dire que ce sont les besoins de communication qui constituent le noyau dur de l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Autrement dit, s'il paraît important de maîtriser l'ensemble des situations de communication écrite que l'on pourrait rencontrer en langue maternelle, il est en revanche utopique de fixer aux apprenants des objectifs aussi ambitieux. Cela dit, apprendre à produire de l'écrit en langue étrangère répond souvent à un besoin fonctionnel immédiat (sauf cas particulier : besoin de détente, besoin d'intégration...).

En ce qui concerne la pédagogie de la production d'écrit en langue étrangère, des spécialistes pensent qu'elle doit reposer en grande partie sur la compétence de compréhension écrite. C'est d'ailleurs ce que pense Pierre Martinez « *Comme il n'est pas possible de dissocier oral et écrit, on ne peut non plus dissocier lire et écrire. Une didactique de l'écrit doit être intégrative* »¹. C'est dire que l'apprentissage de la production écrite s'appuie en partie sur une autre compétence qui est la lecture. C'est aussi l'avis de Sophie Moirand : « *on ne peut produire non plus les types d'écrits concernés (rapports, comptes rendus et commentaires, résumés et abstracts, articles spécialisés, etc., avant d'en avoir "vu" en langue étrangère* »². Autrement dit, l'écriture nécessite une lecture préalable. La lecture est considérée comme un moment de découverte des différents aspects du texte à rédiger. Les apprenants découvriront la façon dont le texte est construit pour qu'ils conçoivent leur propre texte sur ce modèle. « *La pédagogie de l'expression écrite en langue étrangère nous paraît*

¹ Martinez Pierre, Op. Cit., p. 100.

² Moirand S., *Situations d'écrits*, Clé international, paris, 1979, p. 94.

donc devoir intervenir secondairement à la compréhension (chronologiquement et quantitativement), mais en étroite liaison avec elle »¹, ajoute Sophie Moirand.

Par ailleurs, dans une étude sur les pratiques langagières des étudiants hollandais en anglais langue étrangère, Donnay et Mackenzie soulignent qu' « *à l'écrit les étudiants sont surtout préoccupés par le souci de parvenir à la précision grammaticale au niveau de la phrase* »². Cela démontre que, même dans des pays où l'approche communicative est favorisée, quand il s'agit de produire de l'écrit, les étudiants n'arrivent pas à se débarrasser du souci de la norme grammaticale. De ce fait, il a été constaté que même si, du point de vue de la grammaire phrastique, ces productions d'étudiants sont acceptables, elles sont en revanche impropres dans un contexte communicationnel donné.

D'autres spécialistes considèrent également qu'un manque de compétence en matière de production écrite n'est pas lié seulement à une compétence linguistique limitée mais qu'il peut être aussi lié à une mauvaise composition. C'est ce que constate Carter Thomas « *La plupart des chercheurs concernés par la didactique de l'écrit dans les langues étrangères soulignent les limites d'une approche fondée exclusivement sur le mécanisme linguistique* »³. Autrement dit, dans tout écrit, différentes techniques et stratégies entrent en jeu et font appel non seulement à la maîtrise linguistique mais aussi à l'intégration (connaissance du récepteur, connaissance de la structure du genre...) Il est reconnu maintenant qu'on apprend mieux à écrire quand il existe un objectif clair et discernable : on écrit pour une raison précise à une personne ou un public précis. Parallèlement, il semblerait que l'apprentissage soit plus efficace quand il y a également insistance sur le niveau discursif plutôt qu'uniquement sur les propriétés formelles du langage.

Conclusion

Pour clore ces quelques éléments d'analyse sur les différents courants ayant marqué l'enseignement / apprentissage de l'écriture, on peut dire que le modèle traditionnel basé sur une référence aux textes littéraires, un enseignement répétitif de la grammaire et de l'orthographe et sur la rédaction périodique fait ressentir la nécessité de

¹ Moirand S., *Situations d'écrits*, Op. Cit., p. 94.

² Thomas S. C., *Cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, p. 52.

³ Thomas S. C., Op. Cit. p.52.

transformer les pratiques d'enseignement. Dans les courants de réflexion qui sont venus par la suite, l'accent s'est déplacé de l'enseignement à l'apprentissage et l'activité du sujet est devenue centrale dans le processus d'enseignement / apprentissage. Cette nouvelle conception de l'enseignement est nourrie essentiellement par l'apport théorique de différentes disciplines telles que la psychologie cognitive, la linguistique, la psycholinguistique...

Toutefois, même si l'apport de ces modèles reste important, cela n'empêche pas de dire qu'en didactique il n'existe aucun modèle tout prêt parce que la diversité des publics implique une pluralité de problèmes et de solutions.

Chapitre 2 :

L'écriture journalistique, quelques aspects techniques

Introduction

La fonction première d'un journaliste consiste à mettre à la disposition d'un public large des informations relatant des faits ou des événements réels sous des formes textuelles appelées communément articles de presse. La rédaction de ces articles ou textes journalistiques obéit à quelques règles techniques qui sont la base même de cette écriture. En effet, avec l'évolution du métier de journaliste, cet art d'écrire a rompu avec la tradition littéraire et polémique qui consistait à laisser libre cours à son imagination pour indiquer ce qui est bien et ce qui est mal. Le journalisme a donc acquis ses lettres de noblesse lorsque cette tradition a laissé place à une écriture fortement codifiée et structurée. Cela a laissé la place à un journalisme plus près des faits et à une écriture journalistique plus simple, plus claire, plus directe et par conséquent plus efficace.

Avec cette (r) évolution, le jeune journaliste est définitivement libéré de l'angoisse et du stress de la fièvre créatrice : il est éclairé par un ensemble de règles élaborées pour rendre la rédaction plus aisée et la lecture plus accessible au plus grand nombre. Lorsque ces règles de base sont bien intériorisées par le scripteur (le journaliste en l'occurrence), que leur pratique est devenue un simple réflexe, il peut les manipuler à sa guise pour produire des textes qui procureront au lecteur le plaisir d'une lecture aisée et agréable. Ces règles qui répondent concrètement au besoin d'une écriture efficace font l'objet de ce chapitre.

1. La lisibilité rédactionnelle

Pendant la 2^{ème}. moitié du XX^{ème}. siècle, plusieurs recherches concernant le processus de lecture ont été menées. Ces travaux ont vite conclu que les structures syntaxiques utilisées, le vocabulaire choisi, la ponctuation... sont les principaux facteurs qui déterminent la lecture et la compréhension d'un texte donné. Il a donc été démontré que la rapidité de la lecture, la compréhension et la mémorisation d'une phrase étaient fortement influencées par sa longueur. C'est ainsi que ces mêmes recherches sont allées jusqu'à l'analyse, la dissection et la mesure des paramètres de lecture et du comportement du lecteur. Cela a été d'un apport fructueux aux techniques d'écriture journalistique car savoir comment on lit permet ensuite de mieux comprendre comment il faut écrire pour être lu et compris.

Dans son « Manuel de journalisme », Yves Agnès souligne qu'une écriture qui ne perd pas en vue les destinataires « ...ne concerne donc pas seulement leurs centres d'intérêt, leurs besoins d'information et leurs attentes par rapport au journal, mais aussi leur capacité de lecture, le temps dont ils disposent, et leur souhait d'accéder le plus facilement possible aux informations qu'ils cherchent. »¹. C'est ainsi qu'un ensemble de règles d'écriture ayant pour but de faciliter la lecture et la compréhension à un public large ont été mises en évidence. Il s'agit notamment de la densité du texte, de la longueur des phrases et des mots, du choix du vocabulaire...

1.1 Une écriture dense

Il est inutile de rappeler que c'est souvent le besoin de s'informer qui incite les lecteurs à lire la presse. C'est dire qu'une entreprise de presse ne vend pas du papier imprimé : elle vend de l'information écrite. C'est pourquoi le scripteur doit faire en sorte que chaque phrase de son article apporte un élément d'information nouveau et que chaque mot soit choisi pour véhiculer au mieux cette information. Il faut donc que le texte apporte des éléments nouveaux (progression). Et par conséquent le journaliste doit bannir de son texte toute forme de redondance et autres répétitions inutiles. Cela éviterait de produire des textes creux et délayés. Selon Yves Agnès, il y a deux raisons qui peuvent mener le scripteur à produire des textes souffrant de ce mal :

- « le journaliste n'a pas suffisamment travaillé sur son sujet en amon, pour récolter précisions et éléments complémentaires, il s'est contenté de peu au lieu d'approfondir ;
- le journaliste pratique une écriture lâche, trop proche de la langue parlée, qui multiplie les formules inutiles, les adjectifs et adverbes superflus, les mots imprécis... ».²

De plus, linguistes et autres spécialistes de la communication parlent d'une « structure informationnelle de l'énoncé » qui, selon Bernard Combettes et Roberte Tomassone, explique « dans quel ordre se répartissent, sur la ligne de la phrase, les données qui permettent

¹ Agnès Y., *Manuel de journalisme. Ecrire pour le journal*, La découverte, 2002, P. 95.

² Ibid, p.109.

*de considérer qu'il y a eu apport d'information ? Sur quels éléments 'connus' l'apport nouveau s'articule-t-il ? »¹ En effet, dans un texte, l'information progresse souvent du "connu" au "nouveau ou moins connu" et chaque unité de la phrase fait développer plus au moins la communication. Dans cette perspective, la phrase est composée de deux grandes parties : thème et rhème. Ces deux notions recouvrent respectivement les éléments les moins porteurs d'information et les éléments qui, au contraire, développent la communication et font avancer le texte. Par ailleurs, J. Firbas parle de « *trois grandes catégories : les éléments thématiques, les éléments rhématiques et la "transition" qui comporte des éléments qui ne peuvent être rattachés nettement ni au thème ni au rhème* »².*

Tout journaliste soucieux de satisfaire le besoin d'information de ses lecteurs doit avant tout disposer de la matière brute informative nécessaire à son article. Il doit, ensuite, employer les mots les plus précis et les plus adaptés pour transmettre clairement son message aux destinataires. Dans ce sens, le choix d' « *un substantif approprié rend inutile dans la plupart des cas un adjectif, il améliore la lisibilité du texte en ancrant davantage le sens du mot...un verbe précis rend inutile l'adverbe mais aussi renforce le message contenu dans le mot* »³, affirme Yves Agnès. A cela s'ajoute d'autres procédés linguistiques ayant pour effet d'augmenter la densité d'information d'un énoncé. Citons entre autres les nominalisations, les constructions détachées et les appositions. En bref, le scripteur, pour encourager les lecteurs à aller jusqu'au bout dans la lecture d'un article, doit densifier son texte, c'est-à-dire donner davantage d'information au lecteur en un minimum de signes.

1.2. L'intérêt humain

Des recherches sur la lisibilité rédactionnelle ont démontré que l'attention du lecteur se porte en priorité vers des écrits où on lui parle de tout ce qui a trait concrètement à "l'humain". Yves Agnès subordonne la réussite de "textes humains" à un recours constant à des mots et des constructions ayant une résonance personnelle. Il précise que le journaliste doit utiliser en particulier

- « *des mots faisant référence au sens ;*
- *des mots extraits de l'univers corporel, personnel, familial ;*

¹ Combettes B., Tomassone R., *Le texte informatif, aspects linguistiques*, éd. DeBoeck, 3^{ème} édition 1994, P.66.

² Ibid, p. 66.

³ Yves Agnès, Op. Cit., p.114.

- *des citations de propos ;*
- *la mise en scène de personnes ;*
- *des pronoms personnels ;*
- *des phrases personnelles ou s'adresser directement au lecteur ».*¹

Il est à signaler que des formules servant à mesurer l'intérêt humain d'un texte ont été élaborées par de nombreux chercheurs. D'ailleurs la formule la plus usitée a été mise au point par le chercheur américain Rudolf Flesh. Elle consiste à calculer « *le pourcentage de mots personnels relevés dans un texte (pronoms, mots chargés d'affectivité) et du pourcentage de phrases personnelles, en style direct, prenant le lecteur à part., Flesh construit une échelle de 0 à 100 qu'il a testée sur des livres : les ouvrages scientifiques sont proches du zéro, les romans populaires plus près de cent* »². Cette formule est fort intéressante pour l'écriture journalistique car la prise en compte de la dimension humaine dans un article de presse laisse supposer que l'on pourrait réussir à inciter le lecteur à poursuivre sa lecture. De plus il a été vérifié que les lecteurs se détournent souvent des textes dans lesquels cette dimension n'est pas suffisamment prise en compte. La raison est simple : ils trouvent ces textes trop abstraits, arides et pas assez proches d'eux. Il apparaît donc clairement que l'une des clés qui permettent de réussir un texte est d'avoir en permanence l'obsession de « *l'humain* ». C'est d'ailleurs ce qu'affirme Yves Agnès « *ce qui intéresse le champ journalistique est l'activité des hommes et des femmes, "la vie" sous tous ses aspects. L'information est tout le contraire de l'abstrait, de la théorie, du concept. Elle doit être le plus possible concrète et mette en scène les protagonistes de l'événement* »³.

1.3. Ecrire court

Revenons aux études de lisibilité. François Richaudeau, dans un ouvrage qui constitue une référence⁴, a mis en évidence le rapport entre la facilité de lecture et la longueur de la phrase. Il constate que la capacité de mémoire immédiate (même si elle dépend souvent du niveau d'instruction des lecteurs) est estimée à 12 mots en moyenne. C'est pourquoi il est recommandé aux journalistes de rédiger des phrases courtes. Dans une étude du CNDI (*Comité National pour le Développement de l'Information*), on souligne que cette conclusion « *repose*

¹ Yves Agnès, Op. Cit., P. 109.

² Ibid, p. 110

³ Ibid, p. 53.

⁴ Richaudeau F., *La lisibilité*, Retz-CEPL, 1969.

sur l'hypothèse que la longueur des mots et la longueur des phrases sont les facteurs fondamentaux de la clarté des textes, d'où la règle bien connue de maintenir mots et phrases aussi courts que possible »¹. C'est dire qu'une phrase trop longue, assortie de plusieurs propositions circonstancielles, ne se lit pas facilement, ne se comprend pas. La phrase ne doit donc pas dépasser le seuil après lequel le lecteur passe à la suivante ou abandonne la lecture de l'article. Sur cette base, de nombreuses formules ont été élaborées pour calculer la lisibilité d'un texte. Gunning, un consultant de presse américain, avait élaboré une formule, (*fog index* ou *cote de brouillard*), donnant un indice de lisibilité mélangeant la longueur des phrases et celle des mots. Sa formule : le nombre moyen de mots par phrase + pourcentage de mots de trois syllabes et plus, le tout multiplié par 0,4 (un coefficient créé à l'époque pour que le nombre obtenu corresponde à une échelle éducative américaine). En appliquant cette formule, les journaux américains obtiennent en moyenne 10, les bandes dessinées 6 et les livres universitaires au moins 16.

1.4. Un vocabulaire simple

Pour mieux comprendre la nécessité d'employer un vocabulaire adapté aux lecteurs, il faut se référer au processus physique de la lecture. Selon Marie-Josée Couchaere, les expériences d'Emile Javel portant sur le mouvement des yeux lors de la lecture « ont révélé l'importance du rythme et de la cadence oculaire dans la lecture [...] ; les yeux ne glissent pas de façon continue sur les lignes horizontales (par exemple) d'une page. Ils ont besoin d'être fixes pour déchiffrer les mots. Les yeux progressent en fait par petits bonds successifs en s'appuyant pratiquement sur chacun des mots de la ligne ».² Cela démontre clairement que lors de la lecture le mouvement des yeux n'est pas continu, mais se fait par saccades. Les yeux ne déchiffrent que des parties d'une ligne, une dizaine de caractères environ à chaque fixation. C'est dire que l'unité de base de la lecture est le mot ou le groupe de mots. Ce qui intéresse un journaliste dans ce mécanisme, c'est que les mots les plus courts (jusqu'à 10 signes) seront lus en une seule prise de vue, alors que les mots les plus longs nécessiteront deux prises de vue. C'est pourquoi il est recommandé au scripteur de faire appel aux mots les plus courts de la langue. Ces derniers sont, en plus des "mots-outils" qui donnent son liant à la phrase, ce sont en général les mots concrets, les mots les plus simple du vocabulaire usuel. Contrairement à cela, les mots abstraits sont en général déconseillés.

¹ Labasse B., « Lisibilité et pertinence : Ce que la psychologie cognitive peut apporter à l'écriture de presse », *Les notes du CNDI*, vol. 1 n°3, 2004.

² Couchaere M.-J., *La lecture active*, Chotard, 1985, P.19.

Par ailleurs, un autre mécanisme du processus de lecture complète et renforce la règle précédente. En effet, l'œil peut lire sans difficulté si le cerveau reconnaît d'emblée chacun des mots qui la composent. Par contre, quand il ne reconnaît pas ces mots, il trébuche et le lecteur passe son chemin.

D'après Yves Agnès, s'appuyant sur les résultats des travaux de la psychologie cognitive, chaque individu dispose de deux "mémoires" dans son cerveau : une mémoire de base et une mémoire additionnelle.

- « **La mémoire de base** est essentiellement fonction du niveau d'instruction et donc extrêmement variable. On estime que le lecteur d'un journal populaire dispose en moyenne d'environ 1500 mots. Celui d'un quotidien comme "Le Monde" de quelque 3500 mots. Sur un total dépassant 130000... »¹. A partir de cette donnée, il est nécessaire de choisir un vocabulaire adapté au lectorat de la publication. Cependant, un journal peut pratiquer une sélection parmi ses lecteurs en utilisant un vocabulaire plus ou moins étendu.
- « **La mémoire additionnelle** est le vocabulaire technique, spécialisé, propre à une profession ou à un groupe socioculturel [...] ce qu'on appelle le jargon. Ce second ensemble de mots va de quelques dizaines à une centaine, rarement deux cents mots »². Le lecteur ne déchiffrera pas facilement le contenu d'un écrit sauf si les mots qu'il contient sont en sa mémoire. Et puisque les journaux visent essentiellement un lectorat très large, les rédacteurs de presse doivent impérativement prendre des précautions quant à l'utilisation de certains mots. Citons dans ce sens les mots abstraits, les archaïsmes, les termes scientifiques spécialisés, le jargon...

Finalement, nous dirons que prendre en compte la mémoire du lecteur nécessite que l'on fasse appel à des mots courts, des mots simples, des mots ancrés dans le vocabulaire courant.

¹ Yves Agnès, Op.Cit., P. 111.

² Ibid, p. 111.

2. L'article de presse

Dans son ouvrage intitulé *Guide du journaliste débutant*, Mohand Saïd Belkacemi donne la définition suivante de l'article de presse : « *Un article de presse désigne communément toute information publiée dans un journal, quotidien, hebdomadaire, mensuel ou autre, traitant d'un événement ou d'un sujet à caractère général ou spécialisé* ». ¹

2.1. La forme technique d'un article de presse

Un article de presse peut prendre des formes diverses selon qu'il est une simple couverture de l'actualité ou un autre genre rédactionnel tel que le commentaire, l'éditorial, l'analyse... Toutefois une simple analyse des parties qui composent ces différents genres d'articles peut révéler l'existence des éléments qui suivent :

2.1.1. Titre et titraille

La titraille regroupe le titre et les éléments qui s'y rattachent. La fonction première de la titraille est la sensibilisation du lecteur à la question traitée dans l'article de presse. Bell A. insiste sur le fait que les titres « *doivent capter l'attention du lecteur, et l'inciter à lire l'article* »². Il est donc très important ou qu'ils dramatisent, ou qu'ils résument le contenu de l'article : « *The headline is an abstract of the abstract* »³. Pour Sophie Moirand le titre doit « *condenser en quelques mots le thème principal* »⁴.

2.1.1.1 Les composants de la titraille

Pour reprendre Yves Agnès⁵, la titraille est composée du surtitre, du titre, des sous-titres et du sommaire.

¹ BELKACEMI M.-S., *Le Guide du journaliste débutant*, Publication à compte d'auteur, Alger 1999.

² Bell A., *The language of news media*, Oxford: Blackwell, 1991, P. 189.

³ Ibid, P. 150.

⁴ Moirand, S., « Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite », *Langue Française*, n° 28, 1975, P. 69.

⁵ Yves Agnès, Op.Cit., p 126.

• **Le surtitre :** Le surtitre est toujours placé au dessus du titre. Ses caractères typographiques sont plus petits que ceux du titre. D'après Yves Agnès la fonction principale du surtitre est de : « *situer l'action. Par exemple en précisant le moment (quand ?) et le lieu (où ?). Ou en donnant le domaine d'information (« Pollution atmosphérique ») ; ou en rappelant l'actualité qui est le cadre de l'article (« Conflit dans les Balkans » ou « La campagne des municipales »)* »¹. Il arrive que le surtitre soit réduit à un seul mot qui servira de repère ou de premier indice concernant le sujet traité dans l'article.

• **Le titre :** Un article journalistique est le plus souvent coiffé d'un titre qui résume et annonce fidèlement son contenu. Le moins que l'on puisse dire est que le titre est un élément clé du premier niveau de lecture parce que c'est lui qui décide souvent du sort de l'article. Un titre réussi, mènera souvent le lecteur à entamer l'article et à aller jusqu'au bout de sa lecture. Le titre d'un article peut aussi déclencher l'acte d'achat du journal. D'ailleurs les titres de journaux sont choisis sous un angle accrocheur, voire sensationnel pour intéresser le lecteur.

• **Le sous-titre :** Il complète un titre dit « informatif ». Il sert à donner des réponses à d'autres questions de référence (comment ? pourquoi ?...). Parfois un sous-titre peut même se confondre avec le chapeau et il est alors appelé chapeau-sous-titre.

• **Le sommaire :** Il énumère les aspects importants abordés dans l'article ou le « dossier » de plusieurs articles. D'après Yves Agnès les informations contenues dans le sommaire « *sont placées l'une au-dessous de l'autre ou à la suite les unes des autres, précédées par un gros point, ce qu'on appelle une puce.* »². Il est à signaler que ce système est peu fréquent dans l'ensemble des journaux.

De nos jours, il est extrêmement rare que tous ces éléments cohabitent. En fait il s'est avéré que l'empilement de ces différents éléments crée des difficultés de lecture. C'est pourquoi la formule la plus usitée demeure surtitre plus titre. Le surtitre sert alors à alléger le titre.

2.1.1.2 Les différentes fonctions du titre

¹Yves Agnès, Op. Cit. p.126.

² Ibid, p.126.

Yves Agnès précise que « *lorsqu'on parle des fonctions du titre, on parle en fait aussi de la titraille qui fait corps avec lui. Six fonctions principales précisent son importance* »¹. Les fonctions du titre dont parle Yves Agnès² sont : accrocher le regard, l'essentiel en un coup d'œil, favoriser les choix, donner envie de lire, structurer la page et hiérarchiser les informations :

- **Accrocher le regard du lecteur** : Un titre doit accrocher le regard du lecteur. Pour ce faire, les scripteurs et les secrétaires de rédaction exploitent sa forme graphique et sa formulation en particulier les mots clés qui le composent.

- **L'essentiel en un coup d'œil** : le titre doit permettre au lecteur de se faire une idée de l'essentiel de l'actualité du jour rien qu'en feuilletant les différentes pages du journal. Cela signifie qu'il doit résumer au lecteur les informations essentielles contenues dans l'article. Autrement dit, un bon titre est intimement lié au message essentiel. Cependant le titre, parce que court, ne doit pas contenir tout le message essentiel mais uniquement la partie fondamentale de ce message.

- **Favoriser les choix** : lors du feuilletage d'un journal, le lecteur sélectionne les articles sur lesquels il a l'intention de revenir. C'est pourquoi la titraille doit être formulée de telle sorte qu'elle favorise cette sélection d'articles.

- **Donner envie de lire** : Un titre peut éveiller l'intérêt du lecteur, susciter sa curiosité et provoquer chez lui l'envie d'avoir de plus amples informations sur le sujet traité dans l'article.

- **Structurer la page** : Yves Agnès estime que « *La titraille est un élément décisif de la mise en page. Elle éclaire le texte ou l'écrase, elle sert ou dessert par sa forme la réalisation de l'objectif poursuivi* »³. Cela démontre l'importance de la titraille dans la présentation de la page et la disposition des différents articles qu'elle contient. Ainsi le lecteur pourra passer d'un article à un autre ou d'une partie de l'article à une autre grâce aux éléments de la titraille.

¹ Ibid, p. 128.

² Ibid, p 128.

³ Ibid, p. 128.

• **Hiérarchiser les informations** : les caractères typographiques d'un titre (leur grosseur en particulier) dépend beaucoup plus du degré d'importance d'une information. Si l'on prend une page d'un journal on se rend compte que les titres les plus visibles sont ceux que veut favoriser la rédaction. C'est dire que, dans un journal, il y a des informations plus importantes que d'autres et il appartient justement au titre d'assurer la hiérarchisation de ces informations selon leur degré d'importance.

2.1.1.3. Les types de titres : on distingue deux types de titres, le titre informatif et le titre incitatif :

2.1.1.3.1 Le titre informatif : considéré comme étant le titre-roi de la presse quotidienne. Yves Agnès¹ distingue quatre règles pour la rédaction d'un titre informatif. Il s'agit notamment de répondre en partie aux questions de référence, condenser en éliminant, jouer avec la titraille, avec ou sans verbe.

- **Répondre en partie aux questions de référence** : nous avons déjà souligné que le titre d'un article doit être court et précis. C'est pourquoi il faut faire un choix très rigoureux concernant les questions de référence auxquelles il faut répondre. Il semble clair que c'est souvent **le qui ?** et **le quoi ?** qui constituent l'essence même du message essentiel. Quant aux autres questions de référence (**où ? quand ? et comment ?**), elles apparaissent comme étant des questions secondaires et moins importantes que les deux précédentes questions. Toutefois la nécessité d'écrire court ne doit en aucun cas priver le titre de son sens.
- **Condenser en éliminant** : les redondances, les compléments d'information non essentiels, les mots inutiles et non précis sont à éviter lors de la rédaction d'un titre.
- **Jouer avec la titraille** : plus particulièrement en rédigeant le surtitre lorsqu'il s'agit de situer l'action ou donner le domaine dont il s'agit dans l'article rédigé. L'association d'un surtitre, ou d'un sous-titre permet de préciser l'information et d'alléger le titre lui-même.
- **Avec ou sans verbe** : Yves Agnès distingue deux grandes formules pour l'écriture du titre informatif. : « *sujet – verbe – complément ou une construction sans verbe* »². Pour être plus explicite nous reprenons un exemple de cette méthode proposé par Yves Agnès :

« **La réunion de l'OPEP au Qatar** :

¹ Yves Agnès, Op. Cit. pp. 131, 132.

² Ibid, p. 132.

**L'Arabie Saoudite se prononce
pour la prolongation du gel des
prix du pétrole pendant six mois »¹ (Sur quatre lignes, 22 mots).**

Quelle est l'information essentielle donnée dans ce titre ? C'est assurément la proposition de gel des prix du pétrole. Comme il s'agit d'une réunion, le lecteur est intéressé beaucoup plus par les conséquences des décisions prises, au prix du pétrole car cela touche tout le monde. C'est pourquoi d'autres formules semblent plus pertinentes :

« Titre

Six mois sans hausse du prix du pétrole.

Sous-titre

Propose l'Arabie Saoudite »² (sur deux lignes 11 mots).

Selon Y. Agnès, il existe des techniques pour écrire plus court, il suffit de chasser les redondances et les autres mots inutiles et imprécis :

a) « Supprimer le verbe :

Dix-huit ans de prison pour le curé (Le Parisien) ».³

b) « Utiliser les deux points :

Paris - Londres : rapprochement. (Le Point) ».⁴

c) Opposer deux termes :

Alger : le fracas de la rue, le silence du pouvoir. »⁵

2.1.1.3.2- Le titre incitatif : le titre incitatif ne vise pas à donner l'information principale contenue dans un article de presse. Il ne livre que le contenu général de l'article d'une manière suffisamment accrocheuse pour provoquer la curiosité du lecteur et susciter en lui l'envie de lire le texte. Après avoir déterminé le message essentiel, on trouvera une formule susceptible de toucher le lecteur et d'éveiller son intérêt pour le sujet. Yves Agnès précise que, dans la rédaction de ce genre de titre, « *la méthode n'est pas absente, la rigueur non plus, mais au service de l'imagination, de la créativité* »⁶. Pour ce faire, il existe plusieurs procédés permettant

¹ Yves Agnès, Op. Cit. p. 132.

² Ibid, p. 132.

³ Ibid, p. 132.

⁴ Ibid, p. 132.

⁵ Ibid, p. 132.

⁶ Ibid, p. 132.

de générer des titres incitatifs : le choc des mots, le mot évocateur, piquer la curiosité, personnaliser, les jeux de mots, l'œuvre détournée, jouer avec les formules, les allitérations, la dialectique des mots, la collision d'événements...

• **Le choc des mots** : il s'agit d'un procédé qui consiste à choisir des mots extraits de l'article ou en rapport direct avec lui. Il est à signaler que pour frapper l'imaginaire du lecteur, il est recommandé de choisir « *des mots forts, des mots 'choc'* »¹. Pour être plus explicite, nous citerons un titre extrait de la Une de "*France Soir*" (lors des événements concomitants de Palestine et de Yougoslavie en octobre 2000) repris par Yves Agnès dans l'ouvrage déjà cité :

« **La rage en Palestine, la paix à Belgrade** ».²

Dans ce titre court et sans verbe, il y a une opposition voire un "choc" entre "*rage*" d'un côté et "*paix*" de l'autre. Cela frappe l'esprit du récepteur et suscite en lui l'envie de lire l'article.

• **Le mot évocateur** : cette technique consiste à choisir un mot en rapport avec le sujet traité dans l'article et de le réutiliser d'une manière subtile dans le titre. Yves Agnès reprend deux titres extraits du "*Parisien*" et de "*France Soir*" - parus au lendemain de la faillite du groupe agroalimentaire "*Bourgoin*" - rédigés selon cette technique :

- « **L'empire du roi de la volaille dépecé** (*Le Parisien*) »³.

- « **Les poulets sont désossés** (*France soir*) »⁴.

Ces deux titres ont utilisé deux mots évocateurs : " dépecé " et " désossé " relevant du champ lexical de l'activité professionnelle du groupe "*Bourgoin*" et en parallèle ces deux mots nous apprennent le démantèlement et la liquidation de ce même groupe.

• **Piquer la curiosité** : dans cet autre procédé, il s'agit d'avancer au lecteur une bizarrerie ou une invraisemblance. Cela déclenchera chez lui l'envie de lire l'article pour satisfaire sa curiosité.

Observons ce titre extrait de "*Madame Figaro*" et cité par Yves Agnès :

- « **Marie-Christine a trois maris !** »¹

¹ Yves Agnès, Op. Cit. p.133.

² Ibid, p. 133.

³ Ibid, p. 134

⁴ Ibid, 134.

Une première lecture de ce titre révèle un cas de mariage puni par la loi. Cela est suffisant pour susciter l'intérêt et la curiosité d'en savoir davantage sur ce mariage. Cependant, et après lecture du chapeau de l'interview, on se rend compte que l'actrice dont il s'agit dans ce titre (Marie-Christine Barrault) qui est une femme légitime à la ville, est aussi épouse à l'écran et à la scène.

• **Personnaliser** : il s'agit de susciter l'intérêt du lecteur en le prenant à partie et en s'adressant directement à sa personne. Et de ce fait il se sentira concerné, intéressé, voire interpellé par le contenu de l'article et il finira par le lire.

Les titres qui suivent (cités par Y. Agnès) ont été rédigés selon ce procédé :

- « **Comment on vous espionne ?** (*Capital*) »².

- « **Pourquoi les artisans vous font tellement attendre ?** (*Le Parisien*) ».³

Le «*vous*» contenu dans chacun de ces titres est une marque énonciative qui implique directement le lecteur et s'adresse à lui.

• **Les jeux de mots** : Cette technique utilise des associations de mots inattendues par le lecteur. C'est dire que dans ce procédé les mots ne sont pas choisis uniquement pour leur seul signifié mais également pour leur forme graphique ou sonore. Dans un ouvrage collectif, F. Bourdereau, J-C Fozza, M. et D. Giovacchini constatent que « *la langue comprend de très nombreux termes en rapport d'homophonie (même prononciation) ou de paronymie (prononciation proche) qui peuvent donner lieu à des jeux de mots* »⁴. A cela s'ajoutent d'autres rapports (tel que l'antonymie) qui sont au cœur de la fonction poétique du langage et qui peuvent donner naissance à des jeux de mots. De nombreux journaux utilisent ce procédé rédactionnel en témoignent les exemples suivants :

- « **Réformes majeures pour les mineures** (*L'Express*) »⁵.

Dans ce titre, il apparaît clairement que c'est le rapport d'antonymie entre «*majeures*» et «*mineures*» qui a donné lieu à ce jeu de mot.

- « **C'est la guerre de récession** » (*France soir*) »⁶

¹ Ibid, 134.

² Yves Agnès, Op. Cit. p 134.

³ Ibid, p. 134.

⁴ Bourdereau F., Fozza J-C, Giovacchini D., *Précis de français*, Nathan, 1996, P. 27.

⁵ Yves Agnès, Op. Cit., p. 135.

⁶ Ibid, p. 135.

A partir d'un événement historique 'la guerre de sécession', le journaliste a formé un titre en jouant sur le signifiant (remplacement du phonème [S] par [R] et cela crée une sorte de clin d'œil au lecteur et suscite en lui l'envie de lire le texte.

• **L'œuvre détournée** : Cette technique consiste le plus souvent à reprendre (parfois détourner) le titre d'une célèbre œuvre d'esprit (un livre, un film...). Yves Agnès cite des exemples de titres rédigés selon ce procédé :

- « **Perpignan : La guerre des trois.** (*Le Point*) ».¹

C'est le titre du film 'La guerre de Troie' qui a été détourné pour formuler un titre.

- « **Le don de la rose.** (*Le Figaro Magazine*) ».²

C'est la critique du livre intitulé 'le Don du roi' de 'Rose Tremain'

• **Les allitérations** : elles sont définies par le dictionnaire linguistique comme étant « la répétition d'un son ou d'un groupe de sons à l'initiale de plusieurs syllabes ou de plusieurs mots d'un même énoncé »³. Ce procédé stylistique sert à créer un effet de sonorité et c'est ce qui attire l'attention du lecteur comme dans ces titres cités par y. Agnès :

- « **Je hais les Divas de nos divins divans.** (*l'Événement du jeudi*) ».⁴

- « **Les malices du malus.** (*L'Express*). »⁵

2.1.2. Le chapeau : le chapeau d'un article de presse « propose l'essentiel des informations sans en révéler les détails, il les met en valeur pour susciter la curiosité du lecteur »⁶. Les quelques lignes du chapeau ne doivent donc pas suffire au lecteur car son contenu ne veut pas dire que la suite de l'article n'est pas intéressante. Au contraire, le chapeau doit susciter l'intérêt du lecteur et lui donner envie d'en savoir davantage.

2.1.2.1. Les fonctions du chapeau : Le chapeau remplit plusieurs fonctions qui peuvent varier selon sa nature. Pour Yves Agnès⁷, le chapeau peut assurer les fonctions suivantes :

- Il complète le titre ;

- Il résume l'information ;

¹ Yves Agnès, Op. Cit. p. 135.

² Ibid, p. 135.

³ Dubois j., et autres, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1994, P 24.

⁴ Agnès, Op. Cit., p. 136.

⁵ Ibid, p. 136.

⁶ Philippe Van Goethem, « Fralica » [en ligne] <http://users.skynet.be/fralica/index.htm> (le 23 mars 2007)

⁷ Yves Agnès, Op. Cit., p. 149.

- Il justifie l'article ;
- Il situe le contexte ;
- Il annonce le plan ;
- Il invite à la lecture.

2.1.2.2 Les types de chapeaux à l'instar des titres, on distingue deux catégories de chapeaux : le chapeau informatif et le chapeau incitatif :

- **Le chapeau informatif** répond le plus complètement possible aux questions de référence. Il résume l'essentiel de l'article. C'est la catégorie utilisée dans les quotidiens.

- **Le chapeau incitatif** donne l'idée générale de l'article. Ce type de chapeau est souvent utilisé dans le portrait, le reportage, l'interview. Il est d'ailleurs très utilisé dans la presse périodique. Le but premier du chapeau incitatif est de donner envie de lire.

2.1.3. L'attaque : selon M.S. Belkacemi, l'attaque d'un article « *c'est l'angle choisi par le rédacteur de l'article pour entamer son sujet* »¹. L'attaque est l'une des parties de l'article les plus difficiles à rédiger parce que c'est à partir de là qu'il faut interpeller le lecteur, le convaincre de l'importance des informations contenues dans l'article. Cependant, il n'est pas toujours évident d'avoir la bonne inspiration immédiatement au moment de commencer son article. C'est pourquoi Yves Agnès propose au rédacteur, avant d'entamer la rédaction de son papier, de se poser la question suivante : « *Comment appâter mon lecteur ? Comment donner du punch à mon papier ?* »². Cela s'explique par le fait que réussir une bonne attaque est un grand pas pour la réussite d'un bon article. Yves Agnès précise qu'une bonne attaque doit avoir « *quelques phrases courtes et spécialement la première. Du rythme. Des mots qui vont droit au but* »³. L'objectif premier de l'attaque est de capter l'attention du lecteur et de le sensibiliser à l'intérêt que recouvre l'article. Certes, il a été vérifié qu'une bonne attaque est le résultat de l'imagination créative du scripteur mais Yves Agnès parle d' « *un petit catalogue des manières de faire les plus courantes* »⁴. Passons en revue quelques unes :

¹ Belkacemi, Op. Cit., p. 07.

² Agnès Yves, Op. Cit., p 155.

³ Ibid, p. 155.

⁴ Ibid, p. 155.

• **Une photographie** : dans cette manière de faire, il s'agit de situer l'action par une description car selon Yves Agnès « *Le lecteur doit voir* »¹, comme c'est le cas dans quelques faits divers.

• **Une histoire** : commencer l'attaque par une petite anecdote significative et en rapport avec le sujet de l'article est aussi l'une des bonnes manières de faire.

• **Une sentence** : le journaliste peut faire référence à une formule empruntée à la sagesse populaire comme dans cet exemple cité par Y. Agnès : « *Il faut toujours se méfier des scrutins gagnés d'avance. Reste que la surprise, ce serait que les Français s'intéressent au référendum. (Le Point)* »².

• **Une interrogation** : d'ailleurs tout article est une réponse à une question. Toutefois, le rédacteur doit poser une question pertinente et ne doit pas oublier de donner une réponse tout de suite.

• **Une affirmation** : le journaliste peut commencer son article par une affirmation significative ou surprenante.

• **Une ironie** : l'ironie peut être exploitée pour rédiger l'attaque. Le lecteur parfois éprouve du plaisir lorsque des choses de la vie publique sont tournées en dérision comme c'est le cas dans cette attaque de "L'Express" citée par Y. Agnès :

« *Nous venons d'apprendre avec quelque étonnement que 45% des coureurs du dernier Tour de France étaient malades. C'est pour soigner leurs malades que des médecins, dûment assermentés, ayant tous prêté le serment d'Hippocrate, leur ont prescrit des substances chimiques interdites par l'Union cycliste internationale. Le plus extraordinaire, c'est que ces "éclopés", ces "malades chroniques" ont parcouru la grande boucle à 45 kilomètres à l'heure de moyenne. Bien portants, à quelle vitesse auraient-ils pédalé ! (L'Express)* »³

¹ Ibid, p. 155.

² Ibid, p. 155.

³ Ibid, p. 158.

• **Une phrase insolite** : c'est amener le lecteur à vouloir en savoir plus par une affirmation qui reste non élucidée.

Pour en finir avec la technique de l'attaque, nous soulignons que souvent l'attaque d'un article d'information stricte (brève, filet, synthèse) n'utilise pas ces techniques. Elle se contente parfois de livrer le message essentiel.

2.1.4. L'intertitre : il s'agit de petits titres placés à l'intérieur d'un article long pour séparer les différentes parties dont il est composé. En ce qui concerne la fonctions des intertitres M.S. Belkacemi, précise que « *ceux-ci ont une fonction de repérage pour le lecteur, de surcroît quand il s'agit d'un article long* »¹. Par ailleurs, Yves Agnès évoque d'autres fonctions :

-**Assurer une pause** : l'intertitre permet au lecteur de respirer en lisant. Il permet également à l'œil de se reposer.

-**C'est un élément visuel** : lorsque le texte de l'article occupe un volume important dans la page on utilise un intertitre qui « casse le gris du texte courant de l'article ».

-**Une entrée possible dans le texte** : un intertitre peut attirer l'attention du lecteur, éveiller son intérêt et par conséquent il pourra s'engager dans la lecture du texte lui-même.

-**Un élément de soutien au texte** : permet au lecteur de raccrocher lorsqu'il ne se sent plus en mesure d'aller jusqu'au bout de son article.

-**Un élément de structuration de l'article** : il assure le balisage de la lecture surtout si les intertitres sont placés judicieusement entre les différentes parties de l'article. C'est ainsi que la lecture de l'article sera facilitée.

• **Rédaction de l'intertitre** : d'après Yves Agnès, pour rédiger un intertitre, on utilise la technique suivante :

*« On cherche dans le paragraphe ou les deux paragraphes suivants des ''mots repères'', chargés d'information, au pouvoir évocateur et capables de relancer l'intérêt [...] On reprend ces mots évocateurs, on condense au maximum, sans faire de phrase. Les mots de l'inter doivent se retrouver dans le texte ».*²

2.1.5. La chute : marque la fin de l'article, c'est la conclusion qui découle de l'événement traité dans l'article. Il est à signaler qu'une chute n'est pas nécessaire pour un très grand nombre d'articles, notamment les articles rapportant des faits d'actualité (synthèse, filet...) ainsi que les

¹ Belkacemi, Op. Cit., p.07.

² Ibid, P. 154.

enquêtes, les études, les interviews. C'est donc dans les genres dits "*récits*" et "*commentaires*" qu'une chute est nécessaire. La chute, comme l'attaque, doit comporter des phrases courtes et imagées. Toutefois, si dans l'attaque, c'est la première phrase qui doit être percutante, dans la chute, c'est la dernière phrase qui doit l'être car c'est elle qui produit l'impression finale. En ce qui concerne la technique de rédaction de la chute, tout comme l'écriture de l'attaque, on peut passer en revue une petite liste des manières de faire :

- une photographie ;
- une interrogation ;
- une citation ;
- une affirmation ;
- une formule...

Conclusion

Au terme de cette exploration partielle des principaux aspects techniques de la rédaction journalistique, nous retiendrons que l'écriture de presse, à l'instar de toute écriture informative, obéit à de rigoureuses règles de clarté et de lisibilité. La capacité de transmettre un message à un public, de l'y intéresser passe d'abord par une bonne maîtrise de ces règles.

Aujourd'hui, le journaliste est encadré par une panoplie de règles, de techniques et surtout de beaucoup d'astuces qui fondent le code même du métier. Une fois que ces règles fondamentales sont bien intériorisées, que leur pratique est devenue un simple réflexe, le journaliste pourra composer des textes qui procureront au lecteur le plaisir d'une lecture agréable et la satisfaction d'être bien informé en lisant son journal.

Chapitre 3 :

L'analyse des besoins

Introduction

Les publics du français sur objectifs spécifiques se distinguent des autres publics du français langue étrangère par la particularité de leurs besoins langagiers. C'est-à-dire qu'ils apprennent le français pour le réinvestir en fonction de buts précis dans des contextes donnés. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage général aux contours et aux objectifs indéfinis et souvent vagues mais il s'agit d'apprendre « du français » pour l'utiliser en fonction d'objectifs précis et dans des situations professionnelles ou universitaires précises et connues de l'apprenant avant même qu'il n'entame son cycle de formation.

Les enseignants chargés de l'élaboration du contenu d'enseignement / apprentissage du français sur objectifs spécifiques ne doivent donc pas perdre de vue la nécessité d'identifier les besoins langagiers de ces apprenants. Cette opération consiste à collecter des informations concernant les situations cibles où les apprenants sont appelés à communiquer en langue française. C'est pourquoi la conception de tout contenu de formation, destiné à des publics ayant des besoins spécifiques, doit impérativement commencer par cette étape de recensement et d'analyse des besoins. En effet, le peu de temps dont disposent ces publics spécifiques et l'urgence de la formation nécessitent une sélection sévère et très rigoureuse des contenus de formation. C'est dire qu'il ne s'agit pas de diversifier les compétences enseignées et de traiter le plus grand nombre de situations de communication possible, mais, au contraire, de baser exclusivement l'apprentissage sur des situations pertinentes, c'est-à-dire celles auxquelles l'apprenant sera confronté ultérieurement. Ainsi pour un étudiant en journalisme - dont la plus grande partie de la formation se fait dans une langue autre que le français - qui projette de travailler pour un organe de presse francophone, seules seront prises en ligne de compte les situations de communication où il sera appelé à s'exprimer en français dans le cadre de l'exercice de son métier de rédacteur de presse.

Dans cette phase de l'analyse des besoins – considérée comme la pierre angulaire de la démarche du français sur objectifs spécifiques - le concepteur du programme de formation, selon J.-M. Mangiante et Ch. Parpette,

*« essaye de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes :
-A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ?*

- Avec qui parlera-t-il ?
- A quel sujet ?
- De quelle manière ?
- Que lira-t-il ?
- Qu'aura-t-il à écrire ? »¹

L'enquêteur, dans un premier temps, essaiera de répondre à ces questions en formulant des hypothèses en se basant seulement sur sa propre intuition et sa propre connaissance du domaine cible. En ce qui nous intéresse, pour recenser les besoins de nos apprenants (des futurs journalistes), nous pouvons émettre certaines hypothèses concernant les diverses tâches rédactionnelles effectuées quotidiennement par un journaliste (débutant). Nous savons, par exemple, que cette catégorie professionnelle est appelée, essentiellement, à rédiger certains types d'articles journalistiques. Cependant, cette connaissance des tâches accordées aux journalistes débutants a de fortes chances d'être incomplète et mal cernée d'où la nécessité d'aller sur le terrain solliciter les professionnels de la presse pour nous donner davantage d'informations sur les compétences requises pour un journaliste débutant exerçant pour une entreprise de presse écrite de langue française en Algérie.

Par ailleurs, il est nécessaire de comparer les compétences requises par le poste de rédacteur de presse (le profil professionnel requis) aux compétences qui correspondent à ce même poste et qui sont maîtrisées actuellement par le public cible (le profil professionnel acquis). Cette opération nous permettra de mettre en évidence des écarts, c'est-à-dire de constater le déficit de compétences. Cela mène au raccourcissement du cycle de formation et à l'allègement de son contenu car il est inutile de revenir sur des compétences préalablement acquises par le public apprenant.

1. Les compétences requises

Cela consiste à décrire les compétences que doit maîtriser un individu (ou une catégorie du personnel) pour exercer un travail et réaliser les différentes tâches dont il est chargé habituellement.

1.1. Collecte des données

¹ Mangiante J.-M., Parpette C., *Le français sur objectif spécifique*, Hachette, 2004, p. 22.

Dans cette première étape de l'analyse des besoins, il s'agit d'identifier les compétences rédactionnelles exigées par le poste de journaliste débutant. Pour ce faire, nous nous appuierons sur plusieurs techniques de collecte des données :

- **La technique de l'interview :** Cette technique de collecte des données nous permettra d'entrer en contact avec les professionnels de la presse (les journalistes en l'occurrence). Cette catégorie professionnelle nous sera d'un grand apport quant au recensement des compétences requises par le métier cible. Concrètement, il est évident que, vu leur expérience dans ce domaine, ces journalistes peuvent nous renseigner sur les différents types d'articles dont la rédaction peut être confiée à un journaliste débutant. Pour ce faire, une interview d'un rédacteur en chef d'un quotidien d'information est prévue car c'est à lui qu'incombe la responsabilité d'encadrer l'équipe rédactionnelle. C'est à ce professionnel de la presse que revient la responsabilité de veiller sur la qualité des textes à publier, c'est lui qui juge de leur acceptabilité et se prononce sur leur publication. Cela signifie que la contribution de ce responsable de la rédaction nous sera d'une grande utilité. De plus, les rédacteurs en chef sont également sollicités pour juger des performances des journalistes stagiaires en phase d'essai. En bref, ce responsable est bien renseigné sur le profil requis par la profession de rédacteur.

Par ailleurs, la contribution d'un journaliste sera sollicitée pour nous parler de son expérience dans le métier que nous visons dans ce travail de recherche. Il pourra donc nous instruire sur les tâches rédactionnelles dont il est chargé habituellement. Il est à signaler qu'un journaliste en début de carrière ne se voit pas confier les mêmes tâches rédactionnelles que celles qui sont confiées à un journaliste ayant cumulé plusieurs années d'expérience.

- **Les guides et les manuels de journalisme :** Cette catégorie de manuels qui visent la formation des apprenants à la maîtrise des techniques de l'écriture journalistique nous sera d'un précieux apport car leur lecture pourra nous éclairer davantage sur les compétences requises par le poste de journaliste (rédacteur) débutant. Ces manuels et guides de la rédaction journalistique contiennent des données et des éléments qui peuvent être repris et exploités dans le cadre de l'analyse des besoins langagiers de nos apprenants. Par ailleurs, ils retracent tout l'itinéraire que suit un article de presse dès la première étape à savoir la recherche de l'information jusqu'à son écriture et sa publication dans les colonnes du journal. Nous

considérons que ces sources sont riches en enseignements car elles nous renseignent sur un grand nombre de situations de communication auxquelles les journalistes sont confrontés durant l'exercice de leur métier.

• **L'expérience personnelle du concepteur :** Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette soulignent l'importance de l'expérience personnelle du concepteur du programme de formation et sa connaissance éventuelle des situations du domaine cible. Ils précisent que

« pour certains programmes, en effet, les situations lui sont connues [...] se référer à son expérience personnelle est intéressant mais la démarche, pour être efficace, nécessite d'y réfléchir avec les outils de la didactique, c'est-à-dire sortir de l'impression globale pour la lire en termes de situations de communication, d'activités langagières, d'attitudes des locuteurs, etc. »¹.

Nous considérons donc que le peu de connaissances que nous possédons à propos de l'écriture journalistique pourra nous éclairer quant au recensement des besoins langagiers de nos apprenants. Nous pourrions par exemple émettre des hypothèses sur les genres journalistiques dont la rédaction peut être confiée à un journaliste débutant et par là nous pourrions avoir une idée sur les outils linguistiques à maîtriser si nous procéderons à l'analyse du genre rédactionnel ciblé. De plus, de nos jours, on ne peut presque pas se passer de la lecture de la presse écrite et cela donne l'occasion de se faire une idée plus ou moins claire des genres journalistiques, des différentes rubriques et des tâches effectuées par les journalistes en général.

En bref, l'identification des différentes tâches rédactionnelles dont un journaliste débutant pourrait être chargé d'effectuer en exerçant son travail sera effectuée à l'aide des techniques et moyens cités plus haut à savoir : l'interview des professionnels de la presse, les manuels et les guides destinés à l'enseignement / apprentissage du journalisme et notre connaissance personnelle de ce domaine professionnel.

1.2 Analyse des données et identification des compétences requises

D'après les données recueillies à partir de nos sources d'information, il apparaît que les journalistes débutants sont généralement chargés de produire des textes d'information stricte. Ce sont des articles écrits à partir des données de base communiquées aux

¹ Mangiante J.-M., Parpette Ch, P.26.

journalistes, avec ou sans le truchement des agences de presse, et qu'ils peuvent compléter par des rajouts ou des rappels personnels. C'est ce que nous apprend le rédacteur en chef du quotidien national d'information "El Watan" : « Vous savez, euh, les genres rédactionnels c'est, c'est d'abord le fait, c'est, ça veut dire que par exemple quand il y a un journaliste débutant qui vient il est chargé de réécrire, réécrire ce qu'on appelle des dépêches pour en faire un simple article d'information. Les dépêches vous savez, c'est, c'est des dépêches qui sont, euh, envoyés par des agences de presse puisque nous sommes abonnés à Algérie Presse Service (APS) et également à l'Agence France Presse (AFP). Quand il y a un texte ou une dépêche on demandera à, à un journaliste débutant de réécrire la dépêche pour voir un peu, un peu, comment est ce qu'il, euh, arrive à détecter l'information, l'importance de l'information, la hiérarchisation de l'information (clic) la réécriture fidèle des faits, et, et, l'enchaînement logique des idées bien sur avec la mait/ toujours avec le, la maîtrise de la langue. L'essentiel est d'être, d'être compétent, compétent concernant la rédaction des genres de base à savoir les brèves et, et les articles de synthèse. En tous les cas ça, ça dépendra, de, de la compétence de la personne. Et puis, ensuite quand il arrive à, à maîtriser ça, on va lui demander de faire, euh, des couvertures. En tous les cas ça, ça dépendra, de, de la compétence de la personne »¹.

D'après notre informateur, les journalistes débutants doivent être au moins en mesure de rédiger des articles d'information stricte qui sont la base du journalisme. Ces textes sont souvent une réécriture des documents émanant de différentes sources d'information tels que les dépêches d'agence ou les communiqués de presse.

Pour avoir de plus amples informations concernant les compétences rédactionnelles requises pour un journaliste débutant nous avons interviewé également un autre journaliste. Ce dernier, évoquant l'épreuve à laquelle il a été soumis avant d'être retenu comme journaliste stagiaire en phase d'essai nous dit : « Bon je me souviens que c'est, c'est, c'est j'ai traité une dépêche, une dépêche de l'APS (silence) je l'ai reformulée, euh, j'ai ajouté quelques, quelques, euh, euh, rappels et j'ai fait un papier »². Il s'agit donc dans cette épreuve de produire un article d'information en réinvestissant des éléments d'information contenus dans une dépêche d'agence. La maîtrise de la langue et la structuration du texte (enchaînement des informations selon leur ordre d'importance) sont de rigueur.

¹ Interview de Fayçal METAOUI, rédacteur en chef d'EL WATAN, Alger, le 10/04/2007 à 13h.

² Interview de F. Djouadi, journaliste, Alger, le 10/04/2007 à 17 heures.

Ce même journaliste abordant les genres d'articles rédigés habituellement par les journalistes débutants (stagiaires) nous dit : « *Bon, euh, il y a toujours les brèves, les brèves, (silence) la brève c'est, c'est le genre journalistique que, euh, euh, les stagiaires travaillent le plus (Silence) bon il y a également, euh, comme ça des papiers, des petits papiers d'information (silence) qu'on donne, voilà. On répond aux cinq questions peut être qu'on va faire un rappel ou deux rappels, euh, et c'est bon (silence) euh, bon voila, c'est ça* ». ¹

A partir de ces témoignages, on peut conclure que les types d'articles journalistiques dont la rédaction est d'ordinaire confiée à des journalistes débutants sont en premier lieu des articles d'information stricte. C'est aussi l'avis de M.S. Belkacemi qui souligne que « *les formes journalistiques les plus simplifiées sont la mouture, le filet et la nouvelle brève. Un journaliste débutant s'exerce d'abord avec ces trois formes d'écrits avant d'ambitionner de devenir, un jour, un commentateur, un éditorialiste, un billettiste* »². C'est dire que ce genre d'articles d'information dits de forme simple constitue les formes journalistiques de base que doit maîtriser tout journaliste débutant.

2. Les compétences acquises

Cela consiste à préciser l'ensemble des compétences correspondant à l'exercice d'un emploi cible et qui sont actuellement maîtrisées par le personnel ou les individus cible.

Pour décrire les compétences langagières acquises – par rapport aux compétences requises pour le poste de journaliste débutant- par les étudiants de la section de "presse écrite" du département des sciences de l'information et de la communication de l'université de Sétif, nous utiliserons la technique du questionnaire.

Avant de passer à l'analyse des résultats de notre questionnaire nous essayerons d'abord de revenir sur l'enseignement du français au département des sciences de l'information et de la communication.

2.1. L'enseignement du français au département des sciences de l'information et de la communication

¹ Ibid.

² M.S. Belkacemi, Op. Cit., p. 08.

Le département des sciences de l'information et de la communication de l'université de Sétif est de création récente (2004), il prépare les étudiants au diplôme de licence des sciences de l'information et de la communication, spécialité : presse écrite. Cette institution assure aux étudiants une formation générale (1^{ère} et 2^{ème} année) et une formation aux techniques du journalisme (3^{ème} et 4^{ème} année). Les études sont dispensées en langue arabe à l'exception d'un cours hebdomadaire de langue étrangère (le français en l'occurrence).

L'enseignement du français au département des sciences de l'information et de la communication est caractérisé par une forte concentration sur l'enseignement / apprentissage de la compréhension de l'écrit. En effet, d'après notre enquête, nous avons conclu qu'apprendre à produire des textes n'est pas du tout envisagé dans ce cours. En revanche, l'enseignant du module, qui n'est autre qu'un journaliste professionnel, estime qu'il contribue à initier ses apprenants à la rédaction des textes journalistiques rien qu'en analysant des écrits de ce genre.

Le cours de français (ou l'étude de texte), tel qu'il est décrit par l'enseignant lui-même, se déroule comme suit : *« J'essaye de, de , euh, de, d'utiliser cette étude de texte pour pousser les journalistes à comprendre comment travaille le journaliste (silence) alors ce que je fais c'est tirer les infor/ les éléments d'information contenus dans chaque chaque texte [...] tirer les informations (silence) les classer par élément, comme ça je colle à l'étude des techniques rédactionnelles. Comme mes étudiants font un module des techniques rédactionnelles en langue nationale, moi j'essaye de renforcer cette, cette étude. J'essaye de renforcer cette, ces acquisitions en matière de techniques rédactionnelles. C'est-à-dire que je fais la pratique de la technique rédactionnelle. D'abord, par l'étude des genres, donc comment se construit ce genre (silence) en pratique quelles sont les informations que le journaliste que je considère comme un, un enseignant indirect (silence) pour mes étudiants, je leur montre comment le journaliste à construit son article, quelles sont les informations qu'il nous a données, comment il a (incompris) hiérarchisé ces informations, comment il les a rédigées pour tirer les règles (silence) d'un genre par exemple la nouvelle comment est construite une nouvelle à travers un article précis, un article écrit, euh, publié dans un journal, euh, étranger. Comment cette rédaction s'est faite. Comment cette information est classée. Par exemple, je leur pose la première question c'est tirez les informations sur la base des grands W par exemple, euh, euh, en matière de nouvelle, le temps, qui euh, euh tirez le temps, le lieu, le, le, celui qui a fait l'action, ça s'est déroulé où et cetera. Puis, euh, on essaye de tirer aussi la rédaction en elle-même pour tirer des règles, les règles de rédaction, euh, rappeler par*

exemple la clarté, la simplicité toutes les règles dont le journaliste en herbe a besoin pour, euh, rédiger un bon article »¹.

Cela dit, s'il est possible que ce cours de français, qui s'appuie sur l'analyse de textes, puisse contribuer à développer des compétences de compréhension, il ne peut, en revanche, contribuer au développement des compétences de production écrite. En fait, si une analyse simplifiée du texte réalisée avec des apprenants sous forme de jeu de questions / réponses sur le contenu du texte facilite l'appropriation du contenu de l'article de presse étudié, il est certain qu'elle ne conduit pas l'apprenant à reproduire cet article du fait qu'il ne s'exerce jamais - lors de ce cours - à produire de l'écrit. De plus, même s'il est parvenu à saisir la structure du texte et ses règles d'écriture, l'apprenant ne sait plus que faire de cet acquis car il est incapable de l'intégrer dans une situation de production écrite. Autrement dit, l'acquisition mécaniste de savoirs savants sur le texte de presse (connaissance de la structure, des techniques d'écriture...) ne garantit pas, seule, leur bonne mise en fonctionnement.

2.2 Présentation du questionnaire

Pour identifier le profil de compétences acquis, nous avons donc choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué aux étudiants pendant leur cours de français. Nous avons essayé de toucher l'ensemble des apprenants, c'est pourquoi nous avons préparé 103 questionnaires, soit un chiffre correspondant exactement à l'ensemble des apprenants de la section visée. Cependant, nous n'avons pu récupérer que 93 questionnaires, soit un taux de 90.29 %.

Notre but était de recueillir le maximum d'informations concernant les compétences rédactionnelles que les apprenants maîtrisent actuellement. Le questionnaire est composé de huit questions fermées et d'une question ouverte.

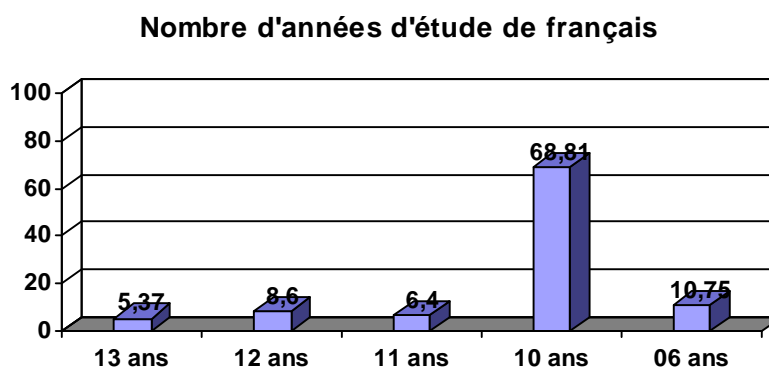
2.3. Analyse des résultats du questionnaire

Question 1 : - Pendant combien d'années avez-vous déjà étudié le français ?

¹ Interview de M. Daoud Fouad, journaliste-enseignant, département des sciences de l'information et de la communication, université de Sétif, le 23/04/2007, à 13h.

Tableau 1 : Nombre d'années d'étude de français.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
13 ans	5	5.37%
12 ans	8	8.60%
11 ans	6	6.4%
10 ans	64	68.81%
06 ans	10	10.75%



Commentaire

A partir des données du tableau ci-dessus, nous constatons que la majorité des étudiants cible -soit un taux de plus de 89%- ont au moins dix ans d'étude de français. Cela s'explique par le fait que, pour la plupart de ces apprenants, le français est étudié comme

première langue étrangère, et qui commençait, à leur époque, à partir de la quatrième année primaire.

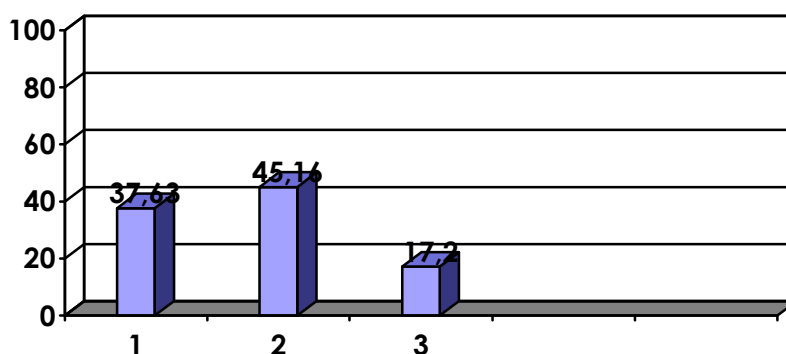
Question 2 : - Est-ce que vous utilisez le français dans la vie quotidienne (en dehors des études) ?

- Oui, souvent
- Oui, occasionnellement
- Pas du tout

Tableau 2 : Utilisation du français dans la vie quotidienne :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1- Oui, souvent	35	37.63 %
2- Oui, occasionnellement	42	45.16 %
3- Non, pas du tout.	16	17.20 %

Utilisation du français dans la vie quotidienne



Commentaire

Nous pouvons constater à travers les réponses des apprenants qu'une bonne partie d'entre eux utilise le français dans leur vie quotidienne au moins d'une manière

occasionnelle. Cette pratique du français montre que ces apprenants manifestent un certain intérêt à l'égard de cette langue et par conséquent ils seront prêts à apprendre et améliorer leur apprentissage si on met à leur disposition les moyens adéquats surtout en ce qui concerne le contenu.

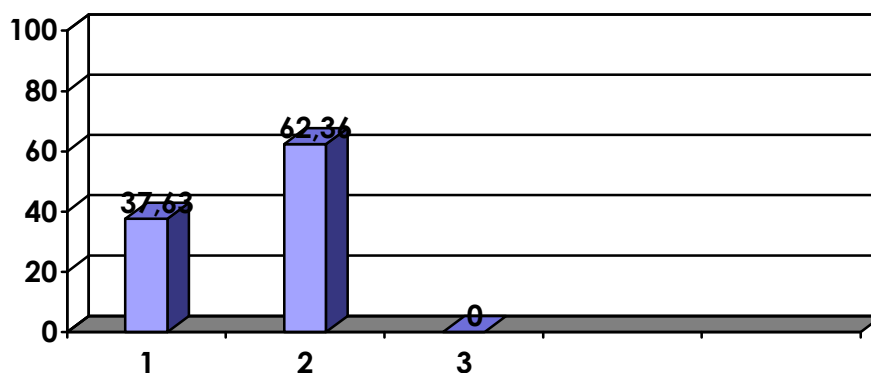
Question 3 : - Est-ce que vous lisez des documents écrits en français ?

- Oui, souvent
- Oui, quelquefois
- Non

Tableau 3 : Lecture des écrits francophones.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1- Oui, souvent	35	37.63 %
2- Oui, quelquefois	58	62.36 %
3- Pas du tout	00	00 %

Lecture des écrits francophones



Commentaire

Il apparaît clairement d'après les réponses des étudiants que ces derniers lisent tous des écrits francophones. Cependant, si 37.63% d'entre eux les lisent souvent, on trouve que

pas moins de 62% de ces apprenants ne les lisent que rarement. Si l'on connaît l'importance de la lecture par rapport au développement des compétences scripturales des apprenants on dira que la majorité de ces apprenants ne lisent pas assez. Ce constat laisse supposer que leurs compétences rédactionnelles en langue française sont en deçà de ce qui est requis pour un futur journaliste.

-Si votre réponse est : **oui souvent** ou **oui quelquefois** répondez aux questions n° 4 et n° 5 sinon passez à la question n° 6.

Question 4 : - Quels sont parmi les documents proposés dans cette liste ceux que vous lisez le plus ?

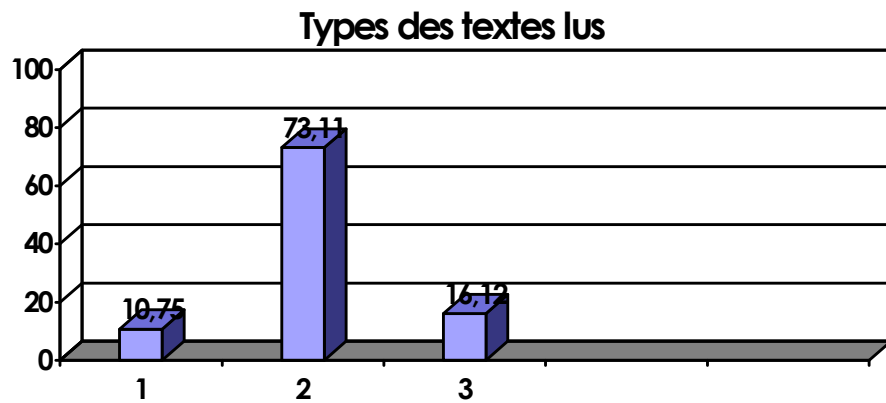
- Textes littéraires (romans, contes, poèmes...)
- Textes de presse (journaux & magazines)
- Textes à caractère scientifique, technique
- Autres, précisez.....

Tableau 4 : Types des textes lus.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1- Textes littéraires (romans, contes, poèmes...)	10	10.75 %
2- Textes de presse (journaux & magazines)	68	73.11 %
3- Textes à caractère scientifique, technique...	15	16.12 %

Commentaire

Les apprenants, dans leur écrasante majorité, affirment que les écrits qu'ils lisent sont souvent des textes de presse. Cela est certes de bon augure pour ces futurs journalistes car il leur permettra de se familiariser avec le type d'écrit qu'ils sont censés produire. Cependant, il faut rappeler que ces étudiants ne lisent pas assez et cela peut se répercuter sur leurs performances quant à l'apprentissage de la production écrite car cette dernière est



fortement liée à la compréhension de l'écrit.

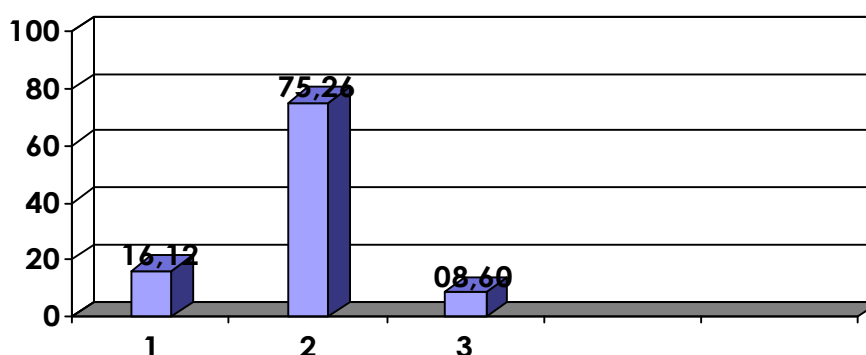
Question 5 : - Est-ce que vous comprenez ces écrits ?

- Oui, en détail
- Oui, globalement
- Non.

Tableau 5 : Compréhension des textes lus.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1- Oui, en détail	15	16.12 %
2- Oui, globalement	70	75.26 %
3- Non.	08	08.60 %

Compréhension des textes lus



Commentaire

On peut constater que la majorité des étudiants cible, à savoir 75.26%, ne peut accéder qu'au sens global des écrits lus. La pédagogie de l'écrit nous apprend que les compétences d'écriture dépendent fortement des compétences de lecture et que le scripteur ne peut produire que des types de textes qu'il a bien assimilés. Cela dit, les apprenants cible doivent perfectionner leurs compétences de compréhension des textes de presse qu'ils sont appelés à produire. Rappelons que la compréhension ne doit pas se limiter au contenu du texte mais doit également toucher à sa structure.

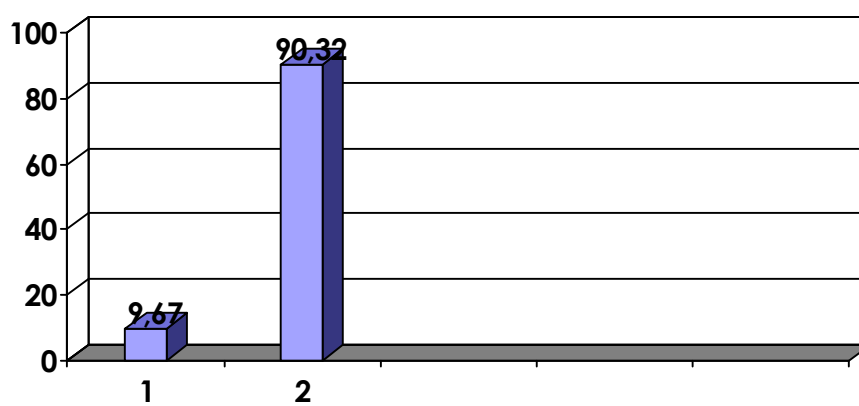
Question 6 : - Est-ce que vous vous essayez à l'écriture d'articles de presse en langue française ?

- Oui
- Non, pas du tout

Tableau 6 : Rédaction d'articles de presse.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1- Oui	09	09.67 %
2- Non	84	90.32 %

Rédaction d'articles de presse



Commentaire

Les résultats obtenus montrent que la quasi-totalité des étudiants cible ne s'exerce pas à la rédaction des textes de presse en langue française. Cela est très préjudiciable au processus d'apprentissage : Piaget a montré qu'un apprenant n'apprend que s'il est mis dans une situation d'initiative. Cela veut dire que l'engagement de l'élève est le seul moteur du processus d'apprentissage. S'exercer donc à l'écriture de presse contribue à construire des compétences et si on ne s'y exerce pas on n'apprend pas.

-Si votre réponse est "Oui" répondez aux questions 6 et 7.

Question 7 : - Quels sont les types d'articles auxquels vous vous essayez habituellement ?

- La nouvelle brève
- Le fait divers

- Le filet

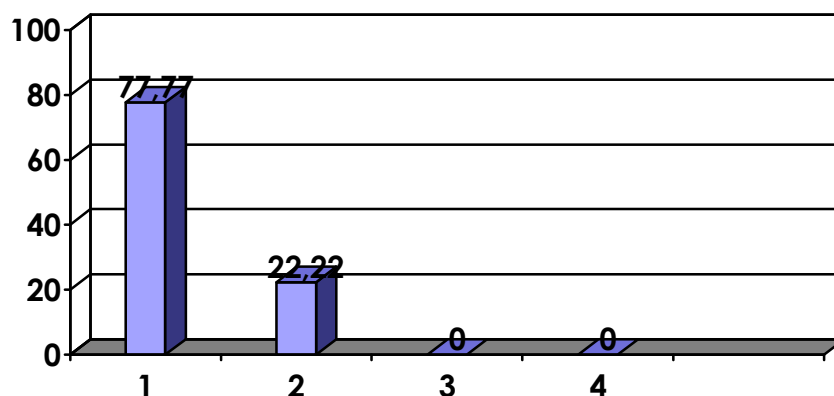
- Le reportage

Autres, précisez.....

Tableau 7 : Les genres journalistiques rédigés par les étudiants.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1 -La nouvelle brève	7	77.77%
2- La mouture (synthèse)	2	22.22%
3 - Le filet	00	00%
4- Le reportage	00	00%

les genres journalistiques rédigés par les étudiants



Commentaire

Nous constatons que, parmi ces apprenants qui s'essayent à l'écriture des textes de presse, la majorité a affirmé que le genre journalistique qu'elle rédige d'ordinaire est « la nouvelle brève ». Ce genre constitue la base de l'écriture journalistique car tout apprentissage doit passer d'abord par un bon maniement de ce genre rédactionnel. Cependant, comme il est possible de le constater dans le tableau n°6, le nombre des

étudiants qui s'exercent à la rédaction d'articles journalistiques est insignifiant par rapport au public cible.

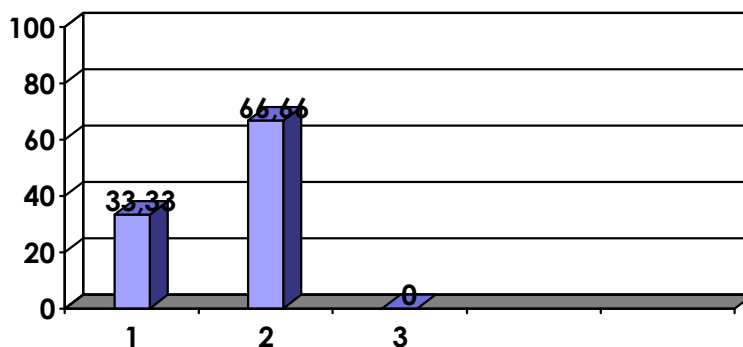
Question 8 : -Comment juge-t-on la qualité de vos articles ?

- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante

Tableau 8 : La qualité des articles rédigés.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1-Bonne	03	33.33%
2-Moyenne	06	66.66%
3-Insuffisante	00	00%

La qualité des articles rédigés



Commentaire

L'écrasante majorité des textes rédigés par ces étudiants qui ont l'habitude de s'essayer à l'écriture journalistique en langue française sont de qualité moyenne. C'est dire que même si l'étudiant s'exerce à la rédaction des textes journalistiques sa maîtrise reste imparfaite et il y a toujours des lacunes auxquelles il faut remédier.

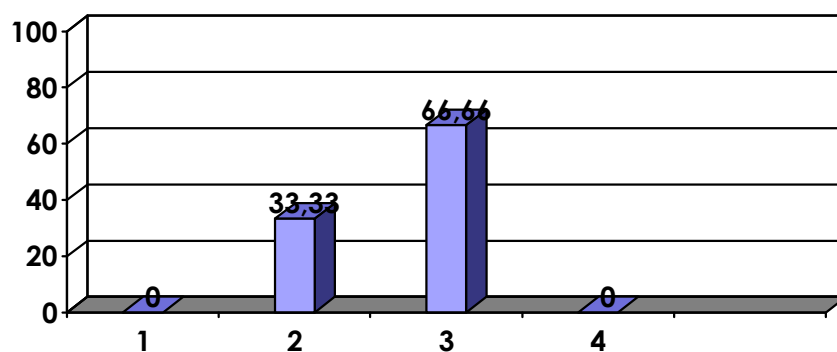
Question 9 : - Si votre réponse est « *moyenne* » ou « *insuffisante* », précisez ce qui vous pose difficulté lors de la rédaction d'articles de presse :

- Vous faites trop d'erreurs de langue. (syntaxe, orthographe, conjugaison...)
- Les phrases de vos textes semblent détachées les unes des autres (Manque de cohérence)
- Vous ne respectez pas la structure technique (le plan) de l'article de presse.
- Le vocabulaire utilisé n'est ni précis ni approprié.
- autres, précifiez.....

Tableau 9 : Les difficultés rencontrées lors de la rédaction.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
1-Vous faites trop d'erreurs de langue. (syntaxe, orthographe, conjugaison...)	00	00%
2-Les phrases de vos textes semblent détachées les unes des autres (Manque de cohérence)	02	33.33%
3-Vous ne respectez pas la structure technique (le plan) de l'article de presse.	04	66.66%
4-Le vocabulaire utilisé n'est ni précis ni approprié.	00	00%

Les difficultés rencontrées lors de la rédaction



Commentaire

On constate que les difficultés de ces apprenants qui s'essaient d'ordinaire à la rédaction d'articles de presse se situent au niveau de la maîtrise de la structure technique du texte rédigé. Cela dénote que ces étudiants ne sont pas initiés à la rédaction des textes de presse. Toutefois, ces étudiants ne doivent pas être l'arbre qui cache la forêt car, nous l'avons déjà constaté, l'écrasante majorité des apprenants ne s'essaye même pas à la rédaction journalistique en langue française.

Conclusion

Après avoir, en premier lieu, inventorié les compétences rédactionnelles requises pour le poste de « journaliste débutant » et après analyse des résultats du questionnaire, on peut conclure que la majorité de nos informateurs ne s'essaye pas à la rédaction des textes de presse, et de ce fait elle accuse un grand déficit par rapport à la maîtrise des formes journalistiques les plus simplifiées telles que la nouvelle brève, la synthèse, le filet...

Devant ce constat, il est urgent d'élaborer un contenu de formation pour aider ces apprenants à apprendre à produire, en langue française, des formes journalistiques dites d'information stricte et qui constituent le minimum de compétences requises pour un journaliste débutant.



Chapitre 4 :

**Initiation à l'écriture journalistique :
propositions didactiques**

Introduction

Dans ce dernier chapitre, il s'agit de proposer quelques activités d'écriture pour initier les apprenants du département des sciences de l'information et de la communication à la rédaction de textes de presse en langue française. Nous estimons que ces activités peuvent contribuer à mettre ces apprenants dans un bain d'écriture professionnelle et rompre pour ainsi dire avec de vieilles pratiques qui réduisent le cours de français au sein de ce département à une séance de lecture de différents types de textes.

Pour concevoir ces exemples d'activités, nous partons du principe que chaque type de texte obéit à des règles d'écriture attestées. Cela dit, tout apprentissage visant la maîtrise rédactionnelle d'un genre discursif donné doit passer en premier lieu par la découverte et la maîtrise de ces règles qui sous-tendent le genre discursif dont il est question. Signalons que ces règles portent sur tous les niveaux linguistiques : le choix lexical, les structures morphosyntaxiques, mais aussi et surtout le niveau discursif (textuel), c'est-à-dire le choix des informations et leur enchaînement.

Initier les apprenants à la découverte et la maîtrise de ces règles d'écriture nécessite une préparation préalable. L'enseignant et ses apprenants doivent procéder à une analyse pour mettre en avant la matrice discursive d'un texte c'est-à-dire expliciter son organisation sur les plans linguistique et textuel. Cela permet de déterminer une sorte de modèle ou canevas qui guidera les apprenants à construire leur propre texte. Dans cette optique, Chantal Parpette, dans ses cours de didactique du FLE, considère que « *l'expression écrite est donc conçue ici comme la reproduction d'un modèle que l'apprenant a préalablement mis à jour avec l'enseignant* »¹

Pour notre part, nous essayerons de concevoir des activités à la lumière de cette démarche (dite démarche de 'modélisation'). Autrement dit, nous essayerons de sensibiliser les apprenants aux règles d'écriture d'un type de texte avant de passer à une activité de production écrite. Signalons que, pour cette initiation à l'écriture de presse, nous avons retenu

¹ Voir Cours de didactique de FLE, Parpette Ch., Université Lyon 2, 2006-2007.

les articles d'information que les journalistes débutants travaillent le plus. C'est pourquoi nous avons retenu la brève, la nécrologie et le fait divers. Par ailleurs, chaque exemple d'activité sera accompagné d'une grille d'autoévaluation qui comporte une série de critères qui permettront à l'apprenant de juger de l'adéquation de sa production aux règles d'écriture du texte cible.

1. Produire une nouvelle brève

L'entraînement à la rédaction de ce type d'article passera par une phase préparatoire en vue de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques linguistiques et textuelles de ce genre rédactionnel, autrement dit ses règles d'écriture. Pour ce faire, l'enseignant proposera d'abord aux apprenants un exercice d'écriture où il leur demandera de produire une nouvelle brève à partir de données brutes. Ensuite, il choisira parmi les nouvelles rédigées quelques-unes (notamment celles qui présentent des écarts par rapport à la norme) et il invitera ses apprenants à formuler spontanément des remarques sur le contenu et la forme de ces brèves. Après discussion, les apprenants pourraient constater qu'ils n'ont pas réalisé ce qui est attendu d'eux et que leurs textes comportent des dysfonctionnements. Ce premier constat sera confirmé par une analyse d'une brève authentique pour mettre en relief les règles d'écriture de cette forme d'écrit -du point de vue de la forme et du contenu- qui serviront de modèle pour la production de textes de même type. Observons donc cet article tiré du quotidien "Le Parisien" :

■ Procès

Quatre ans de prison et dix ans d'interdiction du territoire ont été requis hier contre deux Ukrainiens, chefs présumés d'un réseau de vente de porte-clefs par des sourds-muets, jugés devant le tribunal correctionnel de Paris. Le procureur a estimé qu'il ne s'agissait que d'une entreprise clandestine structurée.

Le Parisien du 28 février

Contenu :

- Un titre (informatif) qui fait référence au domaine traité dans l'article de presse.
- Première phrase : indique le résultat (ou le verdict) de l'événement (un procès). Les mots du début sont des mots-clés, ils répondent aux questions : (*quoi, quand, qui, où*) qui recouvrent l'essentiel de l'information rapportée
- Deuxième phrase : justifie et explique le résultat indiqué dans la première phrase.

Forme

- Titre en un seul mot, sous forme nominale sans déterminant.
- Un seul paragraphe.
- Les premiers mots sont des mots clés, imprimés en gras, ce sont des "mots d'appel"
- **Syntaxe :**
 - Première phrase : de forme simple assortie de compléments, rédigée à la voix passive (insistance sur le résultat, mise en relief du verdict).
 - Deuxième phrase : forme complexe (discours rapporté au style indirect).
- **Verbes :** au passé composé.
- **Vocabulaire :** mots simples et précis.
- **Structure du texte :** La brève est rédigée selon le plan de la pyramide inversée. Les faits les plus importants sont rapportés en premier, c'est ce qu'on appelle l'attaque. Viennent ensuite les faits et les détails qui expliquent ou renforcent cette attaque.

Cette analyse, comparée aux remarques formulées à l'égard des brèves réalisées par les apprenants, peut montrer que la rédaction d'une nouvelle brève obéit bien à un modèle. Et c'est donc comparativement à ce modèle que l'on peut juger de la qualité d'une rédaction.

En application de ce modèle, l'enseignant pourra proposer cet exemple d'activité aux apprenants :

En te servant du modèle établi ci-dessus rédige en deux phrases une nouvelle brève à partir des informations données dans le tableau suivant :

Quoi ?	Annulation de l'amende de 700 millions de dollars due au holding Artémis de François Pinault
Qui ?	Le juge
Où ?	Los Angeles (Californie ouest)
Quand ?	mercredi 05 octobre 2005

L'exercice sera suivi d'une mise en commun : chaque apprenant lit sa production, elle sera suivie d'un commentaire du groupe d'apprenants. Cette mise en commun permet à chacun d'évoquer les difficultés rencontrées lors de la rédaction de la brève et d'effectuer le bilan de l'exercice.

Grille d'autoévaluation pour la rédaction d'une brève

Rédiger une nouvelle brève	Oui	Non
<p>1- J'ai repris les informations essentielles en répondant aux questions de référence : quoi ? qui ? où ? quand ?</p> <p>2- J'ai commencé mon texte par des mots clés qui répondent aux questions : quoi ? et qui ?</p> <p>3- J'ai rédigé un court article composé de deux phrases maximum..</p> <p>4- J'ai hiérarchisé les informations selon un ordre décroissant d'importance.</p> <p>5- J'ai employé un vocabulaire précis et des tournures de phrases simples.</p> <p>6- J'ai respecté la typographie.</p> <p>7- J'ai ponctué mon texte</p> <p>8- J'ai révisé mon texte et j'ai corrigé les erreurs repérées.</p>		

2- Rédiger une nécrologie.

Une nécrologie est un article qui retrace la vie d'un personnage public (connu des lecteurs) décédé récemment. Dans ce type d'écrit, le journaliste doit toucher aux aspects susceptibles d'intéresser le plus les lecteurs. L'écriture d'une nécrologie peut varier d'une relation factuelle à une hagiographie chaleureuse.

Signalons que la nécrologie peut prendre la forme d'un très court article, c'est-à-dire qu'elle informe en deux phrases sur le décès d'un personnage avec un bref rappel d'un fait ayant marqué sa vie comme elle peut prendre la forme d'une brève relativement longue car elle s'efforce de retracer les principales étapes de la vie du personnage en question.

Pour faire découvrir aux apprenants les modèles de construction de ces nécrologies, l'enseignant pourra leur proposer d'analyser des articles de ce genre. Pour ce faire nous partirons à une analyse de quelques-uns de ces articles et nous commencerons d'abord par les articles les plus courts.

2.1- Produire une nécrologie sous forme d'un article très court

Observons les brèves suivantes :

JAZZ

Décès de Walt Levinsky

Le clarinettiste et compositeur américain de jazz Walt Levinsky est décédé le 14 décembre à l'âge de 70 ans. Le musicien avait notamment été arrangeur pour certains titres de Frank Sinatra ou Lisa Minelli. (Le Temps 29.12.99)

BNS

Décès de Max Iklé

L'ancien directeur de la Banque nationale suisse, Max Iklé, âgé de 96 ans, est décédé vendredi. Le père de l'ex-conseillère fédérale Elisabeth Kopp avait été directeur de l'Administration fédérale des finances. (Le Temps, 6.12.99)

Contenu

- Il s'agit de deux nécrologies annonçant, chacune, le décès d'une personnalité célèbre et rédigées sous forme de nouvelle brève. Elles contiennent notamment :

- Un surtitre indiquant le domaine d'activité du défunt.
- Un titre résumant l'événement.
- Première phrase : elle reprend l'événement, elle annonce donc le décès en désignant le défunt par sa qualification professionnelle. Elle y inclut l'âge du défunt et la date du décès. Il s'agit d'une réponse aux quatre questions de référence consacrées dans le domaine du journalisme : (*quoi, qui, où, quand*).
- Deuxième phrase : une brève information sur la carrière du défunt (la mention de l'une de ses célèbres œuvres ou rappel d'un poste qu'il avait déjà occupé).

Forme

- **Surtitre** : sous forme de sigles ou sous forme nominale sans déterminant.
- **Titre** : sous forme nominale (décès de + nom propre)
- **Syntaxe** : l'article est composé de deux phrases simples relativement courtes.
- **Verbes** : passé composé et plus-que-parfait.
- **Relations anaphoriques** : présence d'anaphores lexicales.

Pour amener les apprenants à produire des nécrologies en tenant compte de ce modèle, l'enseignant leur propose soit des fiches contenant des informations sur un personnage décédé récemment ou bien des "flashes" ou des dépêches :

ATHENES (A.P.). 23 décembre 75- stop- Richard Welch assassiné – stop- Ambassades E.U.- premier secrétaire- stop- accusé agent CIA-stop.

La consigne que l'on peut donner aux apprenants peut être formulée comme suit :

En exploitant les informations contenues dans ce flash, rédigez en deux phrases une nécrologie suivant le modèle mis en relief plus haut et en répondant aux questions de référence (qui, quoi, quand, où).

Grille d'autoévaluation pour la rédaction d'une nécrologie sous forme d'un article très court

Rédiger une très courte nécrologie	Oui	Non
<p>1- J'ai choisi un surtitre de forme nominale qui informe sur le domaine d'activité du défunt.</p> <p>2- J'ai rédigé un titre de forme nominale qui reprend l'essentiel du texte produit.</p> <p>3- J'ai rédigé un article de deux phrases simples</p> <p>4- La première phrase apporte des réponses aux questions : (<i>qui, quoi, quand, où</i>)</p> <p>5- Les premiers mots de la première phrase (l'attaque) répondent aux questions : (<i>qui, et quoi</i>)</p> <p>6- La deuxième phrase apporte une information complémentaire sur le défunt.</p> <p>7- J'ai utilisé les temps du passé (passé composé, plus-que-parfait)</p> <p>8- J'ai ponctué mon texte</p> <p>9- J'ai révisé mon texte et j'ai corrigé les erreurs repérées.</p>		

2.2- Produire une nécrologie sous forme d'un article court

Observons cet extrait du quotidien " Le Temps" :

JAZZ

Mort du saxophoniste Ernie Wilkins

Le saxophoniste américain Ernie Wilkins est décédé au Danemark à l'âge de 79 ans. Né à Saint Louis au Missouri, il a commencé à jouer au saxophone à l'école. Il est entré au début des années 50 dans le grand orchestre de Count Basie, pour devenir compositeur pour Basie et d'autres orchestres dirigés par Tommy Dorsey et Dizey Gillespie. Dans les années soixante, il a travaillé notamment pour Harry James et Clark Terry et écrit ensuite plusieurs compositions pour Sonny Rollins, Oscar Peterson, Cannonbal Adderley, Lionel Hampton et Sarah Vaughan. Il a émigré en 1980 au Danemark, où il avait constitué son Almost Big Band, composé de musiciens américains locaux et danois.

(AFP) (Le Temps, 07.06.1999).

Après analyse de cet article avec les étudiants, on pourra mettre en avant le modèle suivant :

Contenu

- Un surtitre indiquant le domaine d'activité du défunt.
- Un titre résumant l'événement.
- Ouverture de l'article (première phrase) par l'annonce du décès et l'indication de la profession du défunt et son âge.
- Relation des étapes de la carrière du défunt en y apportant un peu plus de détails.

Forme

- **Surtitre** : forme nominale, sans déterminant
- **Titre** : sous forme nominale : **nom +G.N. (+ nom propre).**
- **Syntaxe** : dominance de phrases simples longues car assorties de groupes prépositionnels compléments circonstanciels.
- **Verbes** : au passé : (dominance du passé composé + un verbe au plus-que-parfait)

- **Progression thématique et relations anaphoriques** : thème constant (le personnage de la nécrologie) ‘‘le saxophoniste Ernie Wilkins’’ repris par l’anaphore grammaticale (II).
- **Structure du texte** : le plan chronologique est souligné par des organisateurs temporels : « au début des années cinquante », « dans les années soixante », « ensuite » et « en 1980 ».

Ainsi, ce modèle pourra être appliqué par les apprenants sans trop de difficultés pourvu qu’il soit bien assimilé. L’enseignant pourra renforcer l’explication de ce modèle en proposant aux apprenants l’analyse d’autres articles dont la rédaction présente des écarts (ou erreurs) par rapport à ce modèle. Pour mettre les apprenants en situation de production on peut leur fournir quelques informations relatives à un personnage connu sous forme d’une « carte d’identité » qu’ils utiliseront comme source d’information en vue de produire une nécrologie :

La consigne que l’on peut donner aux apprenants peut être formulée comme suit :

En t’appuyant sur les informations contenues dans la fiche suivante et en les complétant par d’autres sources si nécessaire (encyclopédies, magazines, journaux, internet), rédige une notice nécrologique selon le modèle dégagé plus haut.

Nom : Pablo Picasso

Profession : peintre.

Naissance : 1881 (Espagne)

Parcours : 1895 Beaux-arts de Barcelone

-Période bleue

-Période rose

-Cubisme

-Surréalisme

-Guernica et pacifisme

Fin de vie : Vallauris, (France)

Décès : 1973.

Grille d'autoévaluation pour la rédaction d'une courte nécrologie

Rédiger une très courte nécrologie	Oui	Non
<p>1- J'ai choisi un surtitre de forme nominale informant sur le domaine d'activité du défunt.</p> <p>2- J'ai rédigé un titre de forme nominale résumant l'événement</p> <p>3- Les premiers mots de la première phrase (l'attaque) répondent aux questions : (<i>qui et quoi</i>)</p> <p>4- J'ai donné des détails sur la carrière du défunt dans le corps du texte (les phrases suivantes).</p> <p>5- J'ai utilisé des organisateurs chronologiques pour donner des détails sur la carrière du défunt.</p> <p>6- J'ai utilisé des temps du passé (passé composé, plus-que-parfait).</p> <p>7- J'ai utilisé des anaphores lexicales et grammaticales pour reprendre des mots déjà cités.</p> <p>8- J'ai ponctué mon texte</p> <p>9- J'ai révisé mon texte et j'ai corrigé les erreurs repérées.</p>		

3-Rédiger un fait divers.

La rubrique du fait divers représente souvent la voie d'apprentissage pour les jeunes journalistes. Toutefois, il faut signaler que la rédaction d'un fait divers n'est pas du tout une mince affaire. Cela dit, les faits divers que relatent quotidiennement les journaux obéissent à un mode d'organisation assez particulier.

Pour mieux faire découvrir ce modèle aux apprenants, nous commencerons d'abord par l'analyse de faits divers authentiques pour expliciter le modèle. Observons donc ces deux faits divers, l'un extrait d'une dépêche de l'Agence France Presse et l'autre extrait d'un journal régional français :

Texte 1 :

Un enfant grièvement blessé par la chute d'une cage de but de football

Un enfant de douze ans a été grièvement blessé lundi par la chute d'une cage de but de football sur le terrain de sports de son école à Lingolsheim, dans la banlieue de Strasbourg, a-t-on appris de source judiciaire.

Manuel Loeb, qui participait à une séance surveillée de sport extrascolaire au collège Maxime Alexandre de Lingolsheim, s'est agrippé à la cage du but de football. Celle-ci, qui était descellée, s'est alors abattue sur lui.

L'enfant, dans le coma, a été hospitalisé à Strasbourg.

AFP 151848 MAR 93

Texte 2 :

Agression au couteau

Un homme a été agressé, lundi soir, au centre d'échanges de Perrache. Sans que le mobile puisse être défini, trois individus armés de couteaux ont abordé la victime avant de lui porter plusieurs coups de couteaux. Les malfrats ont ensuite abandonné le blessé, avant de prendre la fuite. Les pompiers ont transporté la victime à l'hôpital Edouard Herriot.

A partir de l'analyse de ces faits divers, on peut établir le modèle suivant :

Contenu

- Un titre qui résume l'événement.
- Ouverture de l'article (première phrase) par la reprise de l'événement en y incluant le lieu, le moment. C'est la réponse aux questions de référence (qui, quoi, quand, où).
- Une ou plusieurs phrases complémentaires qui retracent les étapes de l'événement, dans l'ordre chronologique, en y apportant un peu plus de détails. C'est la réponse aux questions complémentaires (comment, pourquoi).

A partir de cette analyse, on se rend compte que le fait divers obéit à un modèle de construction très particulier puisqu'il est circulaire. Au fur et à mesure que le texte progresse, le scripteur revient sur l'événement pour fournir davantage de détails.

Forme

- Titre** : rédigé sous forme nominale.
- Syntaxe** : Phrases longues assorties de subordonnées et de groupes prépositionnels compléments circonstanciels.
- Verbes** :
 - Dominance des verbes exprimant des actions (participer, s'agripper, aborder, transporter...). Phrase d'attaque (première phrase) rédigée à la voix passive.

- Les verbes conjugués au passé : passé composé (s'est agrippé, ont abordé) et imparfait (participait).
- **Les relations anaphoriques :** présence d'anaphores lexicales et grammaticales.

Ces éléments communs, relevés en analysant ces deux exemples de faits divers, montrent que la rédaction d'un fait divers obéit bien à un modèle. Tenir compte de ce modèle lors de la rédaction d'un fait divers est l'une des clés pour la réussite d'une rédaction qui réponde aux attentes des lecteurs.

L'enseignant pourra varier les activités d'analyse de faits divers jusqu'à ce que le modèle soit en grande partie assimilé. Il pourra en substance compléter cette analyse en proposant des modèles de faits divers qui s'écartent de la norme car rédigés soit par d'autres apprenants soit par des scripteurs qui n'ont pas encore assimilé la technique rédactionnelle de ce genre d'écrit. Ainsi les apprenants pourront formuler des "réserves" à l'égard de ces écrits vu les lacunes qu'ils présentent comparativement au modèle vu plus haut. Pour mieux expliciter cette démarche nous reprenons deux textes qui sont extraits, pour le premier, d'un cours d'expression écrite de Chantal Parpette et le deuxième de l'ouvrage intitulé "Situations d'écrit" de Sophie Moirand :

- Analyse du premier extrait :

Observons le premier extrait¹⁰³ :

Fait divers

Un accident de bateau a eu lieu hier. Le bateau transportait des produits toxiques. Le bateau qui a coulé au large de Brest a heurté un récif près de la côte. Cette zone maritime où de nombreux bateaux circulent est la plus dangereuse de la Bretagne. Il a été impossible de sauver la vie des trois personnes à bord.

Une simple lecture du premier extrait (voir annexe 4 texte 1) rédigé par un étudiant dans un cours de français- par un lecteur averti (un étudiant, un enseignant...) aboutit généralement aux remarques suivantes :

¹⁰³ Voir Cours de didactique de FLE, Parpette Ch., Université Lyon 2, 2006-2007.

- Le texte n'est pas accompagné de titre.
- Les informations ne sont pas hiérarchisées selon leur ordre d'importance. L'information portant sur la mort de 3 personnes devrait se trouver dans la phrase d'ouverture (ou l'attaque) car il contient le message essentiel que veut communiquer l'article (donner plus d'importance à tout ce qui à trait à la vie humaine).
- Les informations sont peu reliées entre elles et les phrases semblent détachées les unes des autres.
- Absence de détails et de précisions sur l'événement relaté.
- Les phrases sont caractérisées par leur brièveté. Elles sont juxtaposées car elles ne contiennent aucun indice de cohésion.
- Les procédés de reprise ne sont pas exploités, ce qui explique certaines répétitions.

A partir de ces remarques, il apparaît clairement que cet extrait se trouve très éloigné du modèle consacré quant à la rédaction de faits divers et il est donc loin de l'attente des lecteurs.

-Analyse du deuxième extrait :

Observons le 2^{ème} extrait¹⁰⁴ :

Le 28 octobre 1976, un inconnu a volé des vêtements précieux. Le voleur a essayé d'entrer dans le magasin par la fenêtre. Le policier a dit que ce voleur n'était pas un débutant. Il a volé des vêtements pour 20 000 f, plusieurs blouses et manteaux. Il est entré par la fenêtre pendant que M. Favier mettait de l'ordre. Il a entendu du bruit dans le magasin. Peu de temps après, M. Favier s'est jeté sur l'inconnu et a essayé d'arrêter le voleur. mais il a pu prendre la fuite avec les vêtements.

¹⁰⁴Sophie Moirand, (1979) (Op. Cit.), p.162.

Concernant le deuxième extrait écrit par un adolescent autrichien lors d'une composition trimestrielle, une simple lecture permet d'aborder quelques problèmes et quelques dysfonctionnements par rapport au modèle vu plus haut :

- Absence du titre.
- Mauvaise organisation d'ensemble du texte. Le message essentiel (qui devrait constituer l'attaque de l'article n'est pas bien choisi. L'indication de la date ne donne pas l'impression qu'il s'agit d'un fait d'actualité. De plus on ne donne pas de précision sur le lieu (où). Enfin, La troisième phrase serait plus pertinente comme chute, c'est-à-dire à la fin du texte.
- Des problèmes de références anaphoriques engendrent certaines confusions d'où la difficulté d'identifier à qui réfèrent certains substituts. Cela s'explique par un mauvais enchaînement des « thèmes » et « rhèmes ».
- L'ordre chronologique n'est pas respecté dans la relation des étapes du cambriolage.
- L'utilisation des procédés de reprise n'est pas bien menée. Le scripteur n'a employé que "*voleur*" et "*inconnu*" et n'utilise pas d'autres substituts tels que : malfaiteur, cambrioleur, ce dernier...
- Même si, mis à part les incohérences textuelles, il n'y a pas d'erreurs syntaxiques ou morphologiques, les phrases, de par leur structure semblent construites sur le même "patron". De plus, elles sont juxtaposées, sans indice linguistique de cohésion.

Ces deux analyses, une fois confrontées au modèle mis en évidence plus haut, permettent de mettre en évidence les problèmes que rencontrent les étudiants à qui l'on demande de produire une forme textuelle sans avoir pris conscience de la "matrice" permettant de reproduire le type de texte dont il s'agit. Par ailleurs, cette comparaison peut être un facteur qui renforcerait l'assimilation du modèle établi car elle met en avant la matrice d'un fait divers authentique, permet de mieux expliciter son organisation et permet aussi de prendre conscience des différents écarts par rapport à la norme, qui sont souvent source de dysfonctionnements. Et c'est ainsi que progressivement les notions prendront toute leur efficacité

A partir des analyses esquissées plus haut, l'enseignant peut donc mettre ses apprenants en situation de production. Toutefois, il faut retenir qu'un journaliste écrit toujours à partir de données initiales, contrairement à ce que l'on demande souvent en classe de langue (écrire à partir de rien et inventer un scénario de toutes pièces). C'est dire que l'enseignant doit justement fournir aux apprenants de "la matière" nécessaire à cet effet. Ainsi il est possible de faire écrire l'apprenant à partir de renseignements de nature différente.

L'enseignant peut par exemple distribuer aux apprenants, répartis en sous-groupes, des informations brutes qui serviront de données de base pour la rédaction d'un fait divers. Pour ce faire, il peut leur donner la consigne suivante:

Tu es journaliste, tu dois raconter en quelques phrases un accident (à la lumière du modèle vu plus haut). Voici en style télégraphique quelques renseignements dont tu as besoin pour écrire ton fait divers. Tu dois les utiliser tous...

Samedi après-midi – brouillard – Alger centre – collision entre deux voitures – un mort et deux blessés graves – constat – police locale – rue Didouche Mourad.

Chaque groupe d'apprenants rédige un court article en ayant soin de répondre aux questions (qui, quoi, quand, où, comment) en plus de l'indication des conséquences de l'événement raconté. Cet exercice introduit sous sa forme la plus simple peut déboucher sur des productions plus complexes à condition de fournir aux apprenants des informations complémentaires permettant d'enrichir leur production.


Grille d'autoévaluation pour la rédaction d'un fait divers

Rédiger un fait divers	Oui	Non
<p>1- j'ai rédigé un titre de forme nominale qui résume l'essentiel de l'information.</p> <p>2- La première phrase donne les informations essentielles en répondant aux questions : (qui, quoi, quand, où).</p> <p>3- J'ai utilisé le passif pour mettre en relief le résultat des actions</p> <p>4- J'ai respecté l'ordre chronologique des faits.</p> <p>5- J'ai utilisé des organisateurs chronologiques pour souligner l'enchaînement des faits.</p> <p>6- J'ai utilisé des substituts lexicaux et grammaticaux</p> <p>7- J'ai utilisé des temps du passé (passé composé, plus-que-parfait)</p> <p>8- J'ai ponctué mon texte</p> <p>9- J'ai révisé mon texte et j'ai corrigé les erreurs repérées.</p>		

Conclusion

Chaque genre journalistique – comme tout texte - obéit à une construction précise et très particulière. Sensibiliser les apprenants aux caractéristiques linguistiques et textuelles d'un genre c'est lui faciliter l'acquisition d'une compétence d'écriture professionnelle. Jean Michel-Adam l'avait déjà souligné : « *La catégorisation générique même vague d'un objet discursif en permet la production autant qu'elle en guide la lecture.* »¹⁰⁵. De ce fait, l'enseignant à intérêt à concevoir des démarches d'apprentissage basées essentiellement sur une analyse d'un genre journalistique aussi bien sur le plan du contenu que de la forme pour dégager le modèle qui le sous-tend et permettre aux apprenants de l'exploiter dans leurs propres productions.

¹⁰⁵ Jean-Michel Adam, « Genres de la presse écrite et analyse du discours », *SEMEN*, n° 13, Presses universitaires Franc-Comtoises, 2001, p.8.



**Conclusion
générale**

Au terme de ce travail, nous voudrions rappeler nos principales conclusions, notamment celles qui se rapportent aux capacités rédactionnelles des apprenants cible et les propositions didactiques que nous avons amorcées. Nous esquisserons enfin des perspectives de recherche.

La formation des journalistes au sein du département des sciences de l'information et de la communication ne répond pas aux besoins des futurs professionnels qui envisagent de travailler pour des journaux francophones. En effet, nous avons constaté que, pour le poste de journaliste débutant, l'écart entre le profil de compétences acquis et le profil de compétences requis est énorme.

Dans un cas comme celui du métier de rédacteur, et à l'instar de tous les métiers qui reposent sur le langage, la dimension langagière est capitale dans la maîtrise professionnelle. C'est dire que ce métier exige une assez bonne maîtrise de la langue. C'est pourquoi, pour s'initier au b.a.-ba de l'écriture journalistique, la formation linguistique devrait être considérée comme déjà acquise et l'apprentissage des techniques de l'écriture journalistique n'en constituerait que le prolongement.

Même si la majorité écrasante des apprenants cible a eu au moins dix années d'étude de français comme première langue étrangère tout en continuant de l'apprendre dans leur cursus universitaire, il reste que ses apprenants ne s'adonnent pas à l'écriture journalistique. Le résultat est qu'ils sont incapables de rédiger même les formes journalistiques les plus simplifiées en français et de ce fait ils ne peuvent prétendre à exercer pour des organes de presse écrite francophone.

Le cours de français, qui accorde une grande place aux activités de compréhension de l'écrit, ne favorise pas l'émergence d'une quelconque compétence de production écrite. Si l'on agrée que la production d'un type de texte doit passer par une lecture préalable cela ne peut en aucun cas garantir sa reproduction par l'apprenant car lire et écrire sont des compétences complémentaires.

Ce travail de recherche nous a permis ainsi d'explorer une autre approche pour initier les apprenants cible à l'écriture journalistique. Cette approche consiste à analyser avec les apprenants la manière dont le texte est construit pour dégager le modèle à l'œuvre dans le genre rédactionnel considéré et leur proposer ensuite des activités de production écrite centrées sur ce modèle. Cette approche prend en charge tous les aspects du texte : le lexique, les structures morphosyntaxiques, et surtout l'aspect discursif, autrement dit le choix des informations, leur enchaînement et leur hiérarchisation.

Par ailleurs, il nous paraît intéressant de poursuivre ce travail de recherche sur l'apprentissage de l'écriture journalistique. L'idéal serait de concevoir un plan de formation qui puisse prendre en charge les différentes situations de communications – orales et écrites - auxquelles les journalistes sont confrontés lors de l'exercice de leur métier. C'est à dire un programme dont le déroulement dépendrait étroitement de la chronologie des situations de communication réelles. Ainsi, rédiger un article d'information suppose que le journaliste sache lire et comprendre un document émanant d'une source d'information (dépêche d'agence, communiqué de presse), discuter, poser des questions et prendre des notes lors d'une conférence de presse.

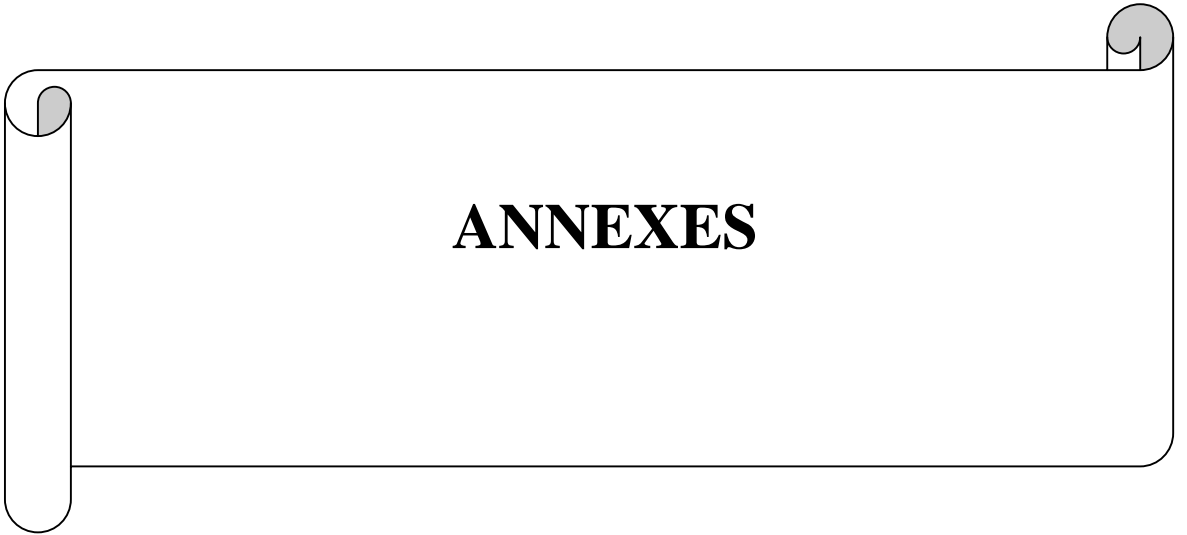
Enfin, l'apprentissage de l'écriture journalistique doit être reconstruit sans cesse, que ce soit par des pratiques créatives ou par des recherches car aucune pratique n'est parfaite et chacune se trouve exposée à d'éventuelles dérives.



BIBLIOGRAPHIE

- 1- Adam J.-M., « Genres de la presse écrite et analyse du discours », *SEMEN*, n° 13, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2001.
- 2- Agnès Y., *Manuel de journalisme. Ecrire pour le journal*, La découverte, 2002.
- 3- Allaoua M., *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, Palais du Livre, 1998.
- 4- Belkacemi M.S., *Le Guide du journaliste débutant*, Publication à compte d'auteur, Alger 1999.
- 5- Bell, A., *The language of news media*, Oxford: Blackwell, 1991.
- 6- Bourdereau F., J-C Fozza, M. et D. Giovacchini, *Précis de français*, éd. Nathan, 1996
- 7- BRES, J., *Récit oral et production d'identité sociale. Langue et Praxis*, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1993.
- 8- Clanché P., *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Le Centurion, 1988.
- 9- Dubois J., et autres, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1994.
- 10- Labasse B., « Lisibilité et pertinence : Ce que la psychologie cognitive peut apporter à l'écriture de presse », *Les notes du CNDI*, vol. 1 n°3, 2004.
- 11- Freinet C., *Œuvres pédagogiques*, T.II, Paris, Le Seuil, 1994.
- 12- Garcia Debanc C., *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyses syntaxiques, 1990
- 13- Grellet I., et autres, « L'écrit en CM2 et en 6^{ème} : images et réalités », *Etudes de linguistique appliquée*, n°71, juillet- septembre 1988.

- 14-. Halté J.-F., « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 71, Productions des textes écrits, juillet-septembre, 1988
- 15- Huber M., *Apprendre en projets*, Chronique Sociale, 1999.
- 16- La Cité Collégiale. « Journalisme écrit » [en ligne] <http://www3.lacitec.on.ca/>(le 06/03/2007)
- 17- Mangiante J.-M., Parpette C., *Le français sur objectif spécifique*, Hachette, 2004.
- 18- Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, PUF, que sais-je ? 1996.
- 19- Moirand, S., « Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite », *Langue Française*, n° 28, 1975.
- 20- Moirand S., *Situations d'écrits*, Clé international, Paris, 1979
- 21- Philippe Van Goethem, « Fralica » [en ligne] <http://users.skynet.be/fralica/index.htm> (le 23 mars 2007)
- 22- Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 1969.
- 23- Reuter Y., « L'amélioration de texte », *Bulletin de CERTEIC*, n°7, Evaluer les écrits, Lille, 1986
- 24- Richaudeau F., *La lisibilité*, Retz-CEPL, 1969
- 25- Thomas S. C., *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000.



ANNEXES

Annexe 1 :

Questionnaire destiné aux étudiants

Cher (e) étudiant (e),

Dans le cadre d'une enquête sur les besoins langagiers des apprenants du département des sciences de l'information et de la communication, nous vous prions de bien vouloir répondre au présent questionnaire. Nous vous informons que vos réponses resteront anonymes et ne seront exploitées que pour des fins strictement scientifiques. Nous vous remercions par avance pour votre coopération et votre compréhension.

1 : - Pendant combien d'années avez-vous déjà étudié le français ?

.....

2 - Est-ce que vous utilisez le français dans la vie quotidienne (en dehors des études) ?

- Oui, souvent
- Oui, occasionnellement
- Pas du tout

3 : - Est-ce que vous lisez des documents écrits en français ?

- Oui, souvent
- Oui, quelquefois
- Non

4 - Quels sont parmi les documents proposés dans cette liste ceux que vous lisez le plus ?

- Textes littéraires (romans, contes, poèmes...)
- Textes de presse (journaux & magazines)
- Textes à caractère scientifique, technique
- Autres, précisez.....

5 : - Est-ce que vous comprenez ces écrits ?

- Oui, en détail
- Oui, globalement
- Non.

6 - Est-ce que vous vous essayez à l'écriture d'articles de presse en langue française ?

- Oui
- Non, pas du tout

Si votre réponse est ‘‘Oui’’ répondez aux questions 6 et 7.

7 : - Quels sont les types d’articles auxquels vous vous essayez habituellement ?

- La nouvelle brève
- Le fait divers
- Le filet
- Le reportage

Autres, précisez.....

8 : -Comment juge-t-on la qualité de vos articles ?

- 1- Bonne
- 2- Moyenne
- 3-Insuffisante

9- Si votre réponse est « moyenne » ou « insuffisante » précisez ce qui vous pose difficulté lors de la rédaction d’articles de presse :

- Vous faites trop d’erreurs de langue. (syntaxe, orthographe, conjugaison...)
- Les phrases de vos textes semblent détachées les unes des autres (Manque de cohérence)
- Vous ne respectez pas la structure technique (le plan) de l’article de presse.
- Le vocabulaire utilisé n’est ni précis ni approprié.
- autres, précifiez.....

Annexe 2 :

Convention de transcription

Selon BRES J. : "Toute transcription est une solution de compromis entre des exigences contraires (fidélité et lisibilité), qui laisse forcément insatisfait le transcripteur."¹⁰⁶

Par souci de lisibilité nous avons opté pour une transcription orthographique.

Pour transcrire les pauses, l'intonation et autres phénomènes liés à l'oral nous avons opté pour le code suivant :

- une virgule (,) pour une pause courte
- un point (.) pour une pause longue.
- un point d'interrogation (?) pour une question
- deux points horizontaux (..) pour une interruption par un interlocuteur
- une barre (/) pour une auto-interruption
- toux, clics et silences... sont notés entre parenthèses sans recours à un code particulier
- L'informateur est désigné par la lettre I.
- L'enquêteur est désigné par la lettre E.

¹⁰⁶ BRES, J., Récit oral et production d'identité sociale. Langue et Praxis, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1993, p. 93.

Annexe 3:

-Interview de Fayçal METAOUI, rédacteur en chef du quotidien « EL WATAN », le 10 avril 2007, Alger, à 13 heures :

E : Pourriez- vous me dire quels sont les savoirs faire requis pour le métier de journaliste ?

I : Ben, les savoirs faire requis pour le métier de journaliste c'est d'abord euh, euh, la maîtrise de la langue. C'est, euh, on écrit en arabe, on écrit en français en anglais même en mandarin, il faudrait euh la maîtrise de la langue. Ça veut dire il faut savoir aligner une phrase correcte avec un minimum d'erreurs euh et de fautes d'orthographe avec respect de, de bien sûr des règles d'écriture. La maîtrise de la langue d'abord, euh, la maîtrise rédactionnelle, euh, éviter, de, d'entrer dans des phraséologies qui veulent rien dire. Eviter de mêler son point de vue avec celui de l'information. C'est, il y a donc un lien, euh, euh, d'ailleurs ça, la maîtrise d'abord de, linguistique puis y aura plus la maîtrise rédactionnelle et, en, troisièmement la maîtrise des règles du métier, ça veut dire de l'écrit journalistique.

E : Et : qu'en est-il d'un journaliste débutant, quelles sont les compétences qu'il doit maîtriser pour qu'il entre de, euh, plain-pied dans la profession ?

I : pour, pour entrer il faut [?] toujours des passages, c'est-à-dire que, que nous recevons, euh, beaucoup de, de, de stagiaires, ici, qui viennent : et qui apprennent d'abord, c'est les techniques de rédaction. Ça veut dire qu'il faut un minimum euh, qu'on écrit dans un journal, qu'on passe à la radio à la télé. Il faut d'abord maîtriser la, le, le texte. Ça veut dire le texte qu'on doit qu'on doit donner à au lecteur euh il doit il doit voir si vous voulez contenir un minimum de, de fautes. Ça veut dire (clic) d'abord ça et puis après avoir [?] une maîtrise de la rédaction et une maîtrise de la langue c'est comme ça qu'on commence à apprendre parce qu'il faut touj/ il faut beaucoup beaucoup de de pratique pour pouvoir évoluer donc, euh, dans le métier.

E : Bon, supposons qu'un jeune fraîchement diplômé se présente au journal pour être engagé comme journaliste, aurait-on exigé de lui de : rédiger un quelconque papier ?

I : oui oui bien entendu parce qu'il faut qu'on fasse qu'on le mette à l'essai et et il arrive que parfois nous faisons nous nous euh, euh, nous sign/ nous signons un essai non concluant. Ça veut dire que la personne n'arrive pas à maîtriser son texte. Et malheureusement une grande ^partie des étudiants qui arrivent de l'université et qui sont euh qu'ils arrivent de l'institut de journalisme ou qu'ils arrivent d'autres orga/ d'autres euh d'autres euh, d'autres instituts pas forcément de journalisme ils [?] ce problème de de maîtrise de la langue. Et c'est un problème pour nous parce que parce qu'on ne peut pas écrire n'importe quoi dans un journal, un journal doit cont/ euh porter zéro erreur zéro faute, donc il faut qu'il y ait une certaine maîtrise.

E : et sur quelle compétence l'appréciation tiendrait le plus ?

I : la la compétence c'est d'abord la c'est d'abord le le la langue parce que c'est le minimum c'est le ciment parce qu'on ne peut pas construire euh construire une un bâtiment sans sans ciment. Il faudrait que : d'abord maîtriser la langue parce que la maîtrise rédactionnelle vient avec le temps c'est que c'est la personne maîtrise bien la langue, euh les phrases, les mots, le sens des mots également, il peut persévérer (toux), il peut s'améliorer sur le plan euh sur le plan rédactionnel ça vient avec le temps parce que ça c'est avec la pratique. Mais quand on ne maîtrise pas la langue y a pas on ne peut pas aller à la deuxième phase ça veut dire euh on maîtrise pas la langue on reste à ce niveau.

E : bon pour un journaliste débutant, quand il arrive, on va pas le charger tout de suite par exemple de de rédiger des reportages, quels sont par exemple les genres euh rédactionnels...

I : Vous savez, euh, les genres rédactionnels c'est, c'est d'abord le fait, c'est, ça veut dire que par exemple quand il y a un journaliste débutant qui vient il est chargé de réécrire, réécrire ce qu'on appelle des dépêches pour en faire un simple article d'information. Les dépêches vous savez, c'est, c'est des dépêches qui sont, euh, envoyés par des agences de presse puisque nous sommes abonnés à Algérie Presse Service (APS) et également à l'Agence France Presse (AFP). Quand il y a un texte ou une dépêche on demandera à, à un journaliste débutant de réécrire la dépêche pour voir un peu, un peu, comment est ce qu'il, euh, arrive à détecter l'information, l'importance de l'information, la hiérarchisation de l'information (clic) la réécriture fidèle des faits, et, et, l'enchaînement logique des idées

bien sur avec la mait/ toujours avec le, la maîtrise de la langue. L'essentiel est d'être, d'être compétent, compétent concernant la rédaction des genres de base à savoir les brèves et, et les articles de synthèse. En tous les cas ça, ça dépendra, de, de la compétence de la personne. Et puis, ensuite quand il arrive à, à maîtriser ça, on va lui demander de faire, euh, des couvertures. En tous les cas ça, ça dépendra, de, de la compétence de la personne.

E : donc, euh, euh concernant les, les compétences rédactionnelles des gens ou bien des des gens qui qui sont diplômés de de l'institut de journalisme comment les trouvez vous ?

I : elles sont à 90 % nulles. Nulles dans la mesure où il y a une mauvaise formation, formation euh arabophone alors qu'il y a des journaux francophones euh c'est un pesant problème. On ne peut pas former, l'institut de journalisme ne [?] pas la réalité sociale du pays. C'est-à-dire on ne peut pas former des personnes qui écrivent pour des journaux francophones uniquement en les formant en arabe, ça veut dire qu'il faut d'abord améliorer la formation, en plus je ne parle pas de la langue uniquement je parle même de la culture générale, les étudiants qui viennent de l'institut de journalisme sont en grande partie pas vraiment aptes à faire ce métier. Ça veut dire qu'il leur faut une formation une autre formation, bien sur que nous pouvons prendre un deux trois tout dépend du talent lorsqu'ils sont pris en charge si [...] pratiquement on refait tout voilà.

Annexe 4:

-Interview de Farouk DJOUADI, journaliste au quotidien « Horizons », le 10 avril 2007, Alger, à 17 heures :

E : Est-ce que ça a été facile euh le fait euh d'avoir eu une une formation arabophone et de et d'intégrer un organe d'expression francophone ?

I : bon bien sûr naturellement il doit y avoir des difficultés, mais euh compte fait, par exemple de de euh j'ai été personnellement j'étais toujours euh [?] aux écrits francophones ou bien aux textes français. C'est-à-dire je je suis quelqu'un qui aime lire la littérature française et la presse francophone en Algérie. Cela m'a facilité cette tâche, cette tâche d'intégrer l/ la presse francophone en Algérie. Voilà.

E : concernant vos débuts, euh je suppose que que vous avez été recruté comme étant journaliste débutant, en se présentant à la rédaction est-ce qu'on vous a demandé de de rédiger un quelconque papier ?

I : bon je vais vous euh vous citer le euh mes commencements ou bien mes débuts au quotidien L'EXPRESSION. Dès le départ le premier jour ils m'ont soumis à un test. Ils m'ont demandé de rédiger un texte euh un papier. J'ai fait un papier, bon c'est bon.

E : c'était quel genre de texte techniquement parlant. Est-ce que c'était une brève, c'était un reportage, c'était un écho un filet euh, vous vous souvenez ?

I : bon je me souviens que c'est, c'est, c'est j'ai traité une dépêche, une dépêche de l'APS (silence) je l'ai reformulée, euh, j'ai ajouté quelques, quelques, euh, euh, rappels et j'ai fait un papier.

E : donc, euh, maintenant revenons au statut du journaliste euh débutant est-ce que vous pouvez me parler un peu des tâches qui lui sont confiées dans la rédaction est-ce que ce sont les mêmes tâches qu'on/ qu'on accorde généralement à un journaliste professionnel ?

I : bon euh, personnellement moi mes débuts, je vous je vous parle pas de la période où j'étais correspondant (silence) mes débuts à l'expression par exemple. J'ai été débutant, c'est-à-dire je ne fais pas des couvertures de de d'événements politiques ou économiques qui sont euh importants. Rien n'empêche j/ j'ai fait pas mal de reportages et j'ai fait des enquêtes (silence) c'est-à-dire le fait d'être débutant ne m'a pas empêché de faire des reportages. Et c'est grâce à à ces reportages que je me suis euh euh retrouvé en bonne position dans le milieu professionnel.

E : donc est ce que c'est le cas euh pour les autres journalistes débutants (silence) puisque faire un reportage je pense que ça nécessite un savoir faire euh très avancé par rapport euh à votre profession, est-ce que c'est ce qui est exigé d'un journaliste débutant ?

I : bon euh pour la majorité des des débutants on leur donne des taches par exemple euh (silence) des cou/ euh traiter un communiqué et des dépêches, des petites couvertures comme ça (silence) en vous parlant des des reportages je vous ai raconté mon mon expérience personnelle

E : mais par rapport à un journaliste euh fraîchement diplômé qui débarque dans une rédaction, est-ce que euh on peut lui exiger de rédiger des reportages ?

I : bon euh on peut pas lui exiger, on lui exige pas de faire un reportage mais si si si le journaliste s'estime capable de faire un reportage s'il propose il sera euh naturellement encouragé (silence) donc euh ça dépend ça dépendra toujours de la volonté du journaliste.

E : sinon le le minimum euh quelles sont les compétences minimales quelles sont les genres journalistiques que doit (silence) maîtriser un journaliste débutant ?

I : Bon, euh, il y a toujours les brèves, les brèves, (silence) la brève c'est, c'est le genre journalistique que, euh, euh, les stagiaires travaillent le plus. (Silence) Bon il y a également, euh, comme ça des papiers, des petits papiers d'information (silence) qu'on

donne, voilà. On répond aux cinq questions peut être qu'on va faire un rappel ou deux rappels, euh, et c'est bon (silence) euh, bon voilà, c'est ça je pense.

E : est ce que vous pouvez me décrire brièvement euh une journée de travail dans une rédaction ?

I : une journée de travail dans une rédaction voilà (silence) nous avons (silence) une réunion (silence)..

E : vous pouvez me dire c'que vous avez fait aujourd'hui ?

I : bon pour aujourd'hui (silence) attendez j'ai j'ai déjà oublié ce que j'ai fait aujourd'hui (rires) aujourd'hui (rires) j'ai fait le le j'ai fait une couverture euh à la coupole complexe Mohamed Boudiaf cinq juillet (silence) euh il y a eu un un rassemblement pour dénoncer l/ les dernier attentats terroristes (silence) donc j'ai fait le déplacement aux environs de 10 heures à 10 heures j'ai été à la coupole (silence) voilà j'ai recueilli des témoignages de des de quelques personnes (silence) qui ont pris part au rassemblement. Je suis revenu aux environs (silence) attends (silence) aux environs de 14 heures (silence) et et j'ai commencé de rédiger (silence) à 15 heures (silence) à 16 heures 16 heures et quart à peu près 16 heures trente j'ai remis mon papier (silence) et c'est la fin de la journée.

Annexe 5 :

Interview de Fouad DAOUD, enseignant de français au département des sciences de l'information et de la communication, université de Sétif, le 23 avril 2007 à 13 heures :

E : est-ce que vous pouvez me parler des objectifs de l'enseignement du français au département des sciences de l'information et de la communication ?

I : je vais-je vais vous dire par exemple euh euh l'étude des genres journalistiques tirés de la presse étrangère (silence) et et je vous cache pas que qu'étant étudiant en en journalisme on a eu euh un module de terminologie c'est comme ça qu'on l'appelait à l'époque et et ce module avait trait à tout sauf au journalisme (silence) c'était ça déjà euh euh une critique que que nous étudiants à l'époque et pas mal d'observateurs et enseignants avaient formulé sur le le l'intitulé de du module. Ensuite (silence) le fait que ce module soit enseigné par des enseignants qui n'ont rien à voir avec le journalisme (silence) donc (silence) faisait que le module perdait encore d'intérêt et troisième euh euh troisième élément en euh qui n'était pas en faveur de de la méthode utilisée dans l'enseignement de ce module était que ce module n'était pas pratique. Il n' y avait pas de d'exercice pratique. J'apprécie que l'administration euh s'est ressaisie et et euh a changé les choses. Tout d'abord parce que le module de langues étrangères est lié au journalisme (silence) ensuite qu'il soit enseigné par des journalistes et enfin parce que c'est un module pratique. C'est-à-dire il n'est plus question d'étudier n'importe quel texte mais d'étudier des textes journalisme en l'occurrence de genres journalistiques (silence) euh donc euh c'est c'est ce qui faisait c'est ce qui fait l'intérêt justement de e module pas seulement parce que je l'enseigne mais je trouve que euh la méthode qui est utilisée euh est est très utile pour l'étudiant.

E : je pense que ce qui fait défaut aux étudiants en journalisme euh c'est bien la maîtrise de la langue (silence) donc je veux savoir quel est l'apport de ce module pour aider ces ces étudiants. Enfin est-ce que autrement dit est-ce que vous prenez en charge les besoins langagiers de ces futurs journalistes ?

I : je vais vous le dire, je vais vous le dire (silence) euh malheureusement ce module ne prend pas en charge cet aspect c'est-à-dire l'aspect linguistique parce qu'il fallait entre nous euh euh il fallait prendre en charge un aspect u un autre (silence) d'ailleurs même quand / le module le le euh le module de terminologie qui était enseigné il euh euh il n'était pas question de de de faire de la langue.

E : Concernant l'étude des textes journalistiques (silence) euh est ce que vous pouvez nous parler un peu de de la démarche suivie ?

I : J'essaye de, de , euh, de, d'utiliser cette étude de texte pour pousser les journalistes à comprendre comment travaille le journaliste (silence) alors ce que je fais c'est tirer les infor/ les éléments d'information contenus dans chaque chaque texte , tirer les informations (silence) les classer par élément, comme ça je colle à l'étude des techniques rédactionnelles. Comme mes étudiants font un module des techniques rédactionnelles en langue nationale, moi j'essaye de renforcer cette, cette étude. J'essaye de renforcer cette, ces acquisitions en matière de techniques rédactionnelles. C'est-à-dire que je fais la pratique de la technique rédactionnelle. D'abord, par l'étude des genres, donc comment est construit ce genre (silence) en pratique quelles sont les informations que le journaliste que je considère comme un, un enseignant indirect (silence) pour mes étudiants, je leur montre comment le journaliste à construit son article. Quelles sont les informations qu'il nous a données. Comment il a (incompris) hiérarchisé ces informations ? Comment il les a rédigées pour tirer les règles (silence) d'un genre par exemple la nouvelle comment est construite une nouvelle à travers un article précis, un article écrit, euh, publié dans un journal, euh, étranger. Comment cette rédaction s'est faite. Comment cette information est classée. Par exemple, je leur pose la première question c'est tirez les informations sur la base des grands W par exemple, euh, euh, en matière de nouvelle, le temps, qui euh, euh tirez le temps, le lieu, le, le, celui qui a fait l'action, ça s'est déroulé où etcetera. Puis, euh, on essaye de tirer aussi la rédaction en elle-même pour tirer des règles, les règles de rédaction, euh, rappeler par exemple la clarté, la simplicité toutes les règles dont le journaliste en herbe a besoin pour, euh, rédiger un bon article.