



L'utilisation du roman policier en production d'écrits au cycle 3

Alice Meyniel

► To cite this version:

Alice Meyniel. L'utilisation du roman policier en production d'écrits au cycle 3. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02020909

HAL Id: dumas-02020909

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02020909>

Submitted on 15 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'utilisation du roman policier en production d'écrits au cycle 3

Alice Meyniel

► To cite this version:

Alice Meyniel. L'utilisation du roman policier en production d'écrits au cycle 3. Sciences de l'Homme et Société. 2017. <dumas-02020909>

HAL Id: dumas-02020909

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02020909>

Submitted on 15 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Bordeaux- ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

L'utilisation du roman policier en production d'écrits au cycle 3

Mémoire présenté par **Alice Meyniel**

Sous la direction de **Laurent Péguy**

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, de près ou de loin, pour la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord M Péguy, mon directeur de mémoire, pour son suivi tout au long de l'année.

Je remercie également Mme Connan-Pintado pour son aide et ses conseils bienveillants qui m'ont orientée vers mon choix de sujet.

Je souhaite particulièrement remercier mes parents et Christiane pour leur précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire ainsi que Txomin pour sa patience et son soutien dans mes moments de doute.

Enfin, je remercie Laëtitia, collègue PES, grâce à qui la rédaction de ce mémoire fut un moment agréable et Olain pour ses encouragements à distance.

PLAN GENERAL DU MEMOIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES	7
PARTIE 2 : METHODOLOGIE	33
PARTIE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	59
CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE	88
SITOGRAFIE	89
TABLE DES ANNEXES	90

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES

Les fondements scientifiques nécessaires pour exploiter le roman policier au sein de la production d'écrits.

I. Des repères pour penser la production d'écrits	8
1. L'évolution des pratiques d'enseignement de l'écriture : de l'absence d'enseignement spécifique à la construction progressive d'une didactique de l'écriture	8
a. Avant les années 80 : l'écriture est un don qui ne s'enseigne pas	8
b. Les années 80 - 90 : des recherches en plein essor	9
c. Les conceptions actuelles : la reconnaissance d'une activité complexe	11
2. Les processus mis en œuvre en écriture	12
a. Les compétences textuelles et l'enjeu de leur maîtrise : la posture d'auteur	12
b. Le processus du modèle rédactionnel : le modèle d'Hayes et Flower (1980)	13
c. Focus sur la phase de planification du récit : quelles sont les difficultés ?	15
3. Les préconisations didactiques pour la pratique de la production d'écrits au sein de la classe	16
a. L'interaction lecture – écriture : l'usage des textes littéraires	16
b. Les représentations de l'écrit : une nécessaire verbalisation des élèves	17
c. Favoriser la réflexion métacognitive et métalinguistique	18
II. Etude d'un genre littéraire : le roman policier	19
1. Les caractéristiques du genre	19
a. Les différentes catégories établies au sein du roman policier	19
b. L'organisation de la fiction du roman à énigme	21
c. La structure narrative et la construction du récit dans le roman à énigme	22
d. Les procédés de fausses-pistes : illustration de la relation auteur-lecteur	23
2. L'adaptation du genre policier pour les jeunes lecteurs	25
a. Un genre largement exploité dans l'édition pour la jeunesse	25
b. Le roman policier pour la jeunesse : à la croisée de plusieurs genres	25
c. Les fondamentaux de l'univers du roman policier adapté en littérature de jeunesse	26
d. Des thématiques qui s'inscrivent dans la lignée des préoccupations de la littérature de jeunesse	27
3. L'intérêt et les ressources du roman d'énigme : pourquoi l'utiliser à l'école ?	28
a. Le recours au roman policier pour susciter l'intérêt du jeune lectorat	28
b. Le roman policier comme point d'ancrage d'un travail sur les compétences de lecteur	28
c. Quels apports en écriture ?	29
III. Mise en relation du genre policier et de la production d'écrits : l'émergence d'un questionnement	30
1. Problématique soulevée par l'exploitation du roman policier en production d'écrits	30
2. Hypothèses et pistes de réflexions	31

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

Comment étudier l'apport du roman à énigme à la phase de planification du récit ?

I. Etablir un bilan des pratiques d'écriture et des représentations des élèves sur la production d'écrits	34
1. Les observations menées au cours des activités de production d'écrits	34
2. L'élaboration des questionnaires	35
a. Premier questionnaire : prendre connaissance des pratiques d'écriture des élèves	35
b. Deuxième questionnaire : comprendre plus précisément les stratégies d'écriture	41
c. Troisième questionnaire : recueillir les représentations des élèves sur l'activité	45
II. Le choix d'une œuvre littéraire support de la construction d'une séquence	47
1. Présentation de l'œuvre et des procédés d'écriture mis en œuvre	47
a. La fiche d'identité de l'œuvre	47
b. Les thèmes abordés	48
c. La construction du récit	50
d. Le cadre spatio-temporel	50
e. Les personnages : quelles figures du roman policier ?	51
f. L'instance narrative	51
g. Les procédés d'écriture	52
2. L'expérimentation en classe : la démarche didactique et pédagogique à mettre en œuvre	53
a. L'expérience de la lecture comme une enquête	53
b. La place accordée à la verbalisation	54
c. Engager une réflexion métalinguistique et métacognitive	55
d. La construction d'une posture d'auteur	55
e. La création d'outils et le partage d'astuces d'écriture	56
3. L'expérimentation en classe : la construction d'une séquence en lecture-compréhension et en production d'écrits	56
a. Lecture-compréhension : « Mène l'enquête ! »	57
b. Production d'écrits : « A toi de jouer ! »	57

PARTIE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans quelles mesures le roman policier influe sur la phase de planification du récit ?

I. La mise en œuvre et l'analyse des séances	60
1. Les conditions de l'expérimentation en classe	60
2. La mise en place d'une séquence en lecture-compréhension et en production d'écrits	61
a. Séquence en lecture-compréhension : « Mène l'enquête ! »	61
b. Séquence en production d'écrits : « A toi de jouer ! »	68
3. Les apports du roman policier en lien avec la planification du récit et la construction d'une posture d'auteur	76
4. Les limites de l'expérimentation	77
a. L'interaction lecture-écriture	77
b. La compréhension du genre et de ses codes	78
c. La démarche fondée sur la proposition d'outils et de stratégies	78
d. Les modalités de travail des séances	78
e. Un travail à poursuivre sur plusieurs séquences	79
f. La nécessité d'une phase de réinvestissement pour évaluer	79
5. Les pistes de réflexion engendrées par l'expérimentation	80
a. La mise en œuvre d'ateliers d'écriture	81
b. Le cahier de lecteur	81
c. L'utilisation des cartes mentales	82
d. La mise en réseaux d'œuvres littéraires	82
e. L'institutionnalisation des stratégies	83
II. L'évolution des représentations	83
1. Quelles fonctions attribuées à l'écriture ?	83
2. Quelles perceptions de l'activité de production d'écrits ?	85

INTRODUCTION

Au-delà de l'insertion sociale et professionnelle que la maîtrise de l'écrit véhicule, l'écriture d'invention est un moyen d'expression source de liberté et d'évasion. Cependant, Evelyne Charmeux, didacticienne spécialisée en production d'écrits, dresse un bilan alertant en rappelant qu'aujourd'hui, seul 5 à 6 % de la population admettent se sentir concernés par les activités d'écriture. Selon elle, ces chiffres traduisent un échec de l'école dans le domaine de la production d'écrits. Pourtant, les nouveaux programmes d'enseignement du cycle 3 réaffirment la place cruciale de la production d'écrits en la plaçant comme finalité des différents domaines qui composent la maîtrise de la langue. C'est d'ailleurs l'introduction d'une nouvelle compétence, « construire une posture d'auteur » qui est à l'origine du questionnement sous-jacent à la rédaction de ce mémoire : quels sont les moyens et ressources à mettre en œuvre pour parvenir à construire cette posture d'auteur ? Comment faire vivre cette expérience aux élèves ?

Les élèves sont souvent motivés par cette activité mais la réalisation de plusieurs séances en classe de CM1-CM2 m'a permis d'observer qu'ils disposent de peu de stratégies dans ce domaine. Mon expérience professionnelle semble dès lors confirmer le bilan fait par de nombreux didacticiens : les techniques d'écriture sont peu enseignées. Afin de pallier l'idée, solidement ancrée dans les représentations des élèves, que l'écriture est avant tout une affaire d'inspiration, j'ai choisi d'orienter ma recherche sur la phase de planification du récit : comment aider les élèves lors des étapes de recherche et de collecte d'idées ? Comment les aider à mieux construire leur récit en amont de l'écriture ? Quels sont les outils pouvant être proposés aux élèves pour faciliter ensuite l'entrée dans la phase rédactionnelle ?

Il est surtout question d'offrir aux élèves la possibilité de vivre l'expérience d'une planification nécessaire et avant tout utile pour mieux appréhender la suite de la rédaction. J'ai donc fait le choix d'étudier les apports du roman policier à la phase de planification : **dans quelle mesure l'étude d'un procédé littéraire mise en œuvre dans le roman policier peut-elle aider les élèves à améliorer la planification de leurs productions d'écrits ? Comment les procédés de fausses-pistes peuvent influencer sur la construction d'une posture d'auteur ?**

Pour répondre à la problématique soulevée, j'ai dans un premier temps effectué des recherches sur la didactique de l'écrit ainsi que sur le processus rédactionnel puis sur le genre

policier adapté à la jeunesse. J'ai ensuite envisagé les divers apports qui pourraient découler, de manière hypothétique, de l'utilisation du roman policier en production d'écrit.

Une expérimentation conduite dans une classe de CM1-CM2 sera ensuite présentée : des séances en lecture-compréhension et en production d'écrits autour d'une œuvre de littérature de jeunesse seront mises en place. Les représentations des élèves seront également sollicitées tout au long de l'expérimentation afin d'en mesurer l'évolution. Des questionnaires seront également présentés : ils visent à recueillir le regard que les élèves portent sur l'activité ainsi que leurs diverses pratiques d'écriture.

Enfin, une analyse de l'expérience réalisée en classe sera proposée afin de préciser les effets de l'utilisation du roman policier en production d'écrits. Des pistes didactiques à développer seront également envisagées.

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES

Les fondements scientifiques nécessaires pour exploiter le roman policier au sein de la production d'écrits.

1. Des repères pour penser la production d'écrits

1. L'évolution des pratiques d'enseignement de l'écriture : de l'absence d'enseignement spécifique à la construction progressive d'une didactique de l'écriture

a. Avant les années 80 : l'écriture est un don qui ne s'enseigne pas

C'est dans les années 1980 que la rédaction, aujourd'hui plus couramment désignée par le terme d'écriture créative¹, devient l'objet d'un véritable enseignement. Jusqu'alors, l'écriture créative est peu pratiquée. Elle est relayée à un rang secondaire par le système scolaire au profit de la maîtrise de la langue dans un souci d'alphabétisation qui s'exprime dans les années 1880 par les lois Ferry et la scolarité obligatoire. Par conséquent, l'enseignement de l'écrit réside exclusivement dans des pratiques telles que la dictée et la copie au XIXème siècle ; cette conception perdure jusqu'au XXème siècle.

Lorsqu'elle est pratiquée, l'écriture créative est perçue comme un domaine qui ne peut cependant s'enseigner puisqu'il relève exclusivement de deux conditions : le don ou l'imprégnation. L'écriture s'apprend par le biais d'un contact itéré et assidu avec les textes d'auteurs ; l'élève est supposé se nourrir de ses lectures (l'imprégnation) pour ensuite les reproduire (l'imitation). On postule donc un transfert direct de la lecture à la pratique de l'écriture. C. Tauveron évoque « *le mode de l'imprégnation et de l'imitation des "beaux mots" ou de "belles tournures"* »² qui conduit à percevoir les compétences scripturales comme dépendant uniquement d'une lecture attentive et régulière : l'échec de l'apprenant est ainsi renvoyé à une faible fréquentation des textes et / ou à un manque de concentration au cours d'une lecture jugée trop superficielle.

J.-F Halté synthétise en quelques mots les lacunes de l'enseignement de l'écriture créative régi par les concepts d'imprégnation et d'imitation évoqués précédemment :

« L'imprégnation et l'imitation [...] tiennent lieu d'enseignement spécifique de l'écriture. Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais ce n'est pas un

¹ Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n°11, 26 novembre 2015, p.110

² TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p. 10

objet d'enseignement. *Trop complexe ou trop aristocratique, elle ne peut que s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduits : s'il y a, à l'époque, des dogmes, il n'y a pas, par contre, de théorie.* »³

En rappelant cette vision d'un enseignement de l'écriture limité tant dans les pratiques que dans la théorie, Y. Reuter présente également la production d'écrits comme un exercice qui découlerait des différentes composantes du français⁴ : orthographe, syntaxe, vocabulaire et conjugaison essentiellement. La production d'écrits ne fait pas l'objet d'un apprentissage dédié qui serait supposé prendre en compte les spécificités de l'activité : elle est davantage pratiquée dans le but d'entraîner ou d'évaluer les élèves dans les disciplines ayant trait à la maîtrise de la langue. Pour Y. Reuter, les consignes et tâches proposées aux élèves présentent des lacunes quant à la réflexion sur la manière de procéder ainsi que des conceptions limitées de l'acte d'écrire. Une didactique de l'écriture reste donc encore à construire

b. Les années 80 - 90 : des recherches en plein essor

Dans les années 1980 à 1990, la production d'écrits suscite de nouveaux questionnements : l'émergence d'une didactique propre à l'écriture est en train de voir le jour.

En 1988, le Groupe de Recherche d'Ecouen publie sous la direction de J. Jolibert l'ouvrage intitulé « Former des Enfants Producteurs de Textes ». L'objectif de cette recherche est explicité de manière claire : « *L'urgence était alors de dégager un cadre théorique de référence et des démarches pédagogiques susceptibles de permettre à tous ces enfants d'apprendre vraiment à lire et à écrire [...].* »⁵.

Egalement à l'origine de ces conceptions nouvelles en France, le groupe EVA⁶ qui, suite à

³ HALTE Jean-François, « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de linguistique appliquée* n°71, *Production des textes écrits*, juillet-septembre, 1988, p.9.

⁴ REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Issy-Les-Moulineaux, 2002, 181 pages. p. 15

⁵ JOLIBERT Josette et SRAIKI Christine, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Livres, 2006, 302 pages. p. 19.

⁶ Groupe « Pratiques d'évaluation des écrits des élèves » (EVA) de l'INRP.

ces recherches en 1991 puis en 1996, postule l'idée que l'écriture peut s'apprendre : l'écriture est perçue comme un produit et un processus. L'objectif des recherches conduites par le groupe EVA est de fournir des critères de réussites explicites aux élèves ; ce sont par ailleurs des élèves qui ont eux-mêmes contribué à l'établissement de critères de réussites à partir de l'observation de textes d'auteurs. Suite à ces expérimentations, les chercheurs ont modélisé les compétences d'écriture définie par C. Tauveron comme « *les opérations psycholinguistiques nécessaires à la production* »⁷ : contextualiser le projet d'écriture, choisir une stratégie discursive, **construire le schéma textuel**, assurer progression et continuité de l'information etc. Les recherches conduiront à la parution d'un ouvrage *Evaluer les écrits à l'école primaire*⁸, publié en 1991 qui sera largement diffusé à l'époque. Parmi les sources d'inspiration du groupe EVA, on trouve le modèle de l'activité du scripteur proposé dès les années 1980 par Hayes et Flower⁹ et qui se caractérise par trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision. Cet ouvrage présente notamment un outil d'évaluation des écrits mis au point par M. Mas et une équipe de chercheurs : le classement des lieux d'intervention didactique (CLID). Il s'agit d'un tableau permettant aux enseignants d'identifier puis d'établir une classification des réussites et des échecs des élèves en production d'écrits.

En 1996, Y. Reuter publie l'ouvrage « Enseigner et apprendre à écrire » dont l'objectif premier est de présenter d'une part les limites du modèle traditionnel d'enseignement de la production d'écrits et d'autre part de proposer des alternatives pédagogiques à des pratiques de classe qu'il juge dépassées.

Le nombre de recherches et de publications concernant la production d'écrits, en plein essor dans les années 80-90, témoigne de la volonté d'œuvrer pour la création d'une véritable didactique de l'écriture. Les objectifs convergent tous vers l'établissement d'un cadre théorique pour penser la production d'écrits qui s'accompagne de réflexions quant à la transposition et l'application de ces théories dans les pratiques de classe.

⁷ TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p. 10

⁸ INRP (groupe EVA), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, Paris, 1991, 240 pages.

⁹ HAYES, J. R., et FLOWER, L. S., « Identifying the organization of writing processes ». dans L. W. GREGG & E. R. STEINBERG, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, 1980.

c. *Les conceptions actuelles : la reconnaissance d'une activité complexe*

Du point de vue de l'activité intellectuelle, l'écriture est définie dans l'ouvrage *Des enfants lecteurs et producteurs de textes* comme une activité de résolution de problèmes au sens où le scripteur doit traiter un ensemble d'informations qu'il doit produire et ordonner dans son écrit. C'est en identifiant puis en organisant les différents paramètres qu'il souhaite inclure dans son écrit que le scripteur peut construire un ensemble cohérent ; c'est à dire un texte porteur du sens qu'il souhaitait lui donner. Un autre aspect de l'écriture est énoncé : il s'agit d'une activité qui implique la personne tout entière et qui fait appel à ses désirs, ses besoins et ses projets. Cette conception montre une vision enrichie de la production d'écrits en comparaison d'une définition plus courante liée au verbe « écrire » et qui serait l'activité de production de textes impliquant des destinataires réels dans des situations d'utilisation concrètes. C'est dans cette même idée que C. Tauveron opère une distinction entre la figure du scripteur et celle d'auteur singulier. Elle établit un constat : alors que l'élève est considéré comme un lecteur, ou lecteur-apprenti durant son parcours scolaire, on ne parle cependant pas de lui comme étant un auteur ; on parle de « scripteur » ou de « producteurs de texte ». Cette difficulté à qualifier les élèves d'auteurs est mise en lien par C. Tauveron avec la difficulté de définir avec exactitude le domaine de la création. Elle évoque notamment la part d'incertitude que peut comporter l'écriture : « *Apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable et le complexe* »¹⁰. Cependant, c'est véritablement une posture d'auteur que C. Tauveron cherche à construire chez les élèves – compétence inscrite dans les programmes 2016 – en proposant un enseignement dont le cadre théorique serait issu des théories de la réception établies en littérature et qu'elle propose d'appliquer au domaine de l'écriture. L'enjeu de l'écriture serait donc à rechercher dans l'effet que l'auteur désire produire chez son lecteur. Cette recherche d'effet est à encourager et améliorer dans la pratique de production d'écrits.

Un constat peut être établi à partir des divers ouvrages de didactique ayant trait à la production écrite : le champ de l'écriture est aujourd'hui perçu comme une activité complexe relevant d'une pluralité de conceptions. Afin de décrire les concepts qui entourent l'acte d'écrire, nous avons choisi de retenir les trois paramètres évoqués par C. Tauveron : une écriture **plurinormaliste, stratégique et systémique**. L'aspect plurinormaliste signifie que la production d'écrits peut s'illustrer dans des genres variés ; il s'agit donc de prendre en compte les normes spécifiques suscitées par cette multiplicité de genres. La dimension stratégique

¹⁰ TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p. 12

s'illustre dans les choix opérés parmi différentes possibilités d'écriture pour atteindre le but que l'auteur s'est fixé. Ainsi, la stratégie est propre aux objectifs que la personne s'est donnés et s'oppose donc à une quelconque procédure à reproduire. Rappelons que selon C. Tauveron, chaque écrit est singulier. Enfin, la conception systémique est une manière de percevoir l'écriture comme un ensemble de compétences imbriquées et d'interconnexions : les problèmes que rencontre « l'auteur en gestation »¹¹ ne peuvent être résolus sans faire écho et soulever des questions quant à d'autres paramètres du texte. C. Tauveron utilise la métaphore du tissu et des fils qui le composent pour évoquer cette représentation de l'acte d'écrire : les fils se croisent pour former un ensemble qui dépasse ses différentes parties.

Les conceptions que nous venons d'énoncer ont été sélectionnées puisqu'elles font apparaître deux axes majeurs à retenir pour penser la production d'écrits. D'une part, il y a l'idée de but à rechercher dans l'écriture, d'un projet à construire et de choix stratégiques opérés pour répondre à ces objectifs. D'autre part, la recherche d'effet à créer sur le potentiel lecteur vient compléter l'idée de but à atteindre par l'auteur : elle sous-tend une conscience de la relation auteur-lecteur à construire chez l'élève et qui va de pair avec la construction d'une posture d'auteur.

2. Les processus mis en œuvre en écriture

a. *Les compétences textuelles et l'enjeu de leur maîtrise : la posture d'auteur*

Ecrire sollicite plusieurs savoir-faire qui peuvent être regroupés selon quatre types de compétences : langagière, énonciative, graphique et culturelle (identification du type d'écrits à produire).

Les **compétences langagières** sont sollicitées lorsque l'élève réinvestit les savoirs acquis en maîtrise de la langue au cours d'une activité de production écrite : il s'agit donc de construire des mots, des phrases et des enchaînements de phrase cohérents et syntaxiquement corrects. Les **compétences énonciatives** correspondent à l'ensemble des savoir-faire convoqués par l'élève au cours des étapes de planification, de production et de révision du texte. Les **compétences graphiques** relèvent de la maîtrise du geste graphique. Les **compétences liées aux connaissances culturelles** sont celles qui conduisent l'élève à identifier le type d'écrits à produire ; elles portent sur les caractéristiques des genres mais aussi sur la connaissance des

¹¹ Ibid. p. 28

normes de l'écrit.

Ces domaines de compétences convergent vers l'un des objectifs à atteindre au cycle 3 : la construction d'une posture d'auteur qui se situe dans « *Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture* »¹². Il convient d'éclairer davantage cet objectif en définissant les contours de cette posture d'auteur à construire chez l'élève. Endosser cette posture d'auteur, c'est établir une intention artistique selon C. Tauveron ; l'élève doit pouvoir se revendiquer auteur au sens où il doit être encouragé à affirmer ses choix ainsi que son identité :

« *Adopter une posture auctoriale [...] c'est, tout en narrant, revendiquer le statut d'auteur, chercher à habiter une place, se dire, pour reprendre les mots de Barthes, "je suis ceci et je ne suis pas cela"* »¹³

Pour parvenir à cette posture d'auteur, une condition essentielle est la construction préalable par l'élève d'une représentation du travail d'auteur.

b. Le processus du modèle rédactionnel : le modèle d'Hayes et Flower (1980)

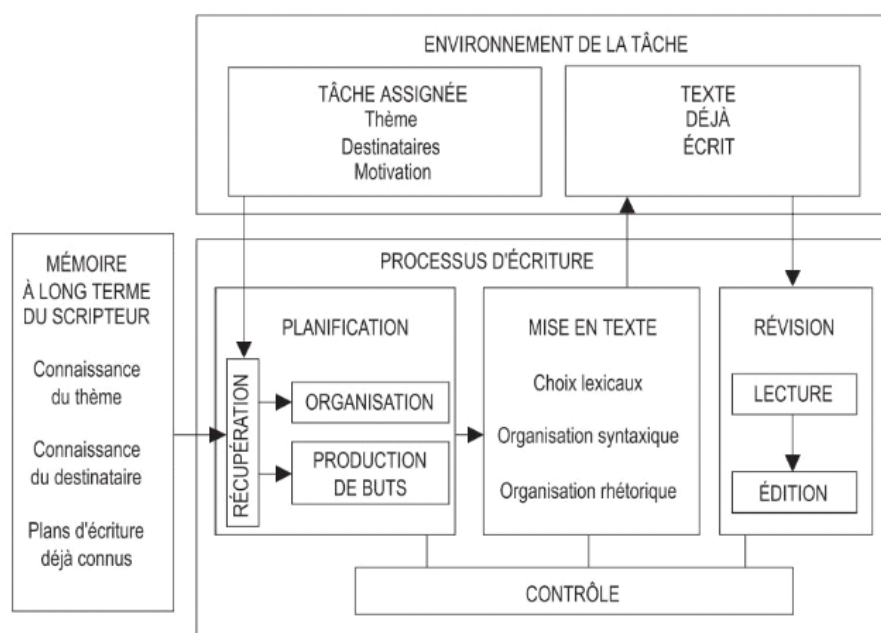
Après avoir établi la reconnaissance de la complexité de l'acte d'écrire dans les représentations actuelles, il s'agit maintenant de présenter les différentes étapes de cette activité d'écriture. Pour cela, nous prendrons appui sur le modèle proposé par Hayes et Flower (1980)¹⁴ présenté ensuite par Garcia-Debanc et Fayol (2002)¹⁵ et sur lequel s'appuient encore aujourd'hui de nombreux travaux de recherche. Il s'agit d'une vision de l'écriture présentant la succession de trois étapes fondamentales que sont la **planification**, la **mise en texte** et la **révision**. Un quatrième paramètre, le **contrôle**, se greffe à ces différentes étapes.

¹² Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n°11, 26 novembre 2015.

¹³ TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p.19

¹⁴ HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

¹⁵ GARCIA-DEBANC, C., & FAYOL, M. (2003) Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistique et didacticien. *Pratiques*, 37-50.



Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11)

Les mécanismes en interaction lors de l'écriture d'un texte englobent trois composantes : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme (qui conserve les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques) ainsi que les différentes phases du processus rédactionnel citées précédemment (planification, mise en texte et révision). Pour Hayes et Flower, ces différents processus sont imbriqués mais ils ne sont pas hiérarchisés.

La planification correspond à une phase de recherche, de structuration et de hiérarchisation d'idées que le scripteur veut transmettre. La mise en texte permet de transformer ces idées recueillies lors de la planification en message verbal : il s'agit de la phase de mise en mot dans laquelle les idées sont encodées de manière graphique, orthographique, lexicale et syntaxique¹⁶. Enfin la révision consiste à autoévaluer le texte produit (ou encore en cours d'élaboration puisque cette étape peut s'opérer à tout moment du processus rédactionnel) en comparaison du texte postulé par le scripteur.

Il semble important de préciser que ce schéma n'est pas figé et varie selon les scripteurs : en effet, les trois phases du processus rédactionnel peuvent s'opérer dans un ordre susceptible de varier et dans des proportions différentes.

¹⁶ PIOLAT Annie, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 12 février 2017. URL : <https://linx.revues.org/174>

c. Focus sur la phase de planification du récit : quelles sont les difficultés ?

L'acte d'écrire se définit comme une activité complexe au vu de ses différentes phases (partie I. 2. b) qui ne sont pas une simple juxtaposition d'étapes qui s'effectueraient dans un ordre systématique : en effet, ces phases peuvent s'opérer de manière non-linéaire avec notamment une révision qui peut devenir effective à tout moment de l'écriture et provoquer ainsi des retours sur le texte produit. De la même manière, la vérification orthographique ainsi que les codes du langage écrit, tels que la ponctuation ou la mise en forme du texte ou encore les diverses relectures et réécritures contribuent à rendre l'activité complexe : cet ensemble de tâches à réaliser est source de surcharge cognitive chez l'élève qui ne maîtrise pas encore toutes les dimensions de l'écriture.

Dans la partie suivante (I.3), certaines préconisations didactiques permettant de mettre en œuvre des activités de production écrite seront développées. Il s'agit maintenant de se focaliser davantage sur les problèmes rencontrés par les élèves pendant la phase de planification. La planification correspond à deux aspects clés de l'entrée dans la production écrite : la collecte puis l'organisation d'idées auxquelles la convocation d'un univers de référence est indispensable. Or selon M. Mas, l'élève doit surmonter quatre obstacles lors de la phase de planification. La première difficulté réside dans la contextualisation du projet d'écriture : qui est l'énonciateur ? Le destinataire ? Quels sont leurs spécificités ? Dans cette perspective, c'est l'objectif de la production écrite qui est questionné. Ensuite, le scripteur doit adopter une stratégie discursive en fonction de l'effet qu'il souhaite produire chez le destinataire : c'est ici qu'intervient le choix du type de discours, du vocabulaire employé, des tournures de phrases. Après avoir identifié les effets à produire chez le destinataire, le scripteur convoque un univers de référence : il choisit parmi son expérience ou son imagination des éléments de référence qui interviendront dans son récit. Enfin, le dernier obstacle à franchir consiste en la construction de la trame narrative : l'organisation et la structuration du récit peuvent être un problème pour le scripteur alors même qu'il s'agit d'une étape cruciale et indispensable au passage vers la mise en texte selon E. Charmeux¹⁷ qui classe la construction de la « maquette du texte » parmi les compétences fondamentales à acquérir par les élèves.

¹⁷ CHARMEUX Evelyne, « une pédagogie efficace de la production d'écrits » dans le dossier « Apprendre à écrire », Site officiel d'Evelyne Charmeux [en ligne]

3. Les préconisations didactiques pour la pratique de la production d'écrits au sein de la classe

a. *L'interaction lecture – écriture : l'usage des textes littéraires*

L'interaction entre les deux activités que sont la lecture et l'écriture est l'un des piliers de la didactique de la production d'écrits. Pour que cette interaction participe pleinement au développement des compétences scripturales, il faut avant tout l'entendre au sens d'un dialogue, d'un aller-retour constant entre les pratiques et non la percevoir comme une simple juxtaposition d'activités. C. Tauveron la définit comme moyen pour parvenir à la « *construction progressive d'une chaîne à plusieurs maillons* »¹⁸.

Cette interaction peut être exploitée sous deux angles distincts : d'une part, il y a la lecture perçue comme source de l'écriture et d'autre part, il y a l'écriture mise au service de la compréhension des textes (cela peut être le cas des écrits intermédiaires). **Le premier versant de cette interaction sera d'abord développé.** La lecture précède l'écriture au sens où elle permet au scripteur de se constituer un éventail de références dans lesquelles il est susceptible de chercher l'inspiration : le lecteur s'imprègne des atmosphères rencontrées au fil des lectures.

Mais l'usage des textes littéraires ne se limite pas à cultiver l'inspiration chez le jeune scripteur, leur fréquentation permet de comprendre progressivement que derrière les effets ressentis au cours d'une lecture, il y a une volonté qui est celle de l'auteur. La lecture ainsi que l'observation voire l'analyse de ces textes littéraires deviennent en ce sens un paramètre essentiel à la construction d'une posture d'auteur chez l'élève. Ainsi, C. Tauveron préconise « *la durée, la constance et la multiplicité des expériences de lecture* »¹⁹. Cependant, la lecture et l'écriture ne sont pas des activités identiques : le transfert direct des compétences convoquées lors de la lecture (et de l'observation qui en découle) dans le champ de l'écriture est donc impossible. Ecrire ne doit pas se limiter à la reproduction de moyens observés dans un texte : les élèves doivent être initiés à l'idée de choix qui s'opèrent au sein de l'écriture et s'ouvrir ainsi à l'ensemble des possibles narratifs en s'éloignant de l'idée qu'écrire, c'est reproduire un modèle, un cadre ou des normes imposés.

Pourtant, de ces textes littéraires peuvent être dégagées des caractéristiques qui pourront

¹⁸ TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p. 110.

¹⁹ Ibid p. 12.

ensuite être réinvesties en production d'écrits : l'imitation devient réfléchie et vient nourrir la relation lecture-écriture lorsqu'il s'agit, après observation approfondie des traits stylistiques, d'intégrer un nouveau morceau à la narration et de se glisser ainsi dans les blancs du texte. Cet exercice nécessite une compréhension très fine du texte lu : **le second versant de la relation entre lecture et écriture est alors sollicité**. Pour endosser le rôle d'un auteur singulier, le jeune scripteur doit s'être véritablement imprégné de la logique interne du texte et avoir identifié les effets que l'auteur cherchait à produire chez son lecteur. Dans ce cas-là, une lecture attentive est à la fois nécessaire à l'écriture mais c'est également l'écriture qui nourrit progressivement la compréhension fine du texte en proposant à l'élève de se glisser dans la peau de l'auteur.

Cette interaction doit favoriser **l'écriture stratégique** – c'est-à-dire l'identification de buts à atteindre et des moyens pour y parvenir ainsi que la volonté de créer des effets chez un potentiel lecteur – plutôt que **l'écriture algorithmique** qui s'illustre dans la reproduction de modèles imposés²⁰.

b. Les représentations de l'écrit : une nécessaire verbalisation des élèves

Les représentations que les élèves ont de l'activité peuvent servir de moteur ou au contraire freiner l'écriture ; elles influencent les productions puisqu'elles peuvent être une aide ou un obstacle. Le statut de ces représentations initiales est intéressant à observer du point de vue des difficultés que ces dernières génèrent dans l'écriture. Y. Reuter identifie six catégories de représentations pouvant faire obstacle à l'écriture²¹ :

- Les représentations liées à l'affect, c'est à dire l'attraction et la répulsion qui regroupent en réalité d'autres formes de dualités telles que distinction / banalisation ou encore expression de soi / exposition à autrui.
- Les représentations qui s'articulent autour des notions de valorisation et de dévalorisation : elles se situent encore dans l'affect puisqu'il s'agit du jugement de valeur émis au sujet de l'activité.
- Les représentations de soi dans sa relation à l'écriture : il s'agit en quelque sorte d'un jugement porté sur sa légitimité à écrire.

²⁰ Ibid. p. 14.

²¹ REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Issy-Les-Moulineaux, 2002, 181 pages. p. 96.

- Les représentations de l'écriture comme un don, relevant d'une création spontanée et qui de fait, ne serait pas accessible à tout le monde.
- Les représentations portant sur les frontières entre fiction et réalité et qui tendent à confondre le texte et le réel.
- Les représentations qui traduisent une vision limitée du texte : prise en compte d'unités linguistiques restreintes, au niveau de la phrase, mais pas de vision d'ensemble du texte et de sa fonction de communication.

Ces différents types d'obstacles sont liés à des représentations de l'écrit qui sont modifiables : en effet, ces représentations peuvent être amenées à évoluer au cours notamment des échanges entre pairs qui doivent être encouragés ; ils permettent d'enrichir son propre parcours d'écriture grâce aux expériences vécues par d'autres camarades. Ils sont par ailleurs l'occasion pour l'élève de verbaliser certains choix et de les expliquer à une communauté « *d'auteurs en gestation* »²² tout en exposant les difficultés rencontrées et les moyens trouvés pour les surmonter. C'est bien dans cette verbalisation que s'accomplit pleinement la posture d'auteur à construire, lorsque l'élève est capable d'affirmer et d'expliquer ses intentions.

c. Favoriser la réflexion métacognitive et métalinguistique

La verbalisation, cruciale dans l'évolution des représentations de l'écrit, joue également un rôle important dans la consolidation des compétences qui sont en train de se construire chez l'élève. En effet, les temps d'échanges sont un moyen de mener une réflexion métacognitive et métalinguistique. La réflexion métacognitive est l'analyse menée sur la manière de traiter les informations données par un texte ; c'est une réflexion portant sur les processus mentaux et les compétences sollicités. L'importance de cette dimension métacognitive est synthétisée par J. Jolibert et C. Sraïki :

« *Les apprentissages qui sont en train de se construire se voient renforcés et consolidés par une réflexion de l'apprenti lui-même sur ceux-ci.* »²³

²² TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p. 28

²³ JOLIBERT Josette et SRAIKI Christine, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Livres, 2006, 302 pages. p. 18

La réflexion métalinguistique porte quant à elle sur l'observation du fonctionnement des textes : il s'agit d'étudier les éléments linguistiques : pourquoi l'auteur a recours à ce procédé ? Quel effet cela produit-il chez le lecteur ?

Dans le cadre d'une didactique efficace de l'écriture, les démarches de questionnements doivent être systématisées afin d'automatiser progressivement les compétences chez l'élève : puisque l'activité sollicite de manière simultanée plusieurs processus mentaux, l'automatisation est nécessaire pour alléger la charge cognitive vécue par l'élève.

II. Etude d'un genre littéraire : le roman policier

1. Les caractéristiques du genre

a. Les différentes catégories établies au sein du roman policier

Des racines lointaines ont été attribuées au roman policier que nous connaissons aujourd'hui. Des chercheurs, dans le but d'en retracer l'histoire, ont perçu ses origines jusque dans la Bible, dans *Œdipe-Roi* de Sophocle ou plus tard encore dans *Zadig* de Voltaire et *Hamlet* de Shakespeare²⁴. Cependant, c'est au cours des vingt dernières années du XIX^{ème} siècle que les termes de roman policier et de "detective story" apparaissent. Il s'agit de l'époque où les critiques littéraires attribuent une première reconnaissance au roman policier (1880 - 1890) : il est désormais admis comme un genre littéraire. Le genre policier est issu du roman-feuilleton et donc à l'origine segmenté en épisodes. Mais malgré un format différent du roman, le genre policier se définit déjà par le motif principal du délit : au cœur du récit se trouve un acte grave et donc juridiquement répréhensible.

C'est dans la manière d'aborder ce motif que différentes branches sont apparues au sein du même genre : le roman noir, le roman à suspense et le roman à énigme.

Dans le **roman noir**, le (ou les) personnage(s) principal(aux) a pour objectif de mettre fin au délit en triomphant de celui qui l'a commis. Dans *Typologie du roman policier*, T. Todorov

²⁴ REUTER Yves, *Le Roman Policier*, Nathan, Paris, 1997, 128 pages. p. 11.

explique qu'il n'y a pas d'histoire à deviner dans le roman noir : l'énigme n'est pas représentée au sein du récit²⁵. Il est cependant régi par les codes du suspense qu'il crée auprès de son lecteur : il va de la cause - un ou plusieurs personnages sombres qui, par exemple, préparent un mauvais coup - à l'effet - la concrétisation des plans élaborés ; ou plutôt à l'attente de cet effet pour le lecteur. Puisque le crime peut arriver à tout moment, ce schéma "cause - effet" offre à la fois une grande variété de possibilités dans la structure du récit, ainsi que des profils divers de personnages mis en scène. L'auteur peut faire le choix de centrer son récit uniquement sur un meurtrier : le roman noir découle en ce sens du roman criminel en vogue dans l'entre-deux guerres. L'intérêt pour ce type de récit réside donc dans l'attente, dans le suspense car le personnage principal n'est pas immunisé contre les risques : il court souvent un grand danger à l'inverse de la figure de l'enquêteur.

La figure de l'enquêteur est celle du personnage principal du **roman à énigme**. Une définition explicite de cette branche du roman policier, considéré comme un point de référence du genre, est donnée par A. Peyronie :

*"Dans le roman policier à énigme, on passe de l'énigme à la solution par le moyen d'une enquête."*²⁶

Contrairement au roman noir, où le motif premier est l'attente du crime, le roman à énigme ne raconte pas immédiatement le délit, action néanmoins à l'origine de l'histoire. On se situe donc dans le second schéma narratif proposé par T. Todorov et qui possède comme moteur la curiosité suscitée chez le lecteur : le roman à énigme part de l'effet pour en chercher la cause. Le délit suscite avant tout une enquête menée dans le but de démasquer l'auteur ainsi que de comprendre les modalités et les raisons de son passage à l'acte : qui, comment et pourquoi ? Ainsi, le roman à énigme contient deux histoires - le meurtre et l'enquête - qui s'illustrent dans une structure régressive puisque le lecteur suit dans un premier temps le fil de l'enquête dont le dénouement est le récit du meurtre. J. Dubois parle ainsi du récit à énigme comme étant *"l'affaire d'une rencontre constamment reportée et qui ne s'accomplit qu'à la dernière extrémité narrative"* entre le détective et le coupable.

Enfin, la dernière branche du genre policier est le roman à suspense. Il est souvent considéré

²⁵ TODOROV Tzvetan, « Typologie du roman policier » dans *Poétique de la prose*, Seuil, Paris, 1971, 256 pages.

²⁶ PEYRONIE André, « La double enquête du roman policier », *Modernités*, n°2, 1988, p.129

comme une variante du roman à énigme avec une dimension se situant davantage dans la psychologie et la peur. Le roman à suspense emprunte au roman à énigme puisqu'il conserve la part de mystère entourant les circonstances du crime ainsi que les deux histoires - le délit et l'enquête - qui caractérisent la structure de ce type de roman. Mais, pour T. Todorov, le roman à suspense s'inspire également du roman noir ; l'intérêt principal réside dans une question que se pose sans cesse le lecteur : que va t'il arriver au(x) personnage(s) ? Ainsi, le roman à suspense place la seconde histoire, celle de l'enquêteur, au cœur de l'intrigue. A cause de cette association des codes du roman noir et du roman à énigme, le roman à suspense est moins souvent représenté dans les ouvrages consacrés au genre policier.

b. L'organisation de la fiction du roman à énigme

Le meurtre, point originaire de l'intrigue, doit être retracé par l'enquêteur à travers des indices qu'il collecte et auxquels il tente de donner un sens. **La parole** occupe une place primordiale dans le processus fictionnel. L'essentiel de l'action réside dans des dialogues échangés entre personnages ; dans ses paroles se trouvent souvent les indices implicites. La parole est constamment remise en question au sein du roman à énigme : entre mensonge et vérité, c'est à l'enquêteur de reconstituer le discours véridique.

La fiction s'organise fréquemment dans **un espace clos** où les personnages sont tous enfermés dès le début de l'histoire. L'univers est également fermé socialement puisque les intrigues évoluent dans des lieux bourgeois avec des personnages issus de la haute société.

Concernant les **personnages** du roman à énigme (victime, enquêteur, suspects, meurtrier), ils sont assimilables à des pions servant l'intrigue : ils sont tous présents dès le début de l'histoire et leur psychologie ne peut changer au cours de l'histoire afin de permettre au détective de mener l'enquête dans les mêmes conditions que celles en vigueur au moment du crime. De plus, les intrigues amoureuses sont généralement proscrites du roman policier car, comme le stipule la 3^{ème} règle de Van Dine, elles seraient une entrave au déroulement logique de l'enquête et viendraient freiner la dimension purement intellectuelle du problème.

La victime est, la plupart du temps, assassinée avant le début de l'histoire. Elle se situe cependant au centre d'une intrigue sociale et d'un cercle de relations dont l'enquête révélera les mœurs et les codes. Elle devient victime car, antérieurement au début de l'histoire, elle est déjà source d'une accumulation de mystères.

L'enquêteur est décrit par Y. Reuter comme un « *personnage obligé du roman à énigme* » qui « *actualise les mécanismes d'observation et d'élucidation, il figure et narrativise la résolution du mystère* ». Quelques récurrences dans le roman à énigme permettent d'en dresser un portrait-type : amateur et souvent hors de l'institution policière, incarné par un sentiment de supériorité intellectuelle, doté d'un grand savoir mais de faibles compétences physiques, en situation de solitude affective, etc. C'est avant tout un personnage méthodique dans sa manière d'observer et de tirer des conclusions à partir d'indices et de témoignages qu'il recueille.

Le meurtrier est toujours un personnage issu du milieu dans lequel évolue l'enquête : si tel n'était pas le cas, il porterait de manière trop immédiate les stigmates de sa culpabilité. Il ne s'agit donc pas d'un tueur à répétition ou ayant un quelconque lien avec le milieu de la violence. Il est important de rappeler que la violence est toujours feutrée dans le roman à énigme – à l'inverse du roman noir dans lequel l'univers de la violence est décrit de manière très réaliste. De la même manière que le détective, le meurtrier procède avec une grande méthode pour masquer son délit dont les mobiles peuvent être multiples (argent, ambition, amour, violence, haine, etc.)

Les suspects sont au cœur de l'enquête menée par le détective. Ce sont des personnages créés par l'auteur pour servir le déroulement de l'enquête. Ils peuvent revêtir des psychologies très variées.

c. La structure narrative et la construction du récit dans le roman à énigme

Le roman à énigme se caractérise par un recours fréquent à trois figures narratives. Tout d'abord, l'auteur privilégie ce qu'Y. Reuter qualifie de « **relais de narration** »²⁷ : il s'agit d'un tiers (souvent l'assistant de l'enquêteur et nécessairement un proche) qui raconte l'histoire de son point de vue. Ainsi, le narrateur rend compte au plus près des faits et gestes de l'enquêteur sans pour autant être trop explicite : si la narration dévoilait trop explicitement les pensées de l'enquêteur, l'intrigue serait amoindrie et l'effet de suspense affaibli pour le lecteur qui trouverait donc trop facilement la solution à l'énigme. L'une des figures de prédilection du roman à énigme est de fait la **paralipse** – procédé permettant de passer sous silence ce qui

²⁷ REUTER Yves, *Le Roman Policier*, Nathan, Paris, 1997, 128 pages. p.43

aurait dû normalement être dit par le narrateur – qui permet de conserver une intrigue intacte jusqu’au dénouement. Enfin, le récit est ponctué d’**anachronies** qui viennent perturber le déroulement chronologique de l’histoire : le recours à cette figure narrative est au cœur du roman à énigme puisqu’il s’agit de reconstituer un fait passé, au travers d’une multitude de témoignages permettant de retracer progressivement, mais non linéairement, la vérité sur le crime commis. De manière générale, toutes les figures narratives convoquées au sein du roman à énigme visent un seul et unique but : noyer le lecteur dans la multitude de points de vue et une temporalité déstructurée afin de faire vivre l’intrigue. Pour achever ce sentiment d’incertitude et rétablir la vérité, l’auteur a recours à une **analepse** : à la fin du récit, l’enquêteur revient sur le fait passé en expliquant la solution à l’énigme.

La mise en œuvre des divers procédés destinés à perdre le lecteur dans la trame narrative suppose de la part de l’auteur **une planification stricte du récit**. Ce dernier doit en effet avoir une conscience aiguisée de l’ensemble de la structure du récit et notamment une idée précise du dénouement. Puisque dans le roman à énigme, tout est placé au service de l’intrigue - des personnages jusqu’aux figures narratives déployées – cela signifie que tout est finalement mis en œuvre pour surprendre le lecteur.

d. Les procédés de fausses-pistes : illustration de la relation auteur-lecteur

Les procédés de fausses-pistes déployés au sein du roman à énigme contribuent à maintenir l’intérêt du lecteur intact du début jusqu’au dénouement du récit. Les fausses-pistes, ces indices erronés volontairement mis en scène par l’auteur, contribuent également au plaisir de lire du lecteur qui alors porté par le suspense²⁸.

Ces procédés sont inhérents au genre policier et caractérisent les récits configurés par une énigme. Ce sont eux qui sont à l’origine de la culture du jeu dont les seules règles sont l’effet de surprise et l’imprévisible - ainsi se traduit le jeu de course-poursuite et d’esquive entre le détective et le coupable. Mais cette relation, proche de celle du chat et de la souris, illustre également le lien existant entre l’auteur et son lecteur. L’auteur « *apostrophe le lecteur et*

²⁸ COUET Madeleine et BUTLEN Max, « Lecteur abusé, lecteur amusé, lecteur avisé : fausses pistes et stéréotypes » dans « *Les chemins de la littérature au cycle 3*, CRDP de l’Académie de Créteil, 2003, 359 pages. p. 209

l'invite à jouer le jeu, celui de la fiction qu'il accepte en lisant »²⁹. Le parcours du lecteur, qui cherche à révéler la vérité du texte en identifiant les indices véridiques, est parsemé de pièges tendus par l'auteur : ce sont les fausses-pistes (ou les indices falsifiés).

Or les procédés de fausses-pistes peuvent être mis en relation avec diverses théories de la réception qui sont le cadre de référence pour penser la relation entre auteur et lecteur. Tout d'abord, l'analyse de **l'effet produit sur le lecteur** proposé par Iser en 1976³⁰ peut conduire à observer le comportement des jeunes lecteurs pour appréhender le roman à énigme : est-ce que ces procédés ont un impact sur l'adhésion ou la méfiance à l'égard du texte ?

Une deuxième théorie, celle de **l'horizon d'attente**, énoncée par Jauss en 1972³¹ s'apparente elle aussi à l'étude des fausses-pistes. Il s'agit des attentes que le lecteur projette sur un texte – ce dernier y répondant ou non. Ainsi, le genre policier peut répondre d'une part aux attentes du lecteur qui s'attend à découvrir des codes et des stéréotypes du genre avec lesquels il peut être familiarisé. Cependant, le principe de l'énigme est d'amener le lecteur à construire et déconstruire systématiquement des hypothèses de lecture : l'horizon d'attente du lecteur est donc constamment remis en doute.

Enfin, le concept de **coopération littéraire** développé par U. Eco en 1979³² témoigne de l'idée que le texte est actualisé grâce au lecteur : le texte est assimilé à « *une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc* »³³. La relation auteur – lecteur s'illustre chez U. Eco par le postulat du lecteur modèle crée par chaque auteur et supposé apte à accomplir la coopération textuelle. Etablir une passerelle entre ce concept et les procédés de fausses-pistes revient à questionner la relation auteur-lecteur : l'auteur de roman à énigme sème le trouble dans l'esprit d'un lecteur dont il anticipe les réactions pour mieux créer des effets de surprise.

²⁹ DUCAS Sylvie, « L'invention du lecteur au coeur de la construction auctoriale contemporaine. Mettre le cap vers un lecteur: l'utopie d'une "Terre-Coeur" en littérature », Archives ouvertes [en ligne], mis en ligne le 16 juillet 2011, consulté le 13 février 2017. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00375404/document>

³⁰ ISER Wolfgang, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Editions Mardaga, Bruxelles, 1985, 405 pages.

³¹ JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978, 312 pages.

³² ECO Umberto, *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Editions Grasset, Paris, 1985, 324 pages.

³³ Ibid. p. 25

Les procédés de fausses-pistes présents dans le roman à énigme apparaissent dès lors comme un point d'entrée à exploiter pour mener une réflexion autour de la relation entre auteur et lecteur. Les fausses-pistes permettent de se questionner plus largement sur l'acquisition d'une posture d'auteur à construire chez les élèves.

2. L'adaptation du genre policier pour les jeunes lecteurs

a. *Un genre largement exploité dans l'édition pour la jeunesse*

Le genre policier a acquis depuis une quinzaine d'années une légitimité incontestable dans le domaine de l'édition pour la jeunesse³⁴ : de nombreuses collections lui sont dédiées à l'image de la collection "souris noire" (éditions Syros) destinée aux 10-12 ans et qui a donné naissance à diverses sous-collections ("souris noire plus" ou encore "rat noir"). D'autres maisons d'édition ont également contribué à la reconnaissance du genre policier à destination de la jeunesse en lui offrant une large visibilité grâce à des collections dédiées : Casterman ("Mystère"), Hachette (La verte aventure"), Hatier ("Les classiques du polar"), Nathan ("Pleine lune"), Gallimard ("page noire") ou Magnard ("les policiers").

Comme énoncé précédemment (partie II) 1-a), le genre policier peut se caractériser par la description d'un univers sombre et parfois violent - bien que cette violence soit davantage prégnante dans le roman noir que dans le roman à énigme. Il semble donc légitime de se questionner sur les modalités d'adaptation de ce genre pour les œuvres de littérature de jeunesse.

b. *Le roman policier pour la jeunesse : à la croisée de plusieurs genres*

Un premier élément notable concernant les collections du genre policier pour la jeunesse est le mélange de différents genres. Le roman policier explore ainsi les frontières des genres en s'inspirant de l'univers du conte, en empruntant au roman historique ou enfin en s'imprégnant du genre fantastique. Il rend ainsi les limites entre les genres poreuses, à tel point qu'une question est fréquemment posée par les critiques spécialisés : peut-on encore réellement parler

³⁴ BALANGER Françoise, *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse*, Paris Bibliothèques éditions, Paris, 2003, 160 pages. p. 10.

de genre policier lorsque ce dernier subit tant de transformations dans le but d'être lu par un jeune public ? Il s'agit avant tout d'un genre que l'on pourrait qualifier d'hybride : empruntant à la fois aux classiques du genre tout en puisant l'inspiration dans d'autres types de roman.

c. Les fondamentaux de l'univers du roman policier adapté en littérature de jeunesse

Il s'agit de présenter dans cette partie les piliers sur lesquels se fonde le genre policier à destination de la jeunesse. L'univers s'axe autour de trois principes : **un monde cruel, un monde quotidien, des héros ordinaires**³⁵.

La mise en scène des problèmes sociétaux est au cœur de l'adaptation soulevant ainsi des thématiques diverses qui dépeignent avec réalisme l'aspect cruel du monde contemporain :

« [...] usage et trafic de drogue (*Marek des caves, On ne badine pas avec les tueurs*), enfants battus (*Agence Torgnole, frappez fort*), abandon, rapt ou traite d'enfants (*Les Petits Poucets*), prévarication, crime, hold-up, racket, prise d'otages (*La Bombe humaine*), racisme et exclusion (*Sèvres-Babylone*). »³⁶

On observe une volonté de décrire un monde cruel mais réaliste et lucide face aux problèmes sociétaux contemporains. Le cadre du récit inclut des héros souvent issus de milieux modestes ainsi que des éléments faisant référence au quotidien du héros, mais peut-être aussi à celui du jeune lecteur : quartier, famille, école et copains alimentent ainsi l'intrigue. La sphère familiale est d'ailleurs un point intéressant à observer dans les récits policiers à destination de la jeunesse. Bien que la manière dont elle soit représentée diffère selon les œuvres, elle est encore une marque du réalisme dont le genre est empreint : famille monoparentale, affectée par le chômage, subissant une situation de logement précaire, essuyant les conséquences de l'exclusion ou du racisme voire absence de parents. Le modèle familial est rarement infaillible et c'est auprès de la sphère affective élargie, les amis, que les héros trouveront de l'aide et du réconfort. La bande de copains est généralement cosmopolite et apporte des solutions face aux

³⁵ GION Marie-Luce et SLAMA Pierrette, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP De l'Académie de Créteil, Créteil, 1998, 317 pages. p. 45.

³⁶ Ibid.

problèmes rencontrés par les héros : ils se sortent d'affaire grâce à la « bande » ; les valeurs de coopération et de la solidarité sont ainsi placées en exergue dans le roman policier adapté pour la jeunesse.

La transposition du genre à destination de la jeunesse présente une caractéristique fondamentale qui la distingue du genre policier traditionnel, et plus précisément du roman à énigme : les héros ne sont pas des personnages hors du commun, ni incroyablement intelligents ou rusés. A l'inverse, ils sont prompts à commettre des erreurs et apparaissent plus vulnérables que les figures d'enquêteurs classiques. Ce risque permanent qui plane sur les héros se place au cœur de l'intrigue : le danger de mort, omniprésent, est un motif très exploité par le roman policier pour la jeunesse ce qui finalement rend ces œuvres plus proches du roman à suspense que du roman à énigme. Les héros parviennent à surmonter les épreuves et à rétablir l'ordre grâce à leur ingéniosité et à leurs idéaux de justice : ils font preuve, malgré leur jeune âge qui les rend pourtant davantage vulnérables, d'une très grande détermination et d'un courage qui supplante celui des adultes.

Une digression de l'adaptation du genre policier pour les plus jeunes lecteurs semble également nécessaire : la violence est alors complètement euphémisée et le récit prend une dimension fantaisiste avec souvent un animal qui endosse le rôle de détective. Il n'est alors plus question de graves délits qui témoignent de réels problèmes sociétaux mais d'actes tels que des vols ou des disparitions exempts de toute forme de violence.

d. Des thématiques qui s'inscrivent dans la lignée des préoccupations de la littérature de jeunesse

Les collections ciblent bien évidemment leur lectorat en proposant des thématiques familières aux jeunes lecteurs, susceptibles d'éveiller leur intérêt. Le roman policier adapté pour la jeunesse se nourrit ainsi de thématiques phares de la littérature de jeunesse. Au cœur du récit, on retrouve l'idée d'initiation et la quête de soi. Les héros sortiront grandis de leur confrontation aux multiples dangers de l'intrigue. Ils sont mis à l'épreuve et parviendront finalement à surmonter les difficultés. Cependant, ils ne réussiront pas toujours seuls : c'est lorsque les héros font appel à leur cercle amical que les valeurs de solidarité et de coopération entrent en jeu. L'idée à retenir est la suivante : les épreuves peuvent être dépassées et des solutions peuvent être trouvées lorsque la « bande » se réunit. Opposé à l'idée de ralliement, un autre thème souvent abordé est celui de la solitude. Les jeunes héros découvrent le sentiment d'être seul, terrifié, face au danger qui les guette. **Quête initiatique, amitié et solitude**

auxquelles s'ajoute **l'aventure** vécue par les jeunes héros : autant de motifs exploités dans la littérature de jeunesse et que l'on retrouve aisément dans le roman policier transposé.

Un constat peut désormais être établi : le genre policier plait à la jeunesse. Les raisons de cet engouement seront développées dans la partie suivante (II.3) mais on peut déjà voir s'esquisser un élément d'explication : le genre parle aux jeunes lecteurs de ce qui leur est familier.

3. L'intérêt et les ressources du roman d'énigme : pourquoi l'utiliser à l'école ?

a. *Le recours au roman policier pour susciter l'intérêt du jeune lectorat*

La similitude entre les thèmes déployés au sein de la littérature de jeunesse au sens large et ceux abordés par le roman policier à destination des jeunes lecteurs a déjà été développée précédemment. Il est cependant important de souligner à nouveau que cette proximité dans les thématiques traitées crée une première connivence avec les jeunes lecteurs : il s'agit d'un genre qui séduit le jeune public. En effet, le roman policier répond à deux attentes que sont « *le goût du mystère et le plaisir d'avoir peur* »³⁷. D'une part, le lecteur se plaît à déjouer l'énigme au fil de sa lecture et des indices qu'il perçoit ou qui lui sont révélés par l'enquêteur. Mais à cette lecture, qui met déjà en jeu l'esprit logique du jeune lecteur, s'ajoute les émotions vécues par ce dernier qui partage bien souvent les palpitantes péripéties des personnages : le plaisir irrationnel de la peur vécue par procuration contribue au succès du genre policier auprès du jeune lectorat.

b. *Le roman policier comme point d'ancrage d'un travail sur les compétences de lecteur*

Avant d'évoquer plus précisément les compétences mises en jeu dans la lecture du roman à énigme, il semble important de présenter un avantage majeur du roman policier : il permet de **surmonter les difficultés éventuelles de lecture**. En effet, le genre policier facilite l'immersion des jeunes lecteurs dans le récit : ces derniers possèdent souvent les références culturelles dont l'histoire est empreinte ; les figures d'enquêteur, de suspect, de coupable, de victime ainsi que les notions de méfaits, d'enquêtes et d'indices sont familières grâce à de nombreuses séries policières télévisées :

³⁷ BALANGER Françoise, *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse*, Paris Bibliothèques éditions, Paris, 2003, 160 pages. p.13

« *Le transfert de compétence de l'écran au livre réduit l'étrangeté du genre et en facilite la lecture.* »³⁸

La connivence entre l'univers du genre et les jeunes lecteurs serait donc source de motivation pour l'élève et rendrait la lecture intégrale d'une œuvre plus accessible. De la même manière, l'identification aux jeunes héros permet un accès facilité à la lecture.

La fréquentation de romans à énigme permet dans un second temps d'**éveiller l'esprit critique**. Si l'une des caractéristiques fondamentales de l'acte de lire est de constamment revenir sur les images construites pour les reconfigurer différemment - au fur et à mesure des données recueillies au cours de la lecture - alors le roman à énigme semble être une lecture privilégiée pour développer cette compétence chez les élèves. Les indices menant sur la bonne voie ou au contraire, cherchant à égarer le lecteur, sollicitent chez ce dernier des capacités d'observation et de logique dans l'analyse et la mise en relation des faits et suscitent également des émissions et des remises en question d'hypothèses successives. Les compétences sollicitées dans la lecture du roman à énigme sont donc les mêmes que dans l'acte de lire : recherches d'indices textuels pour reconstituer le sens, construction d'hypothèses, remise en question de ce que l'on pensait savoir. Ainsi, chaque lecteur est en quelque sorte un enquêteur. Le roman à énigme apparaît donc comme un moyen efficace de développer **une lecture active** chez les élèves mais peut également être un moyen de mener une réflexion métacognitive sur la lecture puisque cette activité est finalement mise en abyme dans la fiction policière³⁹.

c. Quels apports en écriture ?

Après avoir évoqué les intérêts pédagogiques de l'utilisation du roman policier pour travailler les compétences de lecteur, il semble judicieux d'aborder ces mêmes apports, cette fois sous l'aspect de la production d'écrits. Cependant, les bilans et analyses de pratique concernant l'utilisation du genre policier en production d'écrits sont restreints. Les ouvrages didactiques de référence évoquent davantage l'intérêt que présente le roman policier dans le domaine de la lecture bien que des activités en écriture soient également proposées et

³⁸ GION Marie-Luce et SLAMA Pierrette, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP De l'Académie de Créteil, Créteil, 1998, 317 pages. p.15

³⁹ BALANGER Françoise, *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse*, Paris Bibliothèques éditions, Paris, 2003, 160 pages. p.28

exploitées : les apports qu'il pourrait constituer ne sont pas pour autant analysés de manière précise. Les projets d'écriture apparaissent bien souvent comme un prolongement à des séquences qui privilégieraient davantage l'approche du genre par la lecture.

III. Mise en relation du genre policier et de la production d'écrits : l'émergence d'un questionnement

1. Problématique soulevée par l'exploitation du roman policier en production d'écrits

En mettant en place des travaux de production écrite au sein d'une classe de CM1 - CM2, nous nous sommes aperçus de la difficulté éprouvée par certains élèves à entrer dans la phase de rédaction du texte : ils évoquent un manque d'idées ou à l'inverse un choix difficile parmi plusieurs possibles narratifs. A la lecture des textes produits par les élèves, nous avons pu constater des lacunes dans l'élaboration de la structure narrative : les phrases sont décousues et l'écrit manque souvent de cohérence. La production s'apparente davantage à une juxtaposition de phrases sans réelle structure apparente du texte ; souvent, ce dernier n'est d'ailleurs pas abouti. De plus, les idées ne sont pas rassemblées avant la phase de mise en mots du texte.

Cependant, les nouveaux programmes d'enseignement 2015 incluent au sein des compétences liées à l'écriture la **construction d'une posture d'auteur** :

"Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. [...] Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions."

La dimension réflexive à initier quant aux intentions de l'élève est intéressante et peut également être mise en lien avec la volonté de créer un ou plusieurs effets chez les potentiels lecteurs du texte produit. Or la recherche d'une intention singulière et la création d'effets dans un texte nécessite des compétences rédactionnelles au sens premier (enchaîner des mots, des phrases, des paragraphes) mais c'est avant tout un enchaînement d'idées que l'élève doit mettre en place pour donner vie à son récit : au cœur de la production d'écrits, étape cruciale du processus rédactionnel, il y a la planification du récit développée précédemment (II.2). En lien avec la recherche et l'organisation d'idées contenues dans la planification, les programmes placent désormais l'accent sur la démarche de production de l'écrit : le parcours d'écriture vécu

par l'élève doit être autant valorisé que la production finie.

Quelques types d'activités et de situations pour l'élève proposés par les programmes ont été retenus comme fils conducteurs de ce travail de recherche. Tout d'abord, **la réflexion préparatoire à l'élaboration du texte**, qui peut se faire individuellement ou en groupe. Cette réflexion doit aboutir à des choix concernant des stratégies d'écriture. Nous nous situons ici dans la phase de planification du récit. Ce travail effectué en amont de la rédaction nous semble indissociable de la création d'outils pour améliorer les **écrits de travail** qui peuvent prendre la forme de brouillons, notes, dessins, cartes heuristiques et listes. Enfin, la mise en relation des lectures effectuées en classe et de la production écrite est préconisée : **l'exploitation des différents genres littéraires** étudiés en français peut constituer une entrée privilégiée dans un travail d'écriture.

De cette dernière préconisation est né un questionnement : le genre policier, par la structure narrative particulière et les procédés de fausses-pistes mis en œuvre par l'auteur, nous semble être une piste intéressante à exploiter en production d'écrits. Cependant, le genre policier ne figure pas dans le volet "Culture littéraire et artistique" des nouveaux programmes. Nous souhaitons donc étudier l'intérêt d'un travail autour du genre policier pour construire et améliorer les différents savoir-faire abordés précédemment en émettant un questionnement : **dans quelle mesure l'étude d'un procédé littéraire mise en œuvre dans le roman policier peut-elle aider les élèves à améliorer la planification de leurs productions d'écrits ?**

2. Hypothèses et pistes de réflexions

Nous postulons donc l'hypothèse que le genre policier, exploité en lecture-compréhension et en culture littéraire et artistique peut donner lieu à une étude des fausses-pistes et de la structure narrative du récit dont découlerait un travail réflexif quant à la relation singulière entre auteur et lecteur : comment l'auteur de roman policier réussit à tenir en haleine son lecteur ? Comment parvient-il à créer du suspense ?

Un choix doit néanmoins s'opérer entre une focalisation sur les fausses-pistes et un travail approfondi sur la structure narrative : la durée limitée de l'expérimentation en classe ne permettra pas à l'ensemble de ces pistes de réflexion de faire l'objet d'un travail abouti. Nous avons donc finalement choisi de nous concentrer davantage sur les fausses-pistes au sein du roman à énigme : ce sont ces fausses-pistes qui seront au cœur de la séquence menée en classe

et qui feront donc l'objet d'une analyse plus approfondie. Pour évoquer rapidement le déroulement de cette séquence didactique, il s'agira dans un premier temps de dégager les caractéristiques du genre policier, et notamment la dimension du suspense et des fausses-pistes au cœur de l'intrigue, puis dans un deuxième temps de définir les contours du travail de l'auteur en insistant sur l'un des traits fondamentaux de la construction du récit : la recherche d'effets à créer sur le lecteur. C'est ici qu'interviendrait la planification du récit : elle est indispensable à l'auteur de roman à énigme.

L'objectif sera donc de conduire progressivement les élèves à prendre conscience de l'importance de ce travail de planification, souvent négligé et qui ne semble a priori pas faire sens à leurs yeux. Nous pensons que cette prise de conscience est préférable à un travail préparatoire qui serait imposé dans les pratiques : il est primordial que les élèves comprennent l'impact de cette étape sur leur production d'écrits. Une autre idée qui peut être avancée est que l'on demande fréquemment aux élèves de « faire un brouillon » sans que ces derniers ne sachent réellement comment l'exploiter : son utilisation semble se limiter dans les pratiques à un 1^{er} jet d'écriture qui sera ensuite réécrit au propre (sans ratures ou erreurs orthographiques). Or le brouillon, mis au service de la phase de planification, pourrait par exemple permettre aux élèves d'explorer l'ensemble des possibles narratifs ; dans le cas de l'expérimentation que nous souhaitons réaliser, il s'agirait d'utiliser ce brouillon, par la création d'outils spécifiques (schémas / cartes heuristiques), pour guider les élèves vers la construction de fausses-pistes. Ce travail autour des fausses-pistes est à mettre en relation avec deux compétences clés de la posture d'auteur développées précédemment : d'une part, les effets que l'on souhaite créer (instiguer un jeu avec son lecteur, le faire douter et se lancer en quête de vérité) et d'autre part, rechercher les moyens pour y parvenir (introduire des fausses-pistes).

Bien que cette posture d'auteur se construise sur plusieurs années et au travers d'une pratique réflexive et assidue des activités de lecture-écriture, il nous semble intéressant d'observer la supposée influence du genre policier : peut-il réellement constituer un point d'entrée privilégié dans les premières réflexions concernant la posture d'auteur ? Dans quelle mesure son utilisation est susceptible d'impacter les représentations et les procédures des élèves (lors de la phase de planification) ?

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

Comment étudier l'apport du roman à énigme à la phase de planification du récit ?

I. Etablir un bilan des pratiques d'écriture et des représentations des élèves sur la production d'écrits

1. Les observations menées au cours des activités de production d'écrits

Des observations ont été réalisées au cours des activités de production d'écrits : plusieurs points de difficulté peuvent être établis à partir de ces observations.

Il est important de préciser que ces observations relèvent d'impressions et de discussions spontanées avec les élèves lorsque ces derniers étaient en situation d'écriture. Aucune grille d'observables n'a été construite pour recueillir et quantifier des comportements typiques d'élèves. Il s'agit d'observations dont a découlé un questionnement quant à la cause des difficultés repérées : des enquêtes auprès des élèves ont donc été par la suite réalisées et leurs modalités ainsi que les données quantifiables seront présentées dans la partie suivante⁴⁰.

Parmi les points de difficultés qui se sont révélés au cours des situations de production d'écrits, la recherche d'idées occupe une place centrale. En effet, plusieurs élèves ont des difficultés à entrer dans l'activité car « ils n'ont pas d'idées » ou encore « ne savent pas quoi écrire » : ces deux phrases sont souvent les plus entendues et ce même lorsque le thème donné touche au plus près les élèves ; c'est par exemple le cas du récit d'une journée de vacances. Un autre cas de figure observé est celui des élèves ayant des idées mais qui ne parviennent pas à démarrer leur production d'écrits : ces élèves ne savent pas « par quoi commencer ». L'entrée dans l'écriture, autrement dit, les premières phrases semble donc également être un frein à l'activité. Enfin, quelques élèves ont à l'inverse beaucoup d'idées et se retrouvent noyés dans une masse de pistes possibles qu'ils ne parviennent pas à ordonner dans leurs écrits.

Les difficultés en production d'écrits peuvent bien évidemment provenir de lacunes dans le champ des compétences scripturales et rédactionnelles ; ces difficultés d'ordre langagier ne sont pas exclues mais ne sont pas l'objet spécifique de l'enquête menée dans ce mémoire qui est la phase de planification du récit.

⁴⁰ Partie I. 2. « Elaboration des questionnaires et analyse des résultats », p. 35

2. L'élaboration des questionnaires

Après avoir observé et analysé les difficultés des élèves lors des activités de production d'écrits et les limites des textes produits, il convient de s'intéresser aux représentations que les élèves portent sur l'acte d'écrire. Il s'agit d'établir un bilan des pratiques non plus à partir du produit fini (le texte) mais grâce aux paroles des élèves : comment perçoivent-ils l'activité ? Avec quels outils ou quelles astuces appréhendent-ils la tâche ? Comment organisent-ils les différentes phases de la production d'écrits et quelle importance accordent-ils à chacune d'entre elles ? Pour répondre à ces interrogations, trois questionnaires ont été réalisés successivement : les sujets d'investigation, les objectifs, les hypothèses de départ ainsi que leur construction vont être présentés. L'analyse des résultats obtenus fera l'objet d'une prochaine partie.

Tous les questionnaires ont été réalisés au sein d'une classe de CM1-CM2 composée de 22 élèves. Ils s'axent principalement autour de deux thématiques majeures : d'une part, la recherche et structuration d'idées au sein de la planification du récit et d'autre part, les représentations des élèves sur l'activité.

a. Premier questionnaire : prendre connaissance des pratiques d'écriture des élèves

Sujet d'investigation : La phase de planification du récit chez 20 élèves de CM1-CM2.

Objectifs : Il s'agit d'établir un état des lieux des pratiques et méthodes auxquelles les élèves ont recours pendant la production écrite et notamment pendant la phase de planification.

Hypothèses de départ : Les élèves ne consacrent pas ou peu de temps à la phase de planification.

Construction du questionnaire : Les élèves ont dû répondre par écrit à trois questions fermées et une question ouverte :

- 1) Est-ce que tu trouves rapidement des idées pour écrire ?
- 2) Lorsque tu fais une rédaction en classe, est-ce que tu prends du temps pour construire l'histoire que tu vas raconter ou bien est-ce que tu commences à écrire immédiatement ?
- 3) Est-ce que tu as l'habitude de faire un brouillon ?
- 4) Est-ce que lorsque tu commences à écrire, tu sais déjà comment ton texte va se terminer ?

La question n°1 porte sur la collecte d'idées et a pour objectif de mesurer avec quel degré de facilité ou de difficulté les élèves abordent l'écriture. Bien sûr, la recherche d'idées et la difficulté varient d'une thématique à une autre pour chaque élève ; l'inspiration amenée par chaque sujet ne doit pas être négligée puisque certains thèmes évoquent plus ou moins de choses à certains élèves. Néanmoins, il s'agit dans cette question de percevoir la collecte d'idée en général : est-ce que cette phase qui suit la découverte et l'explication du thème est le plus souvent rapide ou demande à l'élève plus de réflexion ?

La question n°2 vise la phase de planification du récit : il s'agit de voir si les élèves, une fois quelques idées en tête, commencent à écrire sans structurer au préalable le récit ou s'ils prennent un temps pour réfléchir. La question n°3 intervient alors : certains élèves peuvent réfléchir sans avoir recours à l'écrit, en conservant leur trame mentalement tandis que d'autres peuvent avoir recours spontanément à un brouillon. Les questions n°2 et 3 sont donc à mettre en corrélation afin de distinguer trois catégories dans les pratiques : la construction du récit qui se déroule essentiellement au cours de l'écriture (sans planification), la construction sans supports écrits (avec une trame mémorisée) et enfin la construction avec supports écrits (usage du brouillon).

La question n°4 permet de répondre à l'une des observations faites dans l'analyse des productions écrites des élèves (partie I.1) : les élèves ont des difficultés à trouver une manière de terminer leurs récits. Est-ce par manque de temps ou parce qu'ils n'ont finalement pas d'idées pour conclure leurs productions ?

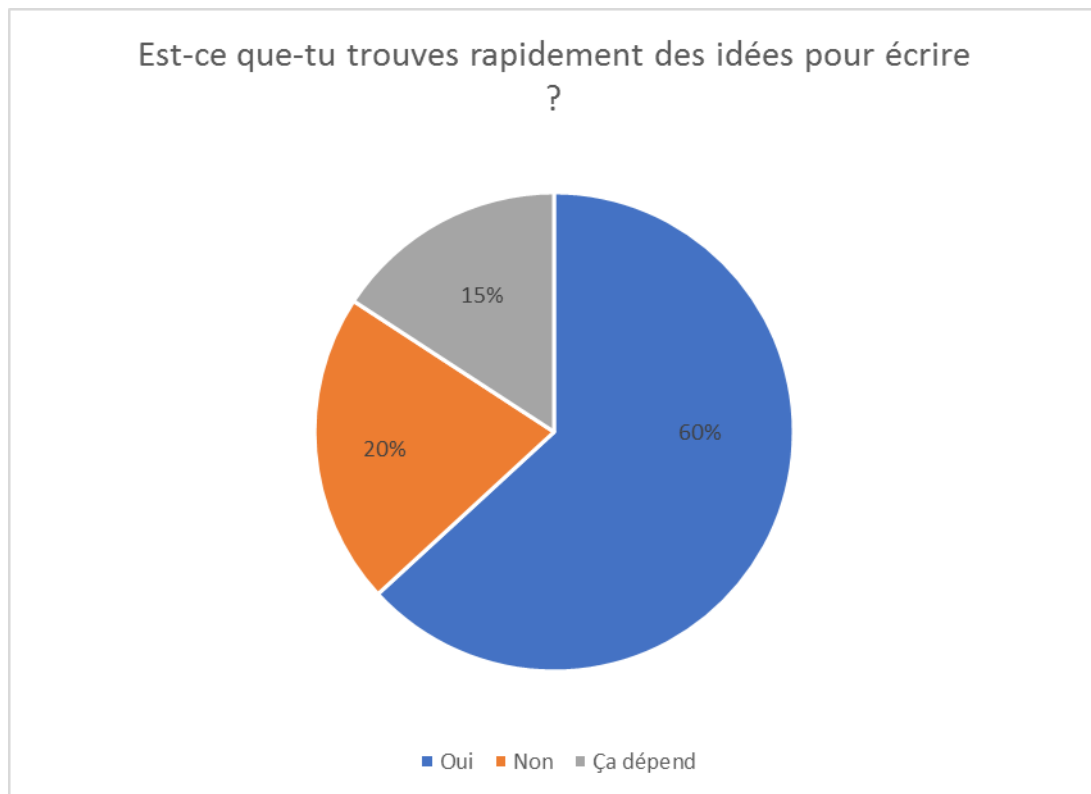
Présentation et analyse des résultats :

Certains questionnaires sont présentés en annexe⁴¹. Ils permettent de montrer la difficulté que peuvent avoir les élèves à répondre à des questions écrites concernant leur pratique. Ils permettent également de mesurer l'écart entre des élèves qui sont en mesure d'expliciter certaines astuces et d'autres qui ont uniquement répondu par « oui » ou « non » aux questions posées ; ainsi, les réponses de Romane, Lucas, Mathias, Gwenaël et Enzo sont peu développées et indiquent que le questionnaire écrit n'est pas la meilleure solution pour permettre à ces élèves d'évoquer leurs pratiques d'écriture.

⁴¹ Annexe 3 « Extraits des résultats obtenus au questionnaire n°1 », p. 93

- La recherche d'idées

A la question « Est-ce que-tu trouves rapidement des idées pour écrire ? », une majorité d'élèves a répondu favorablement. Seul cinq élèves ont répondu « non » et trois élèves ont écrit que cela dépendait du thème ou de la consigne d'écriture.

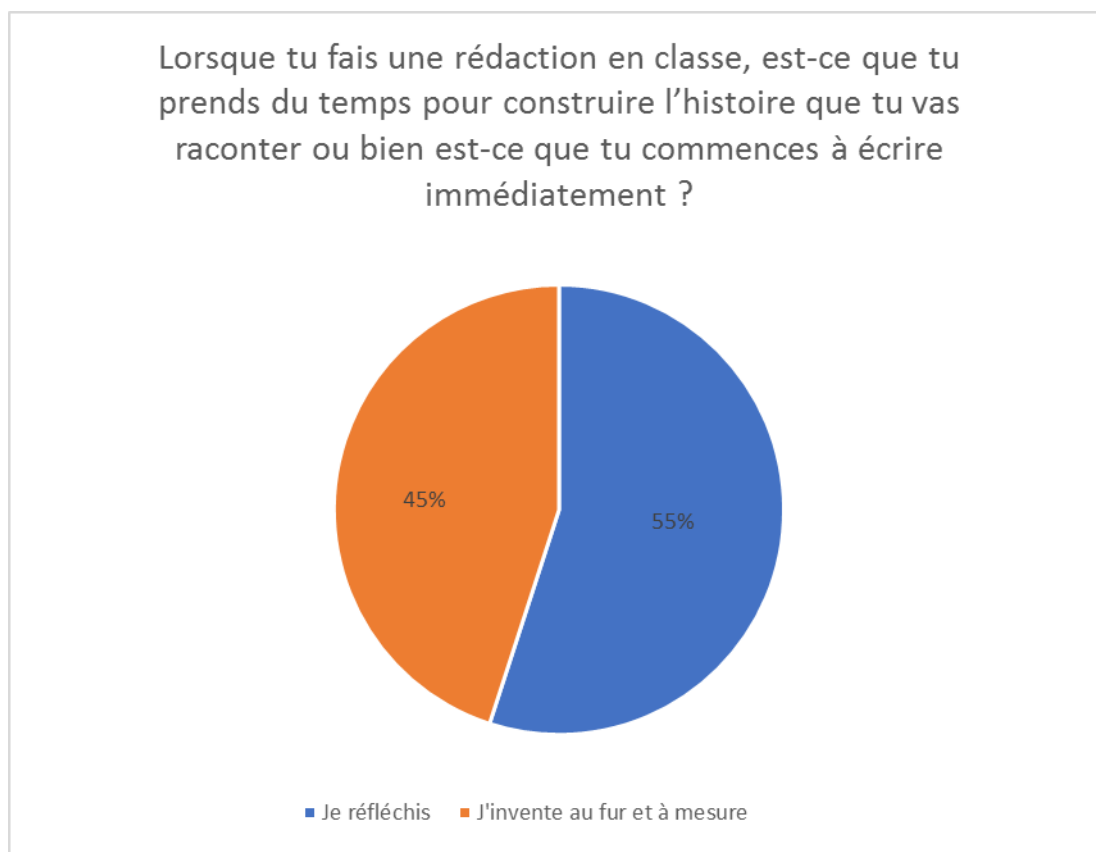


Contrairement à mes observations réalisées au cours des activités de production d'écrits, la majorité des élèves ne se perçoit pas en difficulté au moment de rechercher des idées. Ce résultat peut s'expliquer par l'utilisation de l'adverbe « rapidement » dans la question posée : il aurait été nécessaire de s'accorder sur une définition plus précise de ce terme ; la perception du temps étant relative à chaque élève. Néanmoins cette question permet de constater qu'une majorité d'élève ne se sentent pas gênés, de manière générale une fois encore, dans les situations d'écriture et plus précisément au moment de collecter des idées. Néanmoins, un pourcentage non négligeable d'élèves admet être en difficulté lors de la recherche d'idées.

- La structuration d'idées

En réponse à la question n°2, « lorsque tu fais une rédaction en classe, est-ce que tu prends du temps pour construire l'histoire que tu vas raconter ou bien est-ce que tu commences à écrire

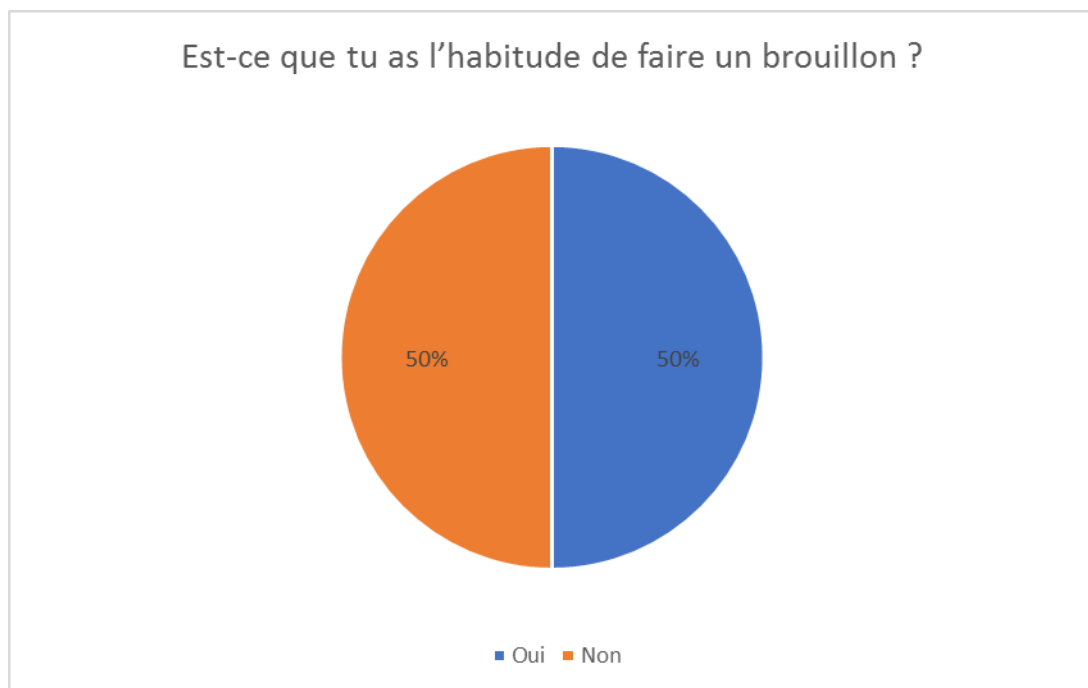
immédiatement ? », onze élèves écrivent qu'ils réfléchissent à l'histoire qu'ils vont construire tandis que neuf élèves se prononcent en expliquant qu'ils écrivent immédiatement. Une précision doit être apportée ; cette question a été éclaircie à l'oral de la manière suivante : « est-ce que tu prends du temps pour réfléchir à l'histoire que tu vas écrire ou bien est-ce que tu commences à écrire et inventes la suite du récit au fur et à mesure ? »



Une fois encore, la classe est partagée : 45 % des élèves s'expriment en disant qu'ils construisent leur récit au fur et à mesure, c'est-à-dire en fonction des idées qui apparaissent en cours de rédaction : leur récit n'est pas planifié. En revanche, 55 % des élèves disent construire leur récit en amont de l'écriture. Pour autant, aucune modalité de cette construction n'est spécifiée : cette construction peut tout aussi bien s'établir mentalement que par écrit (par le biais d'un écrit de travail). Les deux questions suivantes permettent d'affiner ces résultats : est-ce que la planification induit la connaissance globale du récit, c'est-à-dire jusqu'à la fin de ce dernier, ou bien est-ce que la planification comporte la structuration des idées principales du récit, à savoir le cadre spatio-temporel, les personnages, les actions essentielles ainsi que les lignes directrices du récit.

- L'utilisation de l'écrit intermédiaire

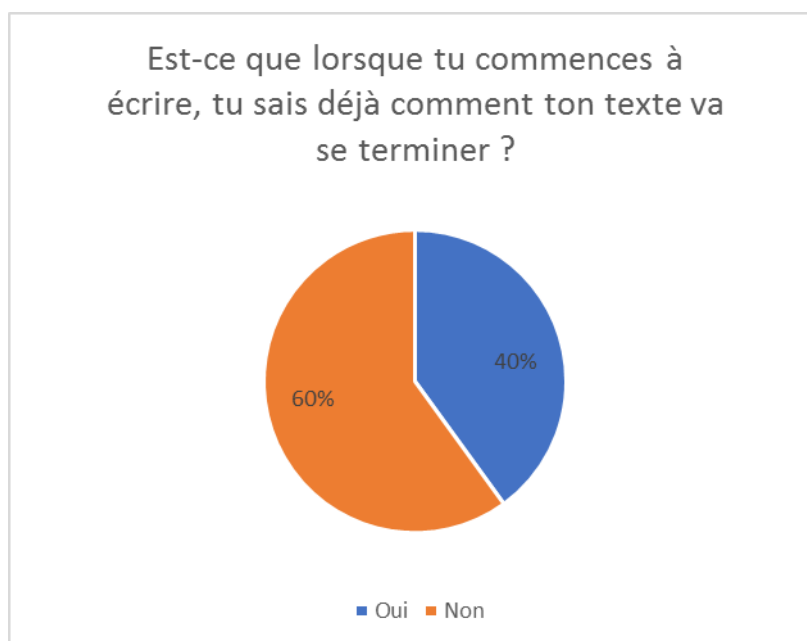
Pour la question « est-ce que tu as l'habitude de faire un brouillon ? », la classe est à nouveau divisée cette fois en deux parties égales : 10 élèves ont l'habitude d'utiliser un brouillon, 10 élèves n'ont pas recours spontanément à cet outil.



La moitié de la classe n'a donc pas recours aux écrits de travail. Cependant, parmi ceux qui admettent avoir recours à un écrit intermédiaire avant l'écriture du récit, il reste à déterminer l'usage fait de cet écrit : comment ces élèves utilisent le brouillon ? Est-ce à leurs yeux un premier jet qui nécessite ensuite une correction syntaxique et orthographique ? Est-ce réellement un moyen d'organiser leur récit ? Au cours des observations menées pendant les productions d'écrits, aucun écrit intermédiaire basé sur une représentation schématique ou rédigée sous forme de liste n'a été relevé. A défaut de révéler les réelles pratiques d'écriture des élèves, cette question permet de mettre en avant un mauvais usage du terme « brouillon » ; sur lequel il aurait également fallu s'accorder. Le « brouillon » ne peut être confondu avec le premier jet d'écriture : il s'agit de l'écrit précédant toute rédaction, réalisé au cours de la planification et qui nourrit par la suite la phase rédactionnelle.

- L'anticipation de la fin de l'histoire

La question « est-ce que lorsque tu commences à écrire, tu sais déjà comment ton texte va se terminer ? » permet de préciser l'ampleur de la réflexion menée quant à la construction de l'histoire : cette planification, bien que parfois uniquement mentale, inclut-elle la connaissance de la fin du récit ? Huit élèves écrivent connaître la fin de l'histoire avant de commencer à l'écrire ; douze élèves ne connaissent pas encore la clôture de leur récit lorsqu'ils s'engagent dans la rédaction.



Les résultats permettent cette fois d'affirmer qu'une majorité d'élèves ne connaît pas la fin du récit avant de l'écrire. Cela est une première explication quant à la difficulté évoquée par les élèves pour conclure leur écrit et l'observation de productions non-achevées.

- Présentation de l'ensemble des résultats

Les réponses aux questions de chaque élève ont été listées dans un tableau afin de mieux percevoir les différents profils d'élèves.

	question n°1	question n°2	question n°3	question n°4					
1									
2									
3									
4									
5									
6					oui		non		Ça dépend
7									
8					je réfléchis		j'écris immédiatement		
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

b. Deuxième questionnaire : comprendre plus précisément les stratégies d'écriture

Sujet d'investigation : La planification du récit chez 20 élèves de CM1-CM2.

Objectifs : Suite au bilan des pratiques et méthodes réalisé grâce au 1^{er} questionnaire, un entretien oral et individualisé semblait pertinent afin de permettre aux élèves d'étayer leurs réponses et de parler peut-être plus facilement de leur manière de pratiquer la production d'écrits.

Hypothèses de départ : Les élèves ont peu de méthodes et d'outils pour appréhender la production d'écrits ; ils ont des difficultés à parler de cette activité.

Construction du questionnaire : Les questions posées aux élèves ont été extraites pour certaines du questionnaire n°1 afin de permettre d'une part aux élèves les plus en difficulté avec la langue écrite de pouvoir s'exprimer plus aisément et d'autre part d'offrir la possibilité à l'ensemble des élèves d'adopter une posture davantage réflexive quant à leur pratique. Pour l'enseignant, l'entretien oral est aussi un moyen pour mieux cerner les profils d'élèves en lien avec leur rapport à l'écrit. Le choix de l'entretien oral individuel favorise enfin les questions intermédiaires spécifiques aux réponses données par chaque élève ; il permet ainsi de s'exprimer plus aisément qu'en répondant par écrit à des questions. Ce questionnaire est composé de cinq questions :

- 1) Est-ce que tu trouves facilement des idées pendant le jogging d'écriture du matin ?
- 2) Est-ce que tu trouves facilement des idées lorsque tu fais un travail de rédaction plus long ?
- 3) Comment est-ce que tu fais pour trouver des idées ? Est-ce que tu as des astuces et des techniques particulières ?
- 4) Est-ce que tu prends du temps pour réfléchir à ton histoire avant de l'écrire ou bien est-ce que tu commences d'abord à écrire puis tu réfléchis au fur et à mesure ?
- 5) Lorsque tu commences à écrire, est-ce que dans ta tête tu as déjà les lieux, les personnages et les actions qui vont se dérouler dans ton histoire ?

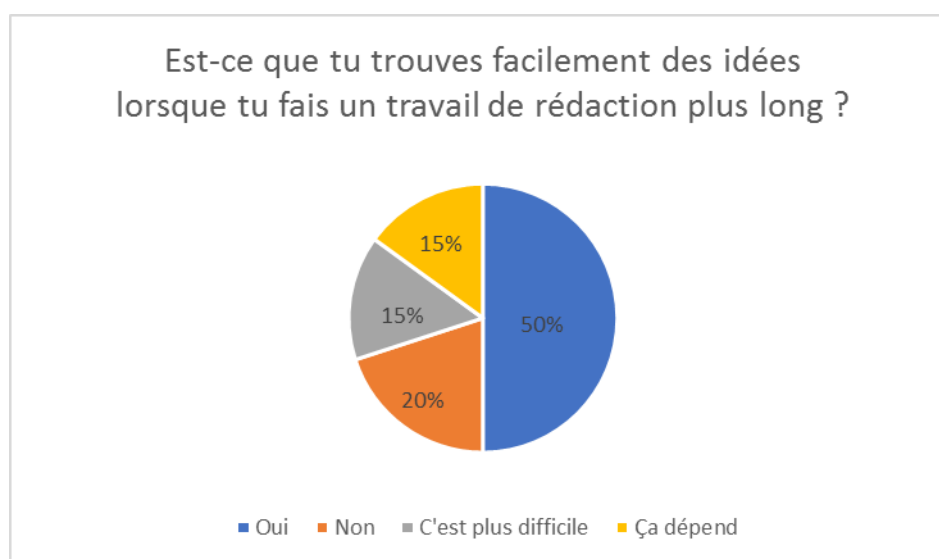
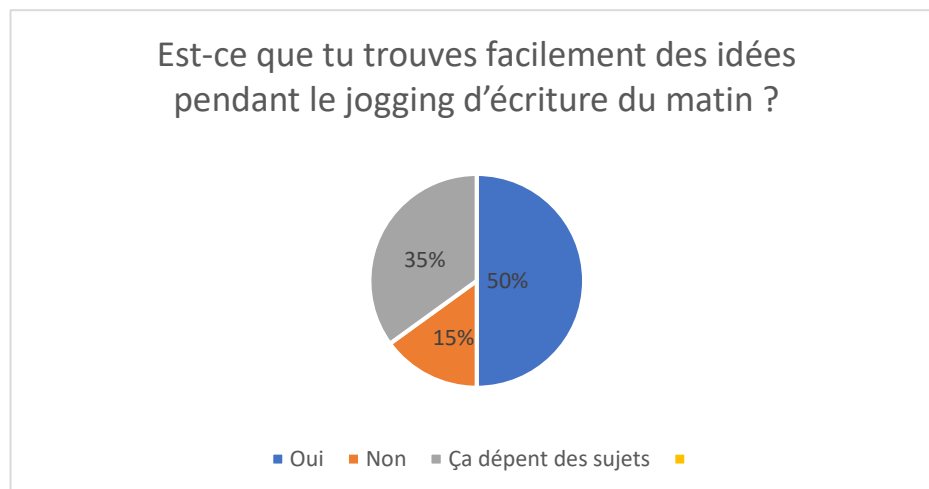
Les questions n°1, n°2 et n°3 portent sur la recherche d'idées. La question n°1 a pour objectif de lier l'entretien avec le vécu quotidien de l'élève : tous les matins, le rituel du jogging d'écriture est mis en place. Il s'agit donc de comparer la recherche d'idées dans un temps court (question n°1) et au cours d'une production plus longue (récit narratif essentiellement). Le terme « rapidement » employé dans le questionnaire n°1 a été remplacé par « facilement » afin de ne pas mettre en jeu une notion de temps relative ; il s'agit d'interroger la perception que l'élève a de sa propre pratique. La question n°3 permet aux élèves d'étayer leurs réponses par rapport au questionnaire n°1 : ils ont cette fois la possibilité de partager, s'ils en possèdent, des stratégies pour collecter des idées. Les questions n°4 et n°5 ont pour but de compléter les réponses apportées par le questionnaire n°1 : si les élèves ne pratiquent pas d'écrits intermédiaires mais qu'ils admettent pour certains « passer du temps à réfléchir avant d'écrire », à quoi réfléchissent-ils ? Est-ce que les éléments de l'histoire sont bel et bien planifiés en amont de la rédaction ?

Présentation et analyse de résultats :

- Comparaison de la recherche d'idées en production courte et production longue

Les questions n°1 et n°2, qui permettent d'établir une différence entre les productions courtes (jogging d'écriture) et les productions plus longues, montrent deux cas de figures intéressants. Il y a d'une part les élèves qui trouvent plus facile de trouver des idées pour le jogging d'écriture que pour une production plus longue et d'autre part, ceux qui trouvent plus difficile de collecter des idées pour le jogging d'écriture. Ainsi, trois élèves trouvent plus facilement des idées lorsqu'il s'agit d'une production plus longue car ils trouvent que le jogging d'écriture est trop rapide (dix minutes d'écriture) ; ils ne trouvent pas d'idées assez rapidement. Le facteur temps accordé à la planification intervient pour distinguer les deux types de production. Il y a ensuite quatre élèves qui estiment que trouver des idées pour une production

longue est plus compliqué ; ils expliquent que cela demande un nombre d'idées plus important avec notamment une « consigne précise à laquelle il faut répondre ». Ces données n'apparaissent pas dans le type de présentation choisi (diagrammes circulaires) pour présenter les résultats.



- Les astuces pour trouver des idées

La question n°3 a permis aux élèves de s'exprimer quant à leurs éventuelles stratégies ou astuces pour rechercher des idées. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des propositions des élèves.

Je pense aux livres que j'ai lus ou aux films que j'ai vus	20 %
Je pense à des choses que j'ai vécues, à mon quotidien	30 %

Je me raconte une histoire dans ma tête / je fais un film dans ma tête	20 %
Je pense à des rêves	10 %
Je pense à des choses autour du thème, je cherche des mots puis j'essaie d'inventer une histoire avec ces mots	10 %
Je n'ai pas d'astuces	60 %

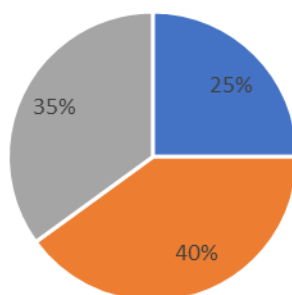
A tous les élèves ayant en premier lieu répondu qu'ils n'avaient pas d'astuces pour chercher des idées, deux questions intermédiaires ont été posées : « qu'est-ce qu'il se passe dans ta tête lorsque tu découvres le thème de la rédaction ? A quoi penses-tu ? ». Cinq élèves n'ont pas fourni d'astuces suite à ces questions, les sept autres élèves ont ensuite évoqué leur vécu personnel, des lectures personnelles, des films qu'ils ont vus, des histoires qu'ils se construisent dans leurs têtes ainsi que des mots qui leur font penser au thème.

L'élément à retenir de cette question est le manque de mots des élèves pour décrire comment ils cherchent des idées : ils n'ont pas d'autres recours que « l'inspiration » ; mot souvent entendu lors des entretiens. Les élèves ont peu de techniques pour aborder la phase de planification du récit. De même, ils n'identifient pas la manière dont ils cherchent et trouvent des idées : de prime abord, se construire un film dans sa tête, par exemple, n'apparaît pas pour eux comme une astuce.

- La place de la planification dans le processus rédactionnel

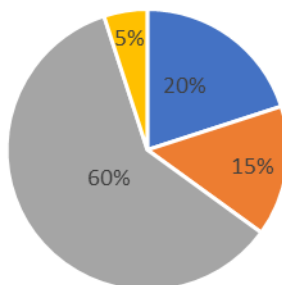
La question n°4 est reprise du questionnaire n°1 mais les élèves ont cette fois la possibilité de préciser davantage leurs réponses : ainsi, des nuances apparaissent entre les élèves qui expliquent planifier totalement leur récit avant de l'écrire, ceux qui commencent à y réfléchir puis entament l'écriture en laissant libre court à leur imagination et enfin ceux qui écrivent immédiatement sans planification.

Est-ce que tu prends du temps pour réfléchir à ton histoire avant de l'écrire ou bien est-ce que tu commences d'abord à écrire puis tu réfléchis au fur et à mesure ?



- Je réfléchis avant d'écrire
- Je commence à écrire et je réfléchis au fur et à mesure
- Je réfléchis un peu au début puis j'écris au fil des idées qui me viennent

Lorsque tu commences à écrire, est-ce que dans ta tête tu as déjà les lieux, les personnages et les actions qui vont se dérouler dans ton histoire ?



- Oui, totalement
- Oui, presque tout
- Non, pas totalement
- Pas du tout

Cette dernière question permet de voir que la grande majorité des élèves ne possèdent pas en tête tous les éléments de l'histoire avant de la rédiger. Ils ne possèdent donc pas une vision d'ensemble de l'écrit à produire. Ce résultat permet d'expliquer les observations faites au cours des situations d'écriture : de nombreux élèves ne parviennent pas à terminer leurs productions et se trouvent souvent bloqués au cours de la rédaction pour des raisons liées à leurs scénarios non-aboutis.

c. Troisième questionnaire : recueillir les représentations des élèves sur l'activité

Sujet d'investigation : Les représentations des élèves sur l'activité de production d'écrits.

Objectifs : La prise en compte des représentations des élèves sur l'activité avait été négligée dans les questionnaires n°1 et 2. Les élèves étaient amenés à réfléchir sur leur propre pratique mais la perception qu'ils ont de l'activité n'avait pas été sollicitée : quelles fonctions, finalités et importance accordent-ils à la production d'écrits ?

Hypothèses de départ : Les élèves conçoivent la production d'écrits comme un texte à écrire répondant à un sujet donné sans prendre en compte les différents aspects de cette activité.

Construction du questionnaire : Les élèves ont répondu à un questionnaire écrit d'une page recto-verso reproduit en annexe⁴². Ce questionnaire possède trois questions qui présentent des modalités de réponses différentes ; chacune de ces constructions spécifiques sera donc analysée.

La question n°1 a pour objectif de comprendre quelles dimensions ou fonctions de l'écriture les élèves préfèrent solliciter. Cette question est synonyme de « pourquoi écrire ? ». Pour répondre, les élèves doivent numéroté par ordre de préférence quatre réponses parmi huit propositions. La question n°2 vise à recueillir les finalités que les élèves accordent à la production d'écrits : perçoivent-ils l'activité comme une discipline scolaire comportant une consigne à laquelle il faut répondre et dont le produit sera évalué ou bien se placent-ils déjà dans une posture d'auteur incluant la prise en compte du ou des lecteurs potentiels ? Quel est donc à leurs yeux le but de la production d'écrits ? Les élèves doivent alors sélectionner deux réponses parmi 5 propositions et barrer les autres.

Les questions sont issues d'une enquête plus large menée par Catherine Bosredon dans le cadre d'une étude des représentations de l'écriture au cycle 3 ayant pour finalité un article publié dans la revue « Pratiques »⁴³.

Présentation et analyse de résultats :

A la question n°1 visant à recueillir les représentations que les élèves ont de la fonction de l'écrit, la réponse la plus souvent retenue par les élèves est « je préfère écrire pour prendre du plaisir » ; cette réponse apparaît dans dix-sept questionnaires. Les réponses « pour mieux construire ma pensée » et « pour m'exprimer » apparaissent quant à elles seize fois. La réponse « pour réfléchir en écrivant » est retenue dans douze questionnaires. Les autres réponses sont beaucoup moins citées parmi les possibilités suivantes : « pour garder des traces de choses que

⁴² Annexe 6 « Reproduction du questionnaire n°3 », p.95

⁴³ Catherine Bosredon, « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », *Pratiques* [En ligne]

j'ai lues » (quatre fois), « recopier des textes qui me plaisent » (six fois), « jouer avec les mots » (six fois), « communiquer » (huit fois) et enfin « je n'aime pas écrire » (une fois). Quatre propositions sont donc majoritairement retenues pour décrire les fonctions attribuées à l'écrit de manière générale. Le détail des réponses apportées au sein des questionnaires ainsi que la numérotation par ordre de préférence sont présentés en annexe⁴⁴.

En réponse à la question n°2, dont le but était de comprendre l'enjeu que chaque élève attribuait à l'activité de production d'écrits, des dominantes apparaissent : la proposition « que tu apprends à écrire une histoire » est retenue par treize élèves. Les réponses en lien avec la prise en compte d'un potentiel lecteur (« que tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs » et « que tu dois intéresser ou surprendre tes futurs lecteurs ») sont minoritairement choisies par les élèves : quatre élèves ont retenu la première proposition et huit élèves ont cependant conservé la seconde proposition. Enfin, les réponses principalement retenues sont celles en lien avec l'évaluation ou la perception de la production d'écrits comme une activité répondant à une consigne imposée : huit élèves pensent « qu'ils vont être évalués » et neuf élèves considèrent « qu'ils font ce que l'enseignant leur demande de faire ». La production d'écrits est donc vécue par une majorité d'élèves dans sa dimension strictement scolaire ; un écrit répondant à une commande et qui vise à être évalué. La prise en compte de la réception de l'écrit et la posture d'auteur ne semblent pas être envisagées par les élèves.

II. Le choix d'une œuvre littéraire support de la construction d'une séquence

1. Présentation de l'œuvre et des procédés d'écriture mis en œuvre

a. *La fiche d'identité de l'œuvre*

L'œuvre choisie parmi un large choix offert par les diverses collections de littérature de jeunesse spécialisée dans le genre policier est *Pas de pitié pour les poupées B.*, écrit par Thierry Lenain et publié en 2002 aux éditions Syros jeunesse dans la collection Mini Souris noire.

L'histoire se déroule dans une école où des poupées appartenant aux filles du « clan Barbie » sont violemment attaquées. L'intrigue est donc concentrée sur trois massacres de

⁴⁴ Annexe 7 « Tableaux des résultats du questionnaire n°3 », p.96

poupées. La particularité de ce roman réside donc dans ce délit mineur, puisqu'il ne s'agit pas d'un crime à proprement parler - bien que les scènes décrivant les poupées mutilées puissent inquiéter le jeune lecteur. Un autre trait particulier de l'œuvre est que l'auteur de ce délit est en réalité un personnage enfant : il s'agit de Djemila, l'une des cinq filles du clan, qui a décidé de se venger après avoir subi les moqueries et insultes racistes de ses camarades.

L'enquête est menée en parallèle par deux personnages : Diego et Sandra, chef du « clan Barbie ». Les autres personnages de l'histoire sont les filles du clan (Elodie, Aurélie, Laura et Djemila), Manuel ainsi que la maîtresse. Le rôle de chaque personnage sera analysé a posteriori dans une partie spécifique (1.e, les personnages : le schéma actantiel).

Les données essentielles entourant l'œuvre ont été reprises dans le tableau suivant :

Titre	<i>Pas de pitié pour les poupées B.</i>
Auteur	Thierry Lenain
Illustrateur	Antonin Louchard
Editeur / collection	Syros jeunesse – La Souris noire
Type d'ouvrage	Roman
1 ^{ère} de couverture	
4 ^{ème} de couverture	A l'école, un mystérieux tueur en série s'attaque sauvagement aux poupées des cinq filles du « clan Barbie ». Vengeance ?

b. Les thèmes abordés

Plusieurs thèmes, liés les uns aux autres, se rejoignent dans *Pas de pitié pour les poupées B.* Il y a tout d'abord **la dimension d'intolérance** liée à la différence physique portée par l'œuvre

jusqu'au dénouement de l'intrigue : Djemila n'a pas été d'emblée acceptée dans le clan. Le narrateur fait mention d'Aurélié et de sa famille qui « n'aiment pas les arabes »⁴⁵ comme cause du rejet de Djemila qui finit cependant par être acceptée dans le clan puisqu'elle possède elle aussi une poupée. Les filles du clan acceptent donc Djemila au sein du clan mais ce semblant d'intégration et d'amitié apparaît rapidement comme une mascarade : les filles humilient Djemila au cours d'une soirée-pyjama en prenant pour cible ses caractéristiques physiques (couleur de peau et poids). Ces moqueries fondées sur la différence physique révèlent la thématique profonde de l'œuvre tournée vers le rejet lié aux préjugés raciaux et l'intolérance.

Un second thème, profondément lié à l'intolérance, est **l'intégration**. Le lecteur découvre à la fin de l'histoire que Djemila n'a en réalité jamais aimé les poupées mais que ces dernières étaient un moyen de se faire des amies. De plus, lorsque le clan s'acharne contre la jeune fille, la mère de cette dernière la gifle et lui ordonne de s'excuser auprès de ses amies ; il est également mentionné que la mère de Djemila était très heureuse que sa fille ait trouvé des petites filles blanches comme amies⁴⁶. On perçoit là une très forte volonté d'intégration de la part de la mère, plus que de Djemila elle-même. Ce désir exprimé par la mère va à l'encontre de l'affirmation de la jeune fille puisqu'il bride ses goûts ainsi que sa personnalité et la contraint à demander pardon aux filles du clan.

Le motif du délit apparaît désormais clairement : il s'agit d'une **vengeance** orchestrée par Djemila à l'encontre de ses anciennes amies. La rancœur vécue par le personnage est très clairement perceptible au moment du dénouement, lorsque le mobile est révélé au lecteur : ce dernier prend alors pleinement conscience du traumatisme vécu par Djemila et comprend sans détour les raisons de son passage à l'acte.

Enfin, **l'entraide, l'amour et l'idée d'une seconde chance** offerte au coupable succèdent au récit du mobile : Diego, amoureux de Djemila, va lui porter secours au moment où cette dernière est sur le point d'être démasquée par l'ensemble de ses camarades. L'identité du coupable ne sera donc jamais révélée aux autres personnages et le récit s'achève sur une histoire d'amour naissante entre Diego et Djemila.

⁴⁵ LENAIN Thierry, *Pas de pitié pour les poupées B.*, Syros, Paris, 1997, 29 pages, p. 10

⁴⁶ Ibid, p. 23

c. *La construction du récit*

Le récit se fonde sur une **construction à rebours** caractéristique du genre policier : l'ordre du récit permet au lecteur de remonter des conséquences (les poupées massacrées) à la cause (l'humiliation vécue par Djemila et la vengeance qui a suivi). L'ordre du récit connaît donc un seul feed-back, essentiel à la compréhension de l'histoire puisqu'il s'agit du moment où la soirée pyjama est racontée.

Le récit se compose de **trois chapitres**. Dans le chapitre 1, les personnages et l'intrigue sont présentés au lecteur : deux poupées sont massacrées. Un premier suspect, Manuel, apparaît aussi. Au cours du chapitre 2, un autre délit est commis, cinq têtes de poupées sont retrouvées dans les poches des filles du clan, et Diego comprend alors comment découvrir l'identité du coupable. Son enquête commence alors et se termine rapidement après une visite chez le marchand de jouets où l'identité du coupable est enfin révélée : Djemila a acheté cinq poupées avant de couper les têtes et de les répartir dans les anoraks des filles du clan. Enfin le chapitre 3 est centré sur une scène de classe : Diego vient en aide à Djemila, accusée publiquement d'avoir commis les massacres de poupées. Il dépose au préalable cinq poupées neuves dans le cartable de cette dernière afin qu'elle ne puisse plus être accusée.

d. *Le cadre spatio-temporel*

L'histoire se déroule dans un cadre spatio-temporel empreint d'un effet de réel : l'enquête est menée dans un monde connu et proche du lecteur. L'intrigue se déroule essentiellement dans l'école, une scène se déroule cependant sur « *le parking de la cité* »⁴⁷ et une autre dans une boutique de jouets⁴⁸. Aucune indication spatiale ou temporelle n'est donnée avec exactitude au lecteur ce qui ne permet pas de situer l'action dans un lieu ou un temps précis : seuls l'époque contemporaine et l'univers urbain peuvent être identifiés. La fiction est ainsi inscrite dans un univers pseudo-réel⁴⁹.

L'essentiel de l'intrigue se déroule dans les différents lieux de l'école (cantine, couloirs,

⁴⁷ Ibid, p.13

⁴⁸ Ibid, p.17

⁴⁹ TSIMBIDY Myriam, *Enseigner la littérature de jeunesse*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2008, 318 pages. p. 245.

salle de classe) : le cadre est donc culturellement connu des jeunes lecteurs.

e. Les personnages : quelles figures du roman policier ?

Les premières **victimes** sont les détentrices des poupées, c'est-à-dire les filles du clan : Aurélie, Elodie, Laura, Djemila et Sandra, la chef du clan.

La figure de **l'enquêteur** est incarnée par Diego, élève qui semble observer d'un air amusé le déroulement des délits commis. Diego ne revêt le costume d'enquêteur qu'à partir du 2^{ème} chapitre, après que le troisième et dernier méfait ait été commis. Les filles du clan, Sandra en tête, enquêtent dès le 1^{er} chapitre et élaborent un plan de surveillance pour révéler l'identité du coupable.

Plusieurs **suspects** potentiels se succèdent. Il y a tout d'abord Manuel que tout semble accuser : après avoir envoyé son ballon dans le camping-car Barbie, il devient le coupable idéal aux yeux des filles du clan. Diego peut également être suspecté à certains moments du récit : un trait de caractère en commun avec le coupable met le lecteur sur cette voie. Cette piste est rapidement abandonnée lorsque Diego commence à mener l'enquête.

L'auteur des méfaits est Djemila, une élève maghrébine ayant subi des humiliations de la part de ses camarades : **le coupable** agit donc par vengeance en massacrant les poupées des filles du clan. La figure du coupable devient cependant victime à la fin du 2^{ème} chapitre : Djemila, ayant essuyé les méchancetés et moqueries de ses camarades, devient alors aux yeux du lecteur la première victime de l'histoire.

Les adultes sont extérieurs au récit : ils apparaissent de manière très ponctuelle à l'image de la mère de Sandra et de l'enseignante. Ils représentent l'ordre et l'autorité ; cependant, aucun adulte dans l'histoire, à l'exception du témoin (le vendeur de la boutique de jouets), ne participe activement à l'enquête. Bien que l'enseignante promette des sanctions à l'encontre de l'auteur du délit, si ce dernier venait à renouveler ce qui est considéré comme une farce macabre, sa présence n'empêche pas le coupable de passer à nouveau à l'acte.

f. L'instance narrative

Le narrateur est **extérieur** à l'histoire bien que le vocabulaire employé puisse évoquer une

narration qui serait conduite par un autre élève de l'école. Il s'agit d'un récit qui alterne entre **une focalisation interne et externe** : le lecteur connaît les états d'âmes des différents personnages à commencer par Diego qui occupe une place centrale dans le récit ; ses pensées sont souvent communiquées au lecteur. Il s'agit cependant d'une focalisation externe quant au personnage de Djemila : sa culpabilité est masquée pour n'être révélée qu'à la fin du récit. Le lecteur n'a donc pas accès à ses sentiments réels mais seulement aux procédés de masquage déployés par l'auteur : elle est par exemple effondrée lorsqu'elle découvre sa poupée noyée.

Il est important de préciser que la focalisation interne n'exclut pas la culpabilité du personnage dans un roman policier : celui dont on pense connaître les pensées peut être en réalité le coupable ; c'est notamment le cas des romans policiers dans lesquels l'enquêteur se révèle être le coupable.

g. Les procédés d'écriture

La **perception et la création du suspense** feront l'objet d'un approfondissement par le biais d'une séquence en lecture-compréhension et en production d'écrits présentée ultérieurement⁵⁰. Il convient donc d'analyser quelques mécanismes du suspense présent dans l'œuvre.

Le suspense est tout d'abord engendré par le maintien d'une tension constante, d'une incertitude sur l'identité du coupable et par les fausses-pistes tissées par l'auteur. Le roman est relativement condensé et les personnages sont peu nombreux : chacun de ces personnages peut à un moment donné apparaître comme le coupable. Même si les indices sont parfois minces, chacun d'entre eux peut soulever les soupçons du lecteur attentif. Toutes les stratégies mises en œuvre par l'auteur convergent vers un but commun : semer le doute dans l'esprit du jeune lecteur et le conduire sur des fausses-pistes afin de créer un effet de surprise lorsque l'identité du coupable sera révélée. Le suspense, lié à l'effet de tension, est donc engendré dans cette œuvre par plusieurs procédés d'écriture :

L'angoisse liée à l'espace : le lieu où se produisent les méfaits renvoie à un espace connu des enfants et qui se veut être un lieu habituellement sécurisant. De plus, l'identification des jeunes lecteurs aux personnages est facilitée par la proximité de l'âge, des situations et des

⁵⁰ Partie méthodologie, II.3. p.57

relations que ces derniers entretiennent entre eux.

Les descriptions macabres des corps des poupées : le champ lexical dans ces passages descriptifs relève du genre de l'horreur et peut provoquer des images mentales angoissantes. Les crimes, pourtant commis sur des poupées, sont maquillés en vrais meurtres : la peinture rouge symbolisant le sang, ce sont des scènes de massacre violent qui sont décrites.

L'attente d'un nouveau crime imminent : Seul deux des poupées sur cinq ont été visées ; mais le projet du coupable était bel et bien de s'en prendre à l'ensemble des poupées du clan Barbie. Le lecteur est donc toujours dans l'attente du prochain délit qui plane sur le récit.

La narration à rebours : Cette construction propre au genre policier est aussi une condition du suspense évoquée précédemment. L'ordre du récit ne suit pas le déroulement de l'histoire (la succession chronologique des faits).

2. L'expérimentation en classe : la démarche didactique et pédagogique à mettre en œuvre

a. *L'expérience de la lecture comme une enquête*

Le parallèle entre la figure de l'enquêteur et le lecteur, déjà établi dans le cadre théorique, occupe une place importante au sein de la démarche : à l'image du personnage qui cherche à révéler l'identité du coupable et à retracer la logique des faits, le lecteur est lui aussi en quête de vérité. Cette analogie entre lecteur et enquêteur est un vecteur de la **construction du lecteur expert**.

Il y a bien sûr dans un premier temps la recherche du coupable qu'opère le lecteur : qui a massacré les poupées B. ? Cette question est détentrice du suspense et sa réponse contient la clé de l'énigme. Le lecteur mène donc également l'enquête. L'attrait suscité par la volonté de déceler l'identité du coupable constitue pleinement le plaisir de la lecture procuré par le récit d'une histoire policière. Une seconde question se pose alors : que va-t-il se passer ensuite ? La crainte d'un nouveau meurtre plane tout au long du récit et place ainsi le lecteur dans une posture d'attente et de questionnements sur les pages à venir : c'est l'effet créé par les fausses pistes dont découle le suspense.

Afin de répondre à ces deux questions anticipées comme les piliers de l'intérêt et de la motivation portés à la lecture de l'œuvre, les élèves sont en constante émission d'hypothèses.

Au cours des discussions collectives et par écrit, ils sont appelés à s'exprimer fréquemment sur l'identité du coupable ou sur la suite du récit. Ainsi, un mur des hypothèses est créé : il s'agit d'un assemblage des différentes pistes envisagées par les élèves et collectées sous la forme d'affichages.

Pour émettre des suppositions, l'accent sera mis sur la recherche d'indices : chaque idée avancée doit reposer sur un élément. Ainsi, la distinction est faite entre d'une part les hypothèses construites sur les impressions sensibles et d'autre part celles fondées sur des indices relevés dans le texte. Il ne s'agit pas d'exclure les propositions basées sur le ressenti de l'élève puisque la lecture est une expérience vécue et perçue via le filtre d'une interprétation personnelle. Il est cependant important, pour viser la construction d'une posture de lecteur-expert, de différencier ce que l'on ressent à propos du texte, ce que le texte nous dit clairement et ce que le texte induit : cela s'apparente à une distinction entre avis fondé sur une lecture personnelle, éléments explicites et capacité à établir des inférences. La lecture d'un roman policier est un moyen pour les élèves d'accéder à une lecture plus fine du texte : ces derniers, se positionnant toujours en enquêteur, doivent être attentifs aux détails afin de garder en mémoire certains faits.

Enfin, l'émission de nouvelles hypothèses conduit le lecteur à remettre en question les idées qu'il avait jusqu'alors construites : être en mesure de pouvoir modifier ses représentations initiales est une compétence de lecture fondamentale. L'expérience puis l'analyse des fausses-pistes permet d'engendrer une réflexion quant à ses représentations puisqu'en lisant un roman policier, le lecteur accepte de ne pas tout savoir immédiatement et d'être souvent amené à revoir ses propres suppositions.

b. La place accordée à la verbalisation

Dans le but de valoriser « la lecture vécue comme une enquête » précédemment développée, toutes les séances en lecture-compréhension sont fondées sur des discussions collectives. Ces échanges ont pour objectif premier d'offrir aux élèves la possibilité d'enrichir mutuellement leurs hypothèses et leurs représentations. De plus, ces interactions offrent une place importante à l'argumentation orale puisque chaque élève expose ses idées à ses pairs : des débats permettant le développement des compétences en langage oral peuvent ainsi s'instaurer au sein de la classe. Les questionnaires écrits n'ont donc pas été retenus pour ces séances qui visent davantage l'interaction et la confrontation des différents points de vue afin d'amener les élèves

à prendre le plus souvent appui sur le texte et à en lire à nouveau des extraits pour rechercher des questionnements.

c. Engager une réflexion métalinguistique et métacognitive

En lien avec l'accent mis sur la verbalisation au fil des séances, la réflexion métalinguistique et métacognitive est l'un des axes essentiels.

L'aspect métacognitif a déjà été abordé de manière sous-jacente : il s'agit de rechercher des indices dans le texte et de se questionner quant à ses propres représentations. La question que les élèves sont amenés à se poser systématiquement est « comment est-ce que j'en suis venu à émettre cette hypothèse ? ». En faisant l'expérience de l'enquête, les élèves sont amenés à percevoir l'importance des détails du texte ainsi que la nécessité de mettre en relation plusieurs informations et de faire évoluer ses représentations au fil de la lecture.

La dimension métalinguistique est sollicitée au cours des échanges par l'analyse des effets ressentis en tant que lecteur : le suspense généré par l'attente, l'incertitude liée aux fausses-pistes, les bouleversements suscités par l'abandon d'un fil conducteur que l'on suivait jusqu'à présent. Les discussions collectives permettent d'une part aux élèves de mettre des mots sur leurs expériences de lecteurs et d'autre part de s'interroger sur la cause des effets produits. Le rôle de l'auteur est ainsi confirmé : il décide des chemins sur lesquels il souhaite emmener son lecteur en utilisant plusieurs procédés. Il choisit également les sentiments qu'il désire provoquer et bien qu'il ne puisse pas maîtriser totalement l'effet produit, les discussions collectives visent à établir un certain consensus à des moments-clés du récit. Les scènes de description des corps de poupées visent par exemple à susciter un sentiment de peur : comment est-ce que l'auteur a fait pour que nous ressentions cette émotion ? Les effets produits et leur création sont toujours interrogés ; ainsi, la réflexion métalinguistique est un fil conducteur des séances.

d. La construction d'une posture d'auteur

La réflexion métalinguistique et métacognitive sont mises au service de la construction d'une posture d'auteur : l'expérience de créer à son tour des fausses-pistes et de produire ainsi un effet sur un futur lecteur fait entrer les élèves dans une démarche de création d'un texte littéraire. Ces derniers sont invités à se glisser en quelque sorte dans la peau d'un auteur de

roman policier. Il s'agit d'offrir aux élèves la possibilité de « devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions » comme le stipule le programme d'enseignement du cycle 3.⁵¹ Lorsque les élèves sont en situation de créer des fausses-pistes, ils s'aperçoivent par l'expérience de la nécessité d'établir au préalable une planification du récit : l'ordre de la narration ainsi que le placement des différents vrais et faux indices doit être cohérent pour créer du suspense.

e. La création d'outils et le partage d'astuces d'écriture

Pour adopter cette posture et favoriser la prise de conscience du lecteur potentiel, la recherche et le partage d'astuces entre pairs est à mettre en valeur. Les élèves échangent systématiquement sur la manière dont ils ont trouvé des idées et comment ils ont réussi à les organiser. Il ne convient pas d'imposer des techniques préétablies mais de proposer des pistes aux élèves à l'image, pour la collecte d'idées, du « Remue-méninge », du cadavre exquis, des représentations mentales (film créé dans sa tête). Pour la structuration d'idées, les deux formes retenues sont le recours au tableau (une grille de scénario à compléter) et la carte mentale qui offre une représentation davantage visuelle et hiérarchisée.

La difficulté réside dans la volonté d'individualiser le plus possible les parcours d'écriture afin de permettre à chaque élève d'expérimenter et de choisir les techniques qui lui conviennent sans tomber dans une liberté totale de l'activité : en s'essayant à de nouvelles pratiques, chaque élève enrichit d'une part ses représentations et d'autre part ses productions. La mise en commun d'astuces et la réalisation collective de plusieurs outils est un moyen de faire reculer l'idée de « génie » dans les représentations des élèves : la place trop cruciale accordée à l'inspiration doit toujours être relativisée.

3. L'expérimentation en classe : la construction d'une séquence en lecture-compréhension et en production d'écrits

L'expérimentation réalisée en classe se présente sous la forme de deux séquences consécutives ; la première relève du domaine de la lecture-compréhension et sert de support à la

⁵¹ Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n°11, 26 novembre 2015, p. 110

lecture de l'œuvre *Pas de pitié pour les poupées B.* de Thierry Lenain tandis que la seconde est un prolongement mené en production d'écrits. Ces deux séquences, bien que séparées dans la préparation, sont liées tant dans la conception que dans la mise en œuvre des séances.

A cause d'un temps limité pour l'expérimentation en classe, l'interaction entre lecture et écriture n'a pas pu être pleinement réalisée : en effet, il ne s'agit pas d'un aller-retour permanent entre les deux activités mais d'une juxtaposition de deux types d'activité. Cependant, les mêmes questionnements ont été soulevés au cours des deux séquences - notamment à propos des effets ressentis par le lecteur et produits par l'auteur - ce qui permet d'affirmer leur lien et leur continuité.

a. Lecture-compréhension : « Mène l'enquête ! »

Par le biais de cette première séquence, les élèves découvrent l'œuvre *Pas de pitié pour les poupées B.* : ils sont amenés à identifier les indices qui émaillent le récit, opérer une distinction entre vrais et faux indices et repérer ainsi les différentes fausses-pistes. La lecture séquentielle permet une démarche fondée sur l'émission d'hypothèses puis la confirmation ou l'infirmerie de ces dernières par la lecture de la suite du texte.

Les objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- Savoir lire, de façon active, par hypothèses successives, un récit policier à énigmes et justifier ses interprétations en prenant appui sur le texte.
- Maintenir une attitude active et réflexive.
- Analyser l'organisation du récit à énigme, les étapes de l'enquête et les indices sur lesquels elle prend appui.
- Aborder et comprendre certains procédés littéraires propres aux polars : comparer l'ordre de la narration avec celui de l'histoire, relever les fausses pistes créées par l'auteur.

Les compétences travaillées sont :

- Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge.
- Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome.

b. Production d'écrits : « A toi de jouer ! »

Dans cette deuxième séquence, la réflexion entamée à partir des recherches d'indices et de procédés de masquage et de l'analyse des fausses-pistes se poursuit. Les discussions axées sur la relation entre auteur et lecteur et le jeu qui s'instaure entre eux au sein du roman policier

ouvrent les séances en production d'écrits : les élèves vont entrer dans la démarche de cet auteur et tenter à leur tour de surprendre leur lecteur en créant des fausses-pistes.

Les objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- Savoir réinvestir ses connaissances dans l'écriture d'un récit à énigme par l'incrustation de vrais indices, de procédés de masquage, de faux indices.
- Entrer dans la complexité des récits.
- Repérer les informations dont on peut différer la communication, mieux comprendre les différences d'organisation entre l'histoire et son récit à rebours.

Les compétences travaillées sont :

- Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire.
- Construire une posture d'auteur.
- Mettre en œuvre (de façon guidée, puis autonome) une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelle.
- Pratiquer le « brouillon » ou les écrits de travail.
- Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée.
- Expérimenter de nouvelles consignes d'écriture.

PARTIE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans quelles mesures le roman policier influe sur la phase de planification du récit ?

I. La mise en œuvre et l'analyse des séances

1. Les conditions de l'expérimentation en classe

L'expérimentation a été menée en classe en quatre semaines au cours des mois de mars et d'avril : les deux premières semaines ont été consacrées à la séquence de lecture-compréhension et les séances de productions d'écrits se sont déroulées les deux semaines suivantes. Ces deux séquences ont cependant été interrompues par une coupure de deux semaines. Pour des raisons de temps imparti, les élèves ont pratiqué quasi-quotidiennement de la lecture-compréhension ou de la production d'écrits au cours de ces quatre semaines d'expérimentation. Pour des raisons d'organisation, les séances ont été essentiellement conduites au cours des après-midi de classe.

Les séances ont été mises en œuvre au sein d'une école rurale, dans une classe de CM1-CM2 de vingt-deux élèves, composée de seize élèves de CM2 et de 6 élèves de CM1. Le climat de classe est relativement favorable aux apprentissages : une bonne entente entre élèves, dont découle une dynamique propice aux échanges, caractérise la classe. Ce climat de classe a donc facilité la mise en œuvre des séances dans lesquelles le dialogue entre pairs occupait une place importante : en effet, les situations relevaient presque exclusivement de situations d'oral en collectif. Les nombreuses discussions ont donc conduit à un terrain fertile à la réflexion métacognitive et méta textuelle principalement visées par la séquence.

Les élèves ont par ailleurs fait preuve d'une grande volonté de participation et se sont montrés enthousiastes à l'idée de construire leur trame de roman policier. Leur motivation concernant la lecture-compréhension et la production d'écrits est un fait à souligner : il s'agit d'activités qui, en dépit des obstacles qu'elles peuvent parfois comporter, suscitent beaucoup d'intérêt de leur part.

Le projet d'école, construit au cours de l'année 2016-2017 a pour objectif l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves : le constat s'appliquant à l'ensemble de l'école, tous niveaux confondus, est le faible réinvestissement des connaissances acquises en maîtrise de la langue dans les productions d'écrits. Les élèves de CM1-CM2 ne présentent pas de difficultés notables au cours des séances dédiées spécifiquement à la maîtrise de la langue ; cependant, ils ne parviennent pas à insérer les notions grammaticales et orthographiques dans leurs productions, au cours de la phase d'écriture ou de révision.

2. La mise en place d'une séquence en lecture-compréhension et en production d'écrits

a. Séquence en lecture-compréhension : « Mène l'enquête ! »

Il s'agit dans cette partie d'étudier l'apport du roman policier à la construction, d'un point de vue général, d'une posture d'auteur et plus spécifiquement à la prise en conscience de l'importance de la phase de planification ainsi que de sa mise en œuvre.

Les phases des différentes séances sont présentées.

Séance 1. Les mots qui entourent le genre policier.

Objectifs de séance :

- Lire la couverture d'un livre et formuler des hypothèses de lecture
- Découvrir le genre « policier »

Déroulement de la séance :

1. Les élèves découvrent la couverture de l'œuvre et émettent des hypothèses sur le contenu du récit, sur le genre auquel il appartient. La fiche d'identité de l'œuvre sous la forme d'un affichage est créée.
2. Les élèves font un « remue-méninge » sur le thème « genre policier » : ils construisent collectivement une carte mentale à partir des mots entourant le genre policier.

La séance n°1 révèle un point important à souligner pour envisager la suite de la séquence : le genre policier, au sens traditionnel du terme, est un genre méconnu de la quasi-totalité des élèves. Les élèves ne sont pas étrangers au terme générique mais porte une vision plus moderne sur le genre. Ainsi, le « remue-méninge »⁵² organisée en fin de séance fait émerger des mots tels que « portrait-robot » et « bombes ». Les élèves assimilent peut-être le mot « policier » aux séries télévisées policières avec des thématiques liées au terrorisme ou aux trafics d'armes. Les élèves ne sont donc pas familiarisés avec le genre qu'est le roman policier et le vocabulaire spécifique.

Ils ont cependant rapidement évoqué la dimension du « suspense » véhiculé par le genre policier. Ainsi, ils ne maîtrisent pas le lexique mais perçoivent déjà certains mécanismes du genre tel que le suspense.

⁵² Annexe « Carte mentale construite autour du genre policier et mur des hypothèses » page 97

Séance 2. Le début de l'histoire.

Objectifs de séance :

- Relever et classer des informations
- Emettre des hypothèses sur la suite d'un récit

Déroulement de la séance :

1. Les élèves découvrent le chapitre 1 jusqu'à « elle avait tout gâché » (lecture par l'enseignant puis par les élèves en lecture silencieuse).
2. Ils relèvent les différents personnages : un affichage est réalisé avec une mise en organigramme des personnages.
3. Les élèves recensent leurs horizons d'attente et émettent des hypothèses sur la suite du récit d'abord à l'écrit (papiers anonymes collectés et affichés sur le mur des hypothèses) puis pendant un temps de discussion collective.

La discussion collective menée au cours de cette séance fonctionne comme un point d'entrée dans la démarche didactique et pédagogique à mettre en œuvre puisque les élèves seront sollicités, tout au long de la séquence, pour émettre des hypothèses sur la suite du récit ou l'identité du suspect. Il s'agit donc d'une mise en route du déroulement-type de chacune des séances ; cet échange n'a pas porté d'éléments clé à analyser si ce n'est la posture d'enquêteur que les élèves commencent à endosser.

Séance 3. A la recherche du coupable.

Objectif de séance :

- Relever des informations dans un texte
- Discuter / débattre des intentions des personnages à partir d'un texte (notion de mobile)

Déroulement de la séance :

1. Les élèves découvrent la suite et fin du chapitre 1. La discussion collective porte ensuite sur le repérage des méfaits successifs.
2. Les élèves émettent à l'oral des hypothèses quant au coupable possible : il donne le nom d'un ou plusieurs suspects. L'enseignant incite les élèves à expliciter les raisons de leurs hypothèses : quel est le point d'appui des idées qu'ils avancent ? Est-ce à cause d'un élément du texte ? Est-ce basé sur un ressenti de lecteur ? Un débat est

engagé dans la classe sur l'identité du coupable.

3. Les élèves émettent leurs hypothèses par écrit : ces papiers rejoignent le mur des hypothèses.
4. La première étape de la frise est construite collectivement : elle comporte un résumé des événements, les bulles de couleurs de chaque personnage, les différentes hypothèses sous la forme de branches et les indices sur lesquels elles sont fondées.

A l'issue de cette séance, plusieurs suspects sont retenus : Diego, Sandra, Elodie, Djemila, Laura et Elodie. Il est important de souligner le fait que parmi tous ces suspects se trouve déjà le nom de la coupable, Djemila. Certains élèves ont déjà relevé l'indice essentiel du récit : elle a eu des difficultés à s'intégrer au reste du clan car Aurélie a fait preuve de racisme à son égard. La frise construite tout au long de la séquence est présentée en annexe⁵³.

Pour chaque suspect proposé, les élèves devaient expliquer les raisons de soupçonner tel ou tel personnage ; il s'agissait donc d'envisager les mobiles possibles. Cette séance a permis de se poser une question essentielle et difficile à traiter lorsqu'il s'agit du roman policier : est-ce que nous pouvons faire dire ce que nous voulons à un texte ? En effet, en réponse à l'identité présumée du coupable, un élève a émis l'hypothèse qu'il s'agissait peut-être d'un complot fomenté par des parents d'élèves avec pour mobile le souhait que l'école achète de nouvelles poupées à leur enfant. Un second élève a envisagé la piste extra-terrestre. Nous avons donc relu l'extrait et avons cherché des éléments qui pouvaient faire pencher notre jugement en faveur de ces pistes : aucun élément du texte ne pouvait nous conduire à envisager ces hypothèses. Ces horizons d'attente, plutôt larges, quant à la suite du récit ont enrichi le déroulement de la séance et ont permis de préciser l'une des règles du roman policier classique : le lecteur possède les mêmes chances que l'enquêteur de trouver l'identité du coupable ; il a en effet connaissance des mêmes indices. Dans chaque roman policier se cachent des indices masqués qui, suite à une relecture après découverte du dénouement apparaissent de façon plus claire : ainsi, le lecteur attentif est lui aussi en mesure d'identifier le coupable.

Séance 4. Fausse-piste : retour à la case départ !

Objectifs de séance :

- Emettre des hypothèses à partir d'indices pris dans le texte

⁵³ Annexe 7 « Frise construite pour *Pas de pitié pour les poupées B.* » p.98

Déroulement de la séance :

1. Les élèves découvrent le 2^{ème} chapitre jusqu'à « Alors la pimbêche en chef commença à avoir très peur ».
2. La discussion est axée sur le repérage de l'indice qui innocent le premier suspect (Manuel) et la formulation d'hypothèses sur le nouveau ou la nouvelle suspect(e). Les hypothèses individuelles sont ensuite rédigées.
3. La deuxième étape de la frise est construite : la branche de l'hypothèse invalidée est rayée et le contre-indice est expliqué par écrit. Les nouvelles hypothèses sont construites : des branches apparaissent (nouvelle suspicion) et des branches se poursuivent (suspicion qui évolue).

La démarche par émission d'hypothèses successives se poursuit. Les élèves sont également amenés au cours de cette séance à parler des effets qu'ils ont ressentis lors de la fin de l'extrait : la lecture séquentielle s'arrête au moment où Manuel, qui occupait jusqu'alors la figure de suspect n°1, est innocenté. A la fin de la lecture offerte, les élèves ont montré leurs surprises et ont su manifester leur désir d'en savoir plus. Outre l'émission de nouvelles hypothèses, les élèves ont fait l'expérience de remettre en question leurs conceptions initiales ; c'est au cours de cette séance que le terme de « jeu entre auteur et lecteurs » a été évoqué pour la première fois. A la question « pourquoi est-ce que vous avez cette réaction ? », les élèves répondent spontanément des phrases comme « *on ne s'y attendait pas* », « *on était sûrs que c'était Manuel* » ou encore « *qui a tué les poupées alors ?* ». La réflexion quant au ressenti du lecteur et ce qui est à l'origine de cet état est alors engagée :

Alix : « *On est tombés dans le panneau !* »

Enseignante : « *Quel panneau ?* »

Camille : « *On pensait que c'était Manuel qui avait tué les poupées.* »

Enseignante : « *Qui est-ce qui voulait que vous tombiez dans ce panneau ?* »

Axel : « *Celui qui a écrit le livre.* »

Les ressentis d'élèves sont pluriels : certains ont peur, à l'instar du personnage de Sandra, d'autres sont amusés de s'être « *fait piéger* ». Mais tous s'expriment en disant qu'ils ont envie de connaître la suite. La notion de « suspense » abordée lors de la séance n°1 au cours du

remue-méninge est cette fois-ci vécue par les élèves tandis que la notion de fausses-pistes émerge à la fin de cette séance.

Séance 5. Révélations.

Objectifs de séance :

- Emettre des hypothèses et justifier son point de vue.

Déroulement de la séance :

1. Les élèves poursuivent la lecture du 2^{ème} chapitre jusqu'à « La description du commerçant n'était pas très précise. Mais... ».
2. Un résumé contenant les nouvelles données est réalisé collectivement.
3. Les élèves écrivent la suite de l'histoire en quelques lignes en stipulant coupable et mobile ; ils émettent de nouvelles hypothèses. A l'oral, les élèves expliquent les raisons de leurs choix : sur quels éléments se sont-ils appuyés pour désigner un coupable ?
4. La frise se poursuit : une ou deux phrases de résumé sont apportées à la deuxième étape de la frise, les branches construites jusque-là peuvent être enrichies d'indices supplémentaires.
5. Les élèves découvrent la fin du chapitre et donc le nom du coupable (Djemila), ils comparent leurs hypothèses avancées depuis le début de la lecture de l'œuvre et la vérité enfin dévoilée.

La lecture séquentielle permet à nouveau une expérience empirique du suspense. La frise, représentation schématique des pistes s'offrant aux lecteurs, sert ici de memento : les élèves peuvent s'appuyer sur tous les indices qu'ils ont relevés depuis le début de l'histoire afin de choisir une dernière hypothèse. Un nom est rayé définitivement des pistes et devient donc une fausse-piste : il s'agit de Diego. Le doute plane encore sur Aurélie, Elodie, Laura et Djemila. Sur vingt-deux élèves, onze ont trouvé le bon coupable avant le dénouement de l'histoire (Djemila). Ces élèves expliquent qu'ils ont fait leur choix selon le nombre de « *vrais indices* » écrits sur la frise. A la question « *qu'est-ce qu'un vrai indice ?* », un élève répond qu'il s'agit des « *choses qui sont vraiment écrites, pas des choses que l'on pense* ». Une élève renchérit en disant que « *ça ne pouvait pas être Elodie parce qu'on n'entendait jamais parler d'elle et qu'on n'avait rien qui nous mettait sur cette voie* ». Or certains élèves avaient souhaité conserver jusque-là son nom sur la frise car justement, si l'on n'entendait pas parler d'elle, c'était peut-être parce qu'elle était coupable. Les élèves ont donc évoqué, sans les nommer

comme tels, les procédés de masquage qui seront abordés explicitement au cours de la séance suivante. Bien que l'hypothèse formulée ne soit pas la bonne, ils anticipent le jeu de l'auteur, en construisant des hypothèses de ce type, puisqu'ils envisagent la piste qui les surprendrait le plus comme la piste la plus plausible.

Séance 6. Les « manipulations » de l'auteur.

Objectifs de séance :

- Comprendre quelques procédés littéraires propres au genre policier (la narration à rebours et les fausses-pistes).
- Conduire une réflexion sur les procédés littéraires convoqués par un auteur.

Déroulement de la séance :

- a. Les élèves lisent le chapitre 3.
- b. La dernière étape de la frise est construite : il ne reste qu'une seule branche, la bonne piste. Un résumé collectif du dernier chapitre est rédigé.
- c. Une discussion permet de recueillir les impressions après la lecture de la chute de l'histoire : les élèves s'interrogent sur leurs ressentis de lecteur. « Qu'avez-vous ressenti en tant que lecteur en lisant cette histoire ? A votre avis, quels sont les procédés utilisés par l'auteur pour donner au lecteur l'envie de lire la suite ? Comment est-ce qu'il crée du suspense ? ». La discussion conduit vers l'idée d'une histoire préparée en amont de l'écriture (planification).
- d. Les élèves effectuent une relecture ciblée de l'œuvre : ils identifient ainsi les indices qui menaient sur la bonne piste, les indices qui guidaient vers des pistes erronées et les procédés de masquage c'est-à-dire les éléments qui font que le lecteur ne soupçonne pas le vrai coupable. Les élèves utilisent des gommettes à coller dans le texte puis mettent en commun leurs réponses sous la forme d'un tableau comprenant les vrais indices, les procédés de masquage et les faux indices.

En réponse à la question « *qu'avez-vous ressenti, en tant que lecteur, en lisant cette histoire ?* », les élèves évoquent le suspense, l'attente, l'envie de « *lire toute l'œuvre sans s'arrêter* » et le fait « *de toujours chercher qui a tué les poupées* ». A la seconde question posée, « *à votre avis, quels sont les procédés utilisés par l'auteur pour donner au lecteur l'envie de lire la suite ?* », plusieurs réponses envisagées convergent vers la même idée : créer du suspense. Les élèves expliquent qu'il ne faut pas dire qui est le coupable trop tôt et qu'il faut que le lecteur cherche aussi. Une élève dit qu'il faut « *faire croire des choses fausses avant de*

dire la vérité ». Ce dernier point conduit à la dernière question : « *Comment est-ce que l'auteur crée du suspense ?* ». Certains élèves font alors immédiatement référence à la notion de fausses-pistes abordées au cours des séances précédentes. Un élève définit alors la fausse-piste comme « *plusieurs fils dans l'histoire et il y en a un seul de bon que l'on doit trouver* ».

L'échange concernant l'élaboration des fausses-pistes clôture la séance :

Enseignante : « *Comment est-ce que l'auteur peut faire pour créer ces fausses-pistes ?* »

Damien : « *Il réfléchit à plusieurs histoires dans sa tête* »

Enseignante : « *Mais est-ce que vous pensez qu'il peut tout garder dans sa tête ?* »

Gwenaël : « *Il peut se souvenir des personnages* »

Enseignante : « *Les personnages oui, mais nous venons de voir tous les indices que l'auteur avait laissé dans le livre : il y avait des vrais indices qui étaient masqués et beaucoup de faux-indices. C'est une histoire qui demande beaucoup de préparation avant de l'écrire, est-ce que vous pensez que l'auteur peut avoir tout ça en mémoire pour créer vraiment du suspense ?* »

Pour cette dernière question, l'avis de chaque élève a été sollicité : sur vingt-deux élèves, neuf élèves ont dit qu'il ne pouvait pas se souvenir de tout, treize élèves ont dit que l'auteur pouvait construire puis conserver mentalement la trame de son histoire. Parmi les neufs élèves ayant répondu négativement à la question précédente, certains expliquent que les auteurs peuvent se servir d'une frise similaire à celle que nous avons construite.

La séquence a permis de faire émerger la notion de fausses-pistes mais surtout l'idée d'un jeu qui se crée entre l'auteur et son lecteur au sein du roman policier. La découverte d'un roman policier amène les élèves à parler de leurs ressentis mais surtout, à comprendre que ce ressenti n'est pas un hasard mais qu'il est le fruit d'une volonté de l'auteur. Cette prise de conscience n'avait jusque-là pas eu lieu au travers des autres thématiques traitées en classe (le conte et le roman d'aventure). La lecture d'un roman policier permet de développer cette prise de conscience en offrant la possibilité de la vivre de manière empirique : les élèves sont pris dans les filets de l'auteur. Le roman policier a également suscité un intérêt partagé de la part de l'ensemble de la classe, y compris des faibles lecteurs souvent découragés par les lectures d'œuvres. Cette motivation, portée par le suspense et le désir de connaître la fin, permet à chaque élève de se positionner comme enquêteur.

Cependant, l'importance de la planification du récit n'est pas partagée. En effet, le transfert entre lecture et écriture n'étant pas direct et immédiat, les élèves ne peuvent pas traduire leurs ressentis de lecteurs en stratégies d'auteurs. La séquence de production d'écrits permet de poursuivre la réflexion sur la construction d'un récit. Les élèves vont ainsi faire l'expérience de l'écriture d'une trame policière et s'apercevoir alors des obstacles inhérents à la création d'une histoire comportant plusieurs pistes.

b. Séquence en production d'écrits : « A toi de jouer ! »

Cette partie permet de poursuivre l'analyse de l'apport du roman policier en production d'écrits et plus précisément l'intérêt qu'il peut ou non représenter pour appréhender la phase de planification du récit.

Seules les phases des différentes séances sont présentées ainsi que les objectifs de chacune des séances.

Séance 1 et 2. « Construis les premiers éléments de ton histoire » et « Sème des indices et des fausses-pistes ! »

Objectifs de séance :

- Réinvestir les connaissances acquises sur les figures du roman policier
- Insérer des vrais et faux indices ainsi que des procédés de masquage dans une trame de récit policier.

Déroulement de la séance :

1. Les élèves complètent une grille reprenant certains éléments d'un récit à énigme en y introduisant les différents personnages, le crime commis, le coupable, le mobile, l'enquêteur, les suspects et en précisant le cadre spatio-temporel de l'histoire. Une banque d'éléments est construite collectivement en amont de la grille individuelle.
2. Une discussion sur la recherche d'idées est menée en classe : elle conduit à une première approche de stratégies pour collecter des idées.
3. Un cadavre exquis est réalisé en groupe, l'une des phrases est sélectionnée (vote) et un scénario collectif à la classe est construit sur un affichage.
4. Le scénario collectif est enrichi de 3 éléments : les faux indices, les vrais indices, les procédés de masquage. Une frise similaire à celle construite lors de la séquence en lecture-compréhension (représentation schématique du déroulement du récit et des fausses-pistes) est constituée : il s'agit d'une histoire policière à deux pistes. Pour réaliser cette frise, un débat s'engage au sein de la classe : chacun expose ses idées et

un consensus doit être obtenu.

5. Les élèves reprennent leur grille individuelle et ajoute les 3 éléments à leur histoire (les faux indices, les vrais indices, les procédés de masquage).
6. En groupe, les élèves présentent leur trame : les élèves peuvent intervenir, poser des questions à l'auteur, donner des idées supplémentaires ou bien souligner des incohérences.

Les pistes envisagées par les élèves pour collecter des idées sont semblables à celles évoquées au cours du questionnaire n°2. Ainsi, certains élèves expliquent qu'ils pensent à des films qu'ils ont vus ou bien des livres qu'ils ont lus. D'autres élèves ont été lire des quatrièmes de couverture de livres extraits de la bibliothèque de la classe ; une caisse spéciale « roman policier » avait été mise en place pour permettre aux élèves d'emprunter et de lire d'autres œuvres à la maison. D'autres encore évoquent un « *film* » ou une histoire qu'ils se construisent dans leurs têtes. Enfin certains élèves cherchent des idées dans leur quotidien et les personnes qui les entourent pour créer des personnages. Trois grands axes apparaissent donc : les références aux lectures et aux films, la représentation mentale et le recours au vécu personnel. Ces trois stratégies ne sont pas déconnectées les unes des autres ; plusieurs de ces stratégies se recoupent en réalité à l'image de la représentation mentale qui peut être engendrée par la pensée du monde proche et quotidien.

Au cours de cette première séance, deux comportements typiques d'élèves se distinguent et doivent être soulignés : il y a ceux qui sont dans une posture de recherche engageant un déplacement physique (les élèves se lèvent, vont à la bibliothèque, passent voir leurs camarades et leur posent des questions, regardent par la fenêtre etc.) et ceux qui recherchent des idées seuls, à leur place, en fermant parfois les yeux ; certains dessinent. Ces élèves adoptent une posture plus personnelle face à la production et à la collecte d'idées, ils se plongent véritablement dans leurs pensées là où d'autres élèves vont rechercher le contact et les idées ailleurs que sur leur table.

Le cadavre exquis réalisé en classe est une première stratégie proposée aux élèves. Bien qu'il ne propose pas toujours des scénarios entièrement cohérents, il possède néanmoins la fonction de dresser une liste de pistes envisageables parmi lesquelles les élèves peuvent piocher. Les élèves se montrent particulièrement enthousiastes à l'idée de découvrir une situation ludique pour collecter des idées. Le cadavre exquis est également l'occasion de

montrer que les idées peuvent émerger du collectif et que le récit peut donc découler d'une construction commune. Sans reprendre mot à mot l'un des scénarios proposés, des élèves choisissent certains éléments et tentent de nouvelles associations et d'autres enrichissent certaines trames avec des idées personnelles suscitées par cette première ébauche collective : le cadavre exquis fonctionne ainsi comme un vecteur d'idées permettant aux élèves de dédramatiser la phase de recherche d'idées grâce à une situation ludique.

La création d'une trame commune à la classe et parallèle à l'élaboration de scénario individuel offre les conditions d'une mise en commun ; il s'agit d'un temps d'échanges pour discuter des stratégies trouvées par les élèves et conduire à un retour réflexif sur leurs pratiques.

La construction de la frise, semblable à celle élaborée au cours de la séquence précédente, permet aux élèves d'appréhender cette fois cet outil dans une posture d'auteur et non de lecteur. Ils s'appuient ainsi sur leur expérience récente de lecteur de roman policier pour proposer des remarques comme : « *cet indice est trop évident, on va forcément savoir tout de suite qui c'est* » ou encore « *pourquoi est-ce qu'il aurait fait ça ? Ce n'est pas logique* ». Le terme de logique employé par certains montrent qu'ils sont entrés dans une démarche d'auteur qui cherche la cohérence du récit et qui souhaite créer des effets de surprise chez un potentiel lecteur. Les remarques concernant les lecteurs ont par ailleurs été fréquentes au cours de cette séance puisque les questions qui accompagnaient chaque proposition étaient les suivantes : « *qu'est-ce que va ressentir le lecteur si l'on ajoute cet élément ?* » et « *qu'est-ce que tu veux faire croire, à ce moment précis, à ton lecteur ?* ».

Pour les trames créées, le choix d'une histoire à deux pistes a été privilégié afin que les élèves fassent l'expérience de cette création et des difficultés qu'elle comporte sans être pour autant bloqués par un nombre trop important d'obstacles. A la fin de la construction de la frise, les élèves ont admis que la construction d'une telle trame est complexe et requiert beaucoup de « *logique* », terme à nouveau employé par un élève. Nous avons en effet passé un temps important pour élaborer la trame, deux séances de trente minutes y ont été consacrées. La frise construite est présentée en annexe⁵⁴.

⁵⁴ Annexe 8 « Frise collective construite en production d'écrit », p.100

Séance 3 et 4. C'est toi l'auteur !

Objectifs de séance :

- Inventer les ingrédients particuliers à une histoire policière
- Les organiser, les planifier pour produire une histoire policière cohérente
- La résumer oralement et par écrit de manière claire
- Réinvestir des connaissances sur le genre policier

Déroulement de la séance :

1. Les élèves produisent un résumé du récit dans l'**ordre chronologique**. Ils reconfigurent ensuite les étapes en identifiant ce qui ne doit pas être révélé immédiatement au lecteur afin de conserver du suspense : ils construisent alors l'**ordre de la narration** sur une représentation schématique identique à celle utilisée jusqu'à présent : trois feuilles scotchées avec « début », « milieu » et « fin ». Sur chaque feuille, ils écrivent un résumé des faits.
2. Deux bulles de couleurs sont ensuite distribuées : les élèves créent deux branches et y insèrent des vrais et faux indices.
3. En groupe, les élèves présentent leur schéma : les élèves peuvent intervenir, poser des questions à l'auteur, donner des idées supplémentaires ou bien souligner des incohérences.

Cette séance permet une mise en pratique de la structure inhérente au genre policier : la narration à rebours. La construction de la trame collective avait fait émerger cette notion, déjà perçue lors de la lecture de *Pas de pitié pour les poupées B.*. Les élèves ont donc écrit un résumé de leur histoire dans l'ordre chronologique : le délit commis, l'identité du suspect et son mobile sont donc notés au début du résumé. Les élèves ont ensuite reconfiguré leur écrit en soulignant ce qui devait être révélé au lecteur à la fin du récit. Cette étape de la séance n'a pas comporté d'obstacle pour les élèves qui ont bien assimilé l'ordre de la narration grâce à l'expérience qu'ils ont eu du suspense lors de la lecture de l'œuvre : si l'identité du coupable est révélée trop tôt, alors il n'y a plus d'enquête et donc pas d'histoire.

Au cours de ces deux séances, les élèves mettent en œuvre la schématisation opérée jusque-là de manière collective : ils ont déjà réfléchi aux vrais et faux indices qu'ils souhaitaient disperser dans leur récit, ils doivent maintenant les positionner sur une frise comportant trois parties : le début, le milieu, la fin. Sur vingt-deux élèves, quatre ont eu des difficultés à commencer la construction de la frise ; les autres élèves, familiarisés avec cette

représentation schématique, ont démarré l'activité sans difficulté. Des questions intermédiaires ont été posées aux élèves en difficulté : « *Qu'est-ce que vous voulez raconter en premier ? Et ensuite, dans votre seconde partie ? Et que se passe-t-il à la fin de votre histoire ? Qui est le coupable ?* ». Après que chacun ait proposé un résumé oral de son histoire, ils ont écrit pour chacune des parties un résumé de quelques lignes. Le recours à un récit oral a permis de clarifier leur trame narrative et de l'écrire ensuite plus facilement.

Quelques **grilles construites** sont présentées en annexe⁵⁵ : les grilles ont été sélectionnées en fonction des divers commentaires qu'elles ont suscités au cours de la présentation des schémas. Les encadrés verts correspondent aux indices dont l'effet a été validé par les pairs, les encadrés rouges représentent les indices jugés trop simples ou peu logiques par le reste de la classe. Plusieurs catégories de productions se dessinent ainsi :

Les productions A et B présentent des fausses-pistes qui fonctionnent correctement et produisent donc, selon les pairs, un effet de confusion sur le lecteur. Il s'agit d'indices qui peuvent vraiment induire le lecteur en erreur. Les vrais indices dans ces productions ont cependant été discutés puisqu'ils représentent en réalité les preuves irréfutables guidant le lecteur vers le dénouement. L'effet de ces indices a été remis en question car ces derniers semblaient trop évidents aux yeux des élèves : ils ne permettaient pas au lecteur de mener sa propre enquête mais lui donnaient la solution de l'énigme.

La production C ne donne en réalité pas d'indices mais explique ce que pense savoir l'enquêteur : l'élève n'a pas expliqué la cause des soupçons du personnage. Les autres élèves ne sont donc pas entrés dans la logique de l'enquête, faute d'indices leur permettant de dénouer l'énigme.

La production D propose une fausse-piste basée sur le caractère et le comportement de l'un des suspects. Il établit également un lien avec l'un des suspects de *Pas de pitié pour les poupées B*. ce qui a permis aux élèves de comprendre davantage son récit. Son « faux indice » est donc jugé recevable par le reste de la classe. Le « vrai indice » a cependant été discuté : il ne s'agit pas d'un élément menant sur la voie de la découverte du coupable mais d'un indice qui permet de disculper un suspect. Il fonctionne correctement selon le reste de la classe comme contre-indice mais non comme « vrai indice ». L'élève auteur de la production D a également inclus des procédés de masquage relevés et appréciés par ses camarades.

⁵⁵ Annexe 9 « Productions d'élèves - Grilles de construction du récit », p.102.

La production E comporte des indices, vrais ou faux, qui fonctionnent parfaitement aux yeux des élèves. Le vrai indice sera cependant à nuancer dans la rédaction afin qu'il ne soit pas trop évident : les élèves ajoutent ainsi qu'il ne faut pas écrire de manière trop explicite que le père n'apprécie pas les enfants mais qu'il faudra davantage faire percevoir son état d'esprit au lecteur par des gestes ou des paroles du personnage.

Quelques **trames construites** par les élèves sont présentées en annexe⁵⁶. Les encadrés verts correspondent aux vrais indices ; les encadrés rouges correspondent aux fausses-pistes. Les encadrés en pointillés révèlent les indices qui ont fait l'objet d'une discussion en classe : il s'agit des éléments qui n'ont pas convaincus les élèves.

La production A met en œuvre des procédés de fausses-pistes encadrés en rouge et des indices mettant le lecteur sur la bonne piste, encadrés en vert. Aucun de ces éléments n'a été questionné lors du récit de la trame : il s'agit d'un récit comportant des vrais et faux indices cohérents aux yeux des auditeurs et futurs lecteurs.

La production B présente également des procédés de fausses-pistes malgré quelques maladresses relevées par les pairs et encadrées en rouges : le faux-indice de départ a semblé trop évident aux élèves (la mère qui voulait tuer son enfant), ils ont ainsi expliqué ne pas pouvoir tomber dans le piège. De la même manière, le vrai indice permettant d'accuser la femme ne fonctionne pas : une robe a été retrouvée chez l'homme assassiné. Cet indice a été jugé inutile par les pairs qui pensent qu'il est normal de retrouver une robe de son épouse dans l'appartement du mari.

La production C n'a pas fonctionné lors du récit de l'histoire : le dénouement a été jugé trop précipité puisque dès l'étape « milieu de l'histoire », l'un des deux suspects est disculpé (il enquête lui aussi sur le meurtre). Cette dernière production montre cependant que son auteur a compris le principe de fausses-pistes puisque dès le début de la frise, de faux indices sont écrits à propos des deux suspects. Les autres élèves ont proposé à l'auteur de continuer à faire planer le doute dans son récit en ne révélant pas encore l'identité de la « souris espion » : des indices doivent selon eux encore l'accuser.

Suite à cet exercice, plusieurs questions ont été posées aux élèves de manière individuelle :

- 1) Est-ce que tu as trouvé l'exercice facile ou difficile ?

⁵⁶ Annexe 10 « Productions d'élèves – Frises de construction de récit », p.107

- 2) A ton avis, comment les auteurs de roman policier font pour créer toutes ces fausses-pistes ?
- 3) Est-ce que le schéma va t'aider pour écrire ton histoire ?

A la question n°1, sur dix-huit élèves ayant répondu au questionnaire, onze ont trouvé l'exercice facile tandis que sept élèves ont souligné des obstacles qu'ils ont rencontrés ; parmi ces difficultés, les élèves citent la cohérence entre les vrais et les faux indices, le fait de raconter son histoire oralement et la production d'un résumé des grandes lignes de l'histoire. A la question n°2, huit élèves évoque une construction du récit en amont de l'écriture ou l'utilisation d'un écrit de travail pour penser le déroulement et les éléments de l'histoire ; six élèves évoquent à nouveau « l'imagination » des auteurs et quatre élèves s'expriment en expliquant que les auteurs s'inspirent de ce qui les entoure. Enfin, à la question n°3, onze élèves ont répondu favorablement et trois autres élèves ont écrit qu'il était « indispensable » ; trois élèves ont perçu l'exercice comme « un peu utile » et un élève sur dix-huit pense que le schéma ne l'aidera pas pour écrire ensuite son histoire.

Une dernière question a ensuite été posée collectivement : « A quoi sert le brouillon ? ». Les quatre réponses proposées par les élèves puis collectées sur un affichage sont les suivantes :

- Il sert pour pouvoir corriger les erreurs et ensuite recopier au propre.
- Il sert à s'entraîner.
- Il sert à chercher des idées.
- Il sert à bien construire l'histoire pour intéresser des lecteurs.

Séance 5. Nos trucs et astuces d'écrivains !

Objectifs de séance :

- Identifier des techniques d'écriture pour améliorer ses productions d'écrits.
- Produire collectivement une carte mentale.

Déroulement de la séance :

1. Les élèves proposent des stratégies qu'ils ont expérimentées au cours de la séquence. Ces dernières sont écrites au tableau.
2. Les éléments sont successivement sélectionnés en fonction de l'étape à laquelle ils renvoient (planification, écriture, réécriture) afin de créer une carte mentale.

Les élèves sont habitués à travailler à partir de cartes mentales ; ils en ont également déjà construit quelques-unes essentiellement dans le domaine du français mais aussi des arts visuels. La carte mentale constituée avec les élèves est présentée en annexe.

Les stratégies, proposées par les élèves en réponse à la question « *qu'est-ce que vous avez expérimenté comme stratégies pour construire votre histoire au cours de ces séances ?* », sont les suivantes ; elles sont présentées ici de manière ordonnée et non dans leur ordre d'apparition au cours de la discussion :

- Se faire un film dans sa tête
- Penser à des livres que l'on a lus, des films que l'on a vus
- Lire des résumés de livres de la BCD
- Discuter de son histoire avec un camarade
- Faire un jeu collectif (le cadavre exquis)
- Créer un tableau avec les éléments de son histoire et le compléter
- Faire un dessin de son histoire
- Faire un schéma de l'histoire
- Faire un résumé de l'histoire à l'oral ou à l'écrit
- La technique des quatre carrés vue en début d'année au cours d'APC consacrés à la production d'écrits

Peu de stratégies ont été évoquées suite à la question « *est-ce que vous utilisez d'autres stratégies lorsque vous écrivez votre texte ?* ». Un élève propose d'écrire « *je cherche à surprendre mon lecteur* », réponse certainement engendrée par la mise en œuvre du questionnaire n°3 en amont des deux séquences d'expérimentation. Une autre élève fait référence à la maîtrise de la langue en proposant « *je fais attention à l'orthographe, j'essaie de me souvenir de mes leçons* ».

Enfin, la dernière question, « *comment est-ce que vous faites pour améliorer votre production après avoir terminé d'écrire l'histoire ?* » suscite elle aussi peu de réponses malgré quelques pistes intéressantes : les élèves se réfèrent notamment à leur code de relecture de production d'écrits. Un élève propose également de faire relire leur histoire par un ou plusieurs camarades. Enfin, un élève explique qu'il faut parfois « *ajouter des éléments pour que le lecteur comprenne mieux* ».

Il a enfin été convenu avec les élèves que les trois questions posées reprenaient différentes étapes que l'on vit lorsque l'on écrit un texte : il y a la préparation de l'histoire, son écriture et

ensuite son amélioration ou sa réécriture. Les trois grandes phases du processus rédactionnel ont ainsi été nommées par les élèves et ont fait l'objet d'une institutionnalisation découlant d'une réflexion métacognitive.

Il est important de préciser que cette carte mentale n'a pas de visée exhaustive et a bien sûr pour but d'être enrichie au fur et à mesure des séquences de productions d'écrits.

3. Les apports du roman policier en lien avec la planification du récit et la construction d'une posture d'auteur

Au vu de l'analyse de la mise en œuvre des séances de lecture-compréhension et de production d'écrits, certains avantages liés à l'utilisation du roman policier se dessinent. Les dernières séances des deux séquences mises en place, concernant respectivement les « manipulations » de l'auteur et les stratégies d'écriture portant pour l'essentiel sur la phase de planification, ont été très enrichissantes : elles ont en effet permis de synthétiser toute la réflexion métacognitive et méta textuelle suscitées par l'ensemble des séances.

Les échanges au cours des séances ont été très riches et les élèves ont vécu la nécessité de planifier leur récit. Le roman policier semble être un point d'entrée favorisant la prise de conscience de cette phase du schéma rédactionnel qui n'avait jusque-là pas de sens à leurs yeux puisque, lors des deux premiers questionnaires, de nombreux élèves admettaient construire leurs récits uniquement dans leurs têtes tandis que d'autres expliquaient construire l'histoire au fur et à mesure des idées. Or avec l'élaboration d'un roman policier, ces pratiques ne sont plus envisageables : les fausses-pistes à créer forment un réseau d'informations complexe à mettre en œuvre au sein du récit et requiert, comme certains élèves l'ont souligné au cours des discussions, de la « logique ». Grâce à l'utilisation du roman policier et à la relation particulière qu'il suscite entre auteur et lecteur, la prise en compte de la réception de leurs écrits par un tiers a été enfin envisagée par les élèves : ces derniers semblent sortir progressivement de la perception d'un texte comme un écrit scolaire répondant à une consigne précise mais le conçoivent davantage comme un récit visant à toucher un ou des lecteurs potentiels.

En effet, l'accent mis au cours des échanges sur l'anticipation des réactions et sensations vécues par les futurs lecteurs, a porté ses fruits : au cours des discussions entre pairs, des remarques du même type émergent. Les élèves s'interrogent sur ce que pourrait comprendre le lecteur, sur la vraisemblance de telle ou telle piste, sur les éléments qui doivent être révélés ou

non. Ainsi, les élèves marquent une réelle volonté d'écriture intégrant la réception faite par le lecteur ; ils sont donc entrés, par le biais de l'expérimentation, dans une posture d'auteur dont la construction est bien entendu à poursuivre.

Le roman policier, en comparaison d'autres genres proposés dans les programmes d'enseignement - tels que le conte, le roman d'aventure, les fables, les légendes et la poésie – semble être un moyen privilégié pour amorcer chez les élèves cette posture d'auteur ainsi que toutes les réflexions qu'une telle posture engage. De la même manière, la phase de planification du récit, indispensable à la construction du roman policier et souvent négligée au vu du peu de stratégies utilisées par les élèves, peut faire l'objet d'un travail à part entière dans le cadre d'une séquence autour du genre policier.

4. Les limites de l'expérimentation

Plusieurs points démontrent cependant les limites de l'expérimentation ainsi que de l'utilisation du roman policier pour ouvrir à un travail sur la planification du récit.

a. *L'interaction lecture-écriture*

L'interaction entre lecture et écriture, pilier de la didactique de la production d'écrits, n'a pas été mise en œuvre au cours de l'expérimentation. Pourtant, il s'agit bien d'une condition de la construction d'une posture d'auteur. L'aller-retour permanent entre lecture et écriture permet de donner du sens à la production d'écrits, de s'essayer à différentes pratiques d'écriture tout en fréquentant des œuvres littéraires dans une posture de lecteur ; bien sûr, il ne s'agit pas de reproduire à l'identique des procédés étudiés en lecture mais de questionner ces stratégies et de ressentir leurs effets produits, en tant que lecteur, puis de s'essayer soi-même à créer des effets similaires. Il s'agit d'alterner entre ces postures de lecteur et d'auteur pour ne pas perdre de vue la visée essentielle du récit narratif : la réception par un tiers.

L'expérimentation a juxtaposé deux séquences certes liées mais qui ont été conduites dans des temps relativement espacés - deux semaines ont séparé la mise en œuvre des deux séquences – et sans retour à la lecture au cours du travail de production d'écrits. Les deux séquences auraient peut-être suscité plus d'effets si elles avaient été imbriquées alternant ainsi phase de lecture et phase d'écriture.

b. La compréhension du genre et de ses codes

Afin de permettre l'interaction lecture-écriture évoquée précédemment, une séquence de lecture-compréhension aurait été nécessaire en amont de l'expérimentation : elle aurait permis de travailler la compréhension du genre policier et de ses codes. La mise en œuvre rapide de l'expérimentation a malheureusement conduit à juxtaposer découverte d'un genre et lecture-compréhension préparant au travail de production d'écrits. Afin que les élèves puissent se focaliser davantage sur la lecture, les effets ressentis et les procédés littéraires en jeu, le genre policier aurait pu être amorcé par d'autres lectures courtes mais traduisant les figures classiques du roman policier et permettant de se familiariser avec le genre. Cela aurait également permis d'ouvrir davantage le champ aux effets perçus par les élèves ; ces derniers observant ainsi des régularités dans la construction du roman policier.

c. La démarche fondée sur la proposition d'outils et de stratégies

Les divers questionnaires ainsi que les observations menées au cours des séances de production d'écrits ont révélé des lacunes concernant les stratégies d'écriture des élèves. Afin de lutter contre l'idée que de telles stratégies ne s'enseignent pas, une démarche basée sur l'expérimentation constante et la proposition faite aux élèves de différents outils et stratégies est à systématiser. Les effets sur les pratiques ne peuvent être immédiats mais découlent d'un long travail axé sur cette démarche ; l'élève doit avoir le temps de s'essayer à différents exercices d'écriture et de pratiquer plusieurs stratégies afin de pouvoir identifier par la suite et de manière autonome celles qui lui conviennent le mieux. Des effets directs sur la phase de planification du récit ou des améliorations effectives des productions d'écrits ne peuvent bien évidemment pas être attendus à la suite de l'expérimentation. Seules les représentations et l'entrée dans une posture réflexive quant à l'écriture peuvent être attendues ; ces représentations seront analysées ultérieurement⁵⁷.

d. Les modalités de travail des séances

Le mode d'organisation de la classe valorisé au cours des séances relève de l'échange en groupe classe entier. Cette modalité met en relief les observations faites quant à l'apport du roman policier pour engendrer une réflexion sur la phase de planification et permettre l'entrée dans une posture d'auteur. En effet, outre la participation de chaque élève au cours des séances

⁵⁷ Partie « présentation et analyse des résultats », II. p. 83

et l'évolution de cette prise de parole, l'analyse de la construction d'une posture d'auteur spécifique à chaque élève ne peut être vraiment réalisée dans ces conditions de travail. Des alternatives seront proposées dans la partie suivante pour pallier cette modalité de travail, néanmoins intéressante pour confronter les divers points de vue et faire progresser la réflexion collective mais peu efficace lorsqu'il s'agit de mesurer les progrès réalisés par chaque élève.

e. Un travail à poursuivre sur plusieurs séquences

Toutes les observations avancées jusqu'alors convergent vers l'idée d'un projet non-achevé et dont les grandes lignes restent encore à construire. En effet, qu'il s'agisse de la planification du récit ou plus largement de la prise en compte d'un lecteur potentiel pour se positionner dans une posture d'auteur, la conclusion faite est la même : ce sont des thématiques communes à toutes situations de productions d'écrits et qui nécessitent donc du temps pour naître et évoluer dans les représentations des élèves, pour se construire progressivement et se mettre finalement au service de la production finale. Aucune des hypothèses énoncées au cours de la partie théorique du mémoire⁵⁸ n'a pu être clairement vérifiée dans la limite du temps imparti pour conduire l'expérimentation. Cette expérimentation se devrait d'être plus longue d'une part pour permettre aux élèves de non seulement comprendre l'enjeu de planifier un récit mais également d'en développer la maîtrise, et d'autre part pour permettre à l'enseignant de mesurer les progrès réels des élèves sans se fonder uniquement sur une comparaison entre un avant et un après la séquence. Ainsi, l'éveil à la réflexion sur les pratiques d'écriture a bien été favorisé par le recours au roman policier mais l'évolution des pratiques ne peut être une retombée directe et immédiate de la mise en œuvre d'un projet d'écriture.

f. La nécessité d'une phase de réinvestissement pour évaluer

La mise en place d'une phase de réinvestissement semble indispensable pour mesurer l'évolution des pratiques. Cependant, un temps suffisamment conséquent doit être laissé aux élèves afin d'assimiler réellement les nouvelles stratégies ; un changement de pratique ne peut être observé de manière immédiate et requiert une certaine assimilation des techniques vues collectivement. Aussi, ce réinvestissement, pourtant conçu en amont de la séquence, n'a pu avoir lieu ; en effet, les conditions de mise en œuvre tardive de l'expérimentation en classe rendait un tel réinvestissement peu cohérent : pour les élèves, qui venaient à peine d'entamer une réflexion sur la planification en réalisant son utilité au terme de la séquence menée en

⁵⁸ Partie « apports théoriques », III.2., p.31

classe, la phase de réinvestissement n'aurait pas permis de mesurer réellement une évolution des pratiques. Certains élèves auraient certainement tenté de reproduire à l'identique la stratégie de planification réalisée au cours de la séquence en créant une représentation schématique de l'histoire ; il ne s'agirait donc pas d'un changement des pratiques mais de calques de stratégies étudiées récemment. Pour d'autres, les techniques ne seraient pas encore maîtrisées et ne pourraient pas conduire à une réelle observation.

Le réinvestissement consistera à une proposition de production d'écrits relevant d'un autre registre que celui du genre policier : il s'agira de l'écriture d'un conte étiologique ; thématique abordée au cours de la cinquième période. Une question sera alors posée aux élèves : « *Pourquoi les zèbres ont-ils des rayures ?* ». Une feuille de brouillon sera distribuée aux élèves avec pour seule précision qu'ils peuvent l'utiliser ou non, qu'ils peuvent s'en servir de la manière qu'ils souhaitent. Au cours de la production d'écrits, les comportements des élèves seront observés ainsi que leur utilisation de l'écrit de travail qui sera également analysée en amont avec la feuille comme support. Des questions seront également posées aux élèves : « *Qu'est-ce que tu es en train de faire ? Est-ce que tu peux me raconter l'histoire que tu vas écrire ?* ». Cet exercice aura pour objectif d'observer le recours spontané ou non des élèves à des stratégies de planification du récit.

Un autre exercice, sensiblement identique pourrait être mis en place avec cette fois l'utilisation d'un écrit de travail imposé ; la consigne pourrait être la suivante : « *Proposer seulement une représentation de votre conte, vous ne devez pas écrire de phrases mais il faut que je puisse comprendre les grandes lignes de votre histoire, l'essentiel de ce que vous allez raconter* ». Un tel réinvestissement permettrait de voir si les élèves sont en mesure d'utiliser de manière autonome une forme de représentation schématique du récit.

Ces deux types de réinvestissement ne peuvent être mis en place qu'après un travail plus conséquent et systématisé sur la phase de planification du récit que les séquences mises en œuvre ont néanmoins permis d'amorcer. Plutôt que d'étudier une évolution des pratiques, il semble donc plus pertinent d'observer une évolution des représentations sur les pratiques d'écriture.

5. Les pistes de réflexion engendrées par l'expérimentation

Suite aux limites de l'expérimentation, plusieurs pistes de remédiations peuvent être

envisagées ; elles concernent la mise en place d'outils, de modalités de travail et de démarches à adopter. Toutes ces pistes sont envisagées à titre personnel dans le cadre d'une démarche de développement professionnel.

a. La mise en œuvre d'ateliers d'écriture

Afin de favoriser l'échange en groupes d'élèves plus restreints, des ateliers d'écriture pourraient être envisagés. Ces ateliers peuvent fonctionner selon un principe rotatif et se dérouler donc en parallèle d'un atelier de lecture ou d'un atelier de maîtrise de la langue. Un tel mode de fonctionnement se fonde en partie sur un certain degré d'autonomie à acquérir par les élèves mais peut néanmoins être envisageable.

Les ateliers d'écritures sont un moyen de privilégier l'échange et de mettre en valeur la verbalisation de son propre projet d'écriture, tout en participant à l'élaboration des projets d'écriture des autres en donnant son point de vue, en posant des questions, en exprimant des conseils. Ces ateliers sont l'occasion pour les élèves d'obtenir un retour constructif et partagé sur leurs écrits ; c'est-à-dire un retour qui ne soit pas uniquement celui de l'enseignant. Cette modalité de travail peut tantôt s'axer sur la réalisation de divers exercices d'écriture (des écrits courts et visant un objectif bien précis) et sur la construction d'un projet d'écriture plus long qui nécessitera des phases de réécriture. Les ateliers d'écriture apparaissent comme un moyen de développer progressivement la posture d'auteur chez les élèves.

b. Le cahier de lecteur

La mise en place d'un cahier de lecteur et d'écrivain offre la possibilité aux élèves de réfléchir quant à leurs ressentis de lecture. Il s'agit d'un outil de travail à la fois personnel et collectif. Ce carnet doit être utilisé par l'élève pour évoquer ses lectures personnelles : est-ce qu'il a aimé ou non un livre ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il s'attendait à découvrir en lisant ce livre ? Est-ce que ces hypothèses se sont confirmées ? Quels effets a-t-il ressentis en lisant ce livre ? Autant de questions auxquelles l'élève peut répondre sur son carnet de lecteur. Mais cet outil peut également être sollicité lors des lectures d'œuvres en classe. Ainsi, la frontière entre lecture personnelle et lecture scolaire s'affranchit au sein d'un outil commun, ouvrant la réflexion des effets perçus en tant que lecteur : le cahier de lecteur. S'interroger sur son ressenti de lecteur revient encore une fois à parler de la présence de l'auteur et des stratégies qu'il a déployées au sein de son texte. Conduire fréquemment des réflexions d'ordre méta textuelle et

s'interroger sur son ressenti peut ensuite faciliter l'adoption d'une posture d'auteur au cours des séances de production d'écrits.

c. L'utilisation des cartes mentales

Le recours aux cartes mentales dans le cadre de la collecte et de la structure d'idées semble être une piste intéressante à réaliser en classe. En effet, de nombreux articles scientifiques évoquent l'intérêt d'utiliser cette forme de représentation pour faciliter la phase de planification du récit et permettre donc dans un second temps d'améliorer les écrits des élèves. L'aspect visuel et non rédigé des cartes heuristiques permet de transformer en mots-clés les multiples idées de certains élèves ; mais elles offrent également un moyen de collecter plus facilement des idées, par association de mots, pour les élèves plus en difficulté. Elles constituent une forme schématique hiérarchisée qui permet de classer les différents éléments du récit. Ainsi, les élèves obtiennent sur un même support une vision d'ensemble du récit à écrire ; les différentes branches reprennent les éléments essentiels du récit, en lien avec la consigne, et plus ces branches s'éloignent du cœur de la carte heuristique, plus l'élève se situe dans le détail du récit et précise donc son histoire.

d. La mise en réseaux d'œuvres littéraires

L'expérimentation a démontré que la connaissance du genre policier était limitée chez les élèves. Il en est sûrement de même pour d'autres genres littéraires : les élèves sont en pleine découverte d'œuvres et de genres divers au cycle 3 : les programmes d'enseignement proposent des entrées thématiques ; des exemples sont également proposés et semblent plaider en faveur d'une diversité de supports (bandes-dessinées, romans, nouvelles, contes, poésies etc.) pour aborder les particularités de ces différents genres littéraires et permettre ainsi aux élèves une prise de contact avec ces derniers. Afin de favoriser cette découverte, la mise en réseaux d'œuvres littéraires semble indispensable : l'intertextualité doit être sollicitée au cours des séquences de lecture-compréhension et de culture littéraire et artistique. C'est également en se forgeant une meilleure connaissance des spécificités d'un genre littéraire que l'élève pourra ensuite s'affranchir de certains codes au cours des productions d'écrits, en travaillant par exemple sur le détournement ou la réécriture.

e. L'institutionnalisation des stratégies

La dernière piste envisagée concerne l'institutionnalisation des stratégies trouvées par les élèves. Il convient d'élaborer un outil qui puisse à la fois accueillir les propositions personnelles des élèves mais également les jeux d'écriture et les techniques expérimentées collectivement. Les élèves doivent pouvoir se référer à un outil lorsqu'ils rencontrent une difficulté en production d'écrits, au même titre qu'ils sont invités à regarder leurs leçons de français lorsqu'ils hésitent sur un verbe à conjuguer ou encore le dictionnaire lorsque l'orthographe d'un mot n'est pas connue. Mais l'enjeu est également de trouver une forme nouvelle pour cette institutionnalisation puisque la production d'écrits ne s'enseigne pas de la même manière que le français, les mathématiques ou encore l'histoire-géographie : aucune leçon ne peut être apprise. Cependant, les stratégies d'écriture doivent pouvoir être consultables lorsque les élèves souhaitent y avoir recours. L'outil pourrait prendre la forme d'un classeur de stratégies collectif à l'ensemble de la classe et contenant différentes fiches-outils. Plusieurs astuces et techniques seraient ainsi collectées au fur et à mesure des séances mais également sur proposition des élèves.

II. L'évolution des représentations

Il s'agit dans cette partie d'établir une comparaison entre le questionnaire n°3 réalisé en amont de la séquence d'expérimentation et le même questionnaire proposé cette fois aux élèves à la suite des séances de lecture-compréhension et de production d'écrits. Les questions sont présentées dans la partie méthodologie⁵⁹.

1. Quelles fonctions attribuées à l'écriture ?

En réponse à la question n°1 visant à recueillir les fonctions que les élèves attribuent à l'écrit, les réponses les plus fréquemment sélectionnées par les élèves sont les suivantes ; elles apparaissent dans l'ordre de leur popularité :

- T'exprimer (16 élèves)
- Prendre du plaisir (15 élèves)
- Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet (10 élèves)

⁵⁹ Partie « méthodologie », I.2.c, p.45

- Construite ta pensée (9 élèves)
- Garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi... (7 élèves)
- Communiquer (6 élèves)
- Jouer avec les mots (5 élèves)
- Recopier des textes qui te plaisent (4 élèves)
- Je n'aime pas écrire (1 élève)

Les propositions de réponses sont listées dans un tableau permettant de mesurer l'évolution des réponses choisies par les élèves :

	Janvier	Avril
a) Garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi...	4	7
b) Construire ta pensée	16	11
c) Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet	11	13
d) Prendre du plaisir	17	18
e) T'exprimer	16	18
f) Recopier des textes qui te plaisent	6	4
g) Jouer avec les mots	6	5
h) Communiquer	8	8
i) Je n'aime pas écrire	1	1

Les résultats sont identiques ou relativement stables concernant les question c), d), e), f), g), h) et i). Seules les propositions a) et b) ont évolué.

L'utilisation du roman policier n'a pas permis de faire évoluer les représentations de l'écrit des élèves : au contraire, la perception de l'écrit comme moyen pour construire sa pensée a reculé. L'écrit comme moyen de réflexion (proposition c) est stable ; il n'a guère été davantage retenu suite à la mise en œuvre de l'expérimentation qui incluait le recours à un schéma pour construire et structurer le récit à produire. L'écrit comme moyen de réflexion (écrit intermédiaire et écrit réflexif) ne fait donc pas l'unanimité au sein des représentations.

2. Quelles perceptions de l'activité de production d'écrits ?

Les réponses à la question n°2 qui avait pour objectif de relever les représentations que les élèves portaient sur l'activité de production d'écrits sont les suivantes :

- Tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs (17 élèves)
- Tu vas être évalué par ton maître ou ta maîtresse (3 élèves)
- Tu apprends à construire une histoire (8 élèves)
- Tu dois intéresser / surprendre tes futurs lecteurs (14 élèves)
- Tu fais ce que le maître ou la maîtresse te demande de faire (2 élèves)

Les propositions de réponses sont à nouveau listées dans un tableau permettant de mesurer l'évolution des réponses choisies par les élèves :

	Janvier	Avril
a) Tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs	5	17
b) Tu vas être évalué par ton maître ou ta maîtresse	8	3
c) Tu apprends à construire une histoire	13	8
d) Tu dois intéresser / surprendre tes futurs lecteurs	8	14
e) Tu fais ce que le maître ou la maîtresse te demande de faire	9	2

Ces résultats témoignent cette fois-ci d'une réelle évolution dans la manière dont les élèves perçoivent l'activité d'écriture : la prise en compte des lecteurs via les propositions a) et d) a progressé dans les représentations. L'activité est moins vécue par les élèves comme une activité limitée par une consigne imposée ; la vision d'une finalité purement évaluative a également diminué bien qu'elle n'ait pas totalement disparu.

L'intérêt du roman policier pour initier une prise de conscience de la relation auteur-lecteur - et faire ainsi entrer les élèves dans une démarche de production de textes ayant pour finalité d'être véritablement lus - semble validé. Les élèves écrivent moins pour l'enseignant qu'ils n'écrivent pour un lecteur potentiel. La recherche d'effets à produire chez un futur lecteur a été comprise et assimilée par les élèves. Il reste désormais des exercices d'écriture et des outils à construire pour permettre aux « auteurs en gestation »⁶⁰ de progresser dans cette dynamique et leur offrir la possibilité de développer progressivement la posture d'auteur souhaitée.

⁶⁰ TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages. p. 28

CONCLUSION

La production d'écrits est une activité complexe qui met en jeu chez l'élève une forte charge cognitive incluant à la fois le réinvestissement des connaissances lexicales, grammaticales et orthographiques ainsi qu'une posture d'auteur à développer. Elle requiert une attention portée au langage déployé, puisqu'elle est la finalité des apprentissages de maîtrise de la langue, tout en sollicitant une réflexion d'ordre métacognitif et méta textuel - caractérisant le passage du « scripteur » à « l'auteur en gestation ». Loin d'être une pratique instinctive, l'écriture relève d'une conscience à faire naître chez les élèves ; elle nécessite de fait, au même titre qu'un autre apprentissage du cadre scolaire, un enseignement clair et explicite des stratégies qui permettent de la mettre en œuvre.

Cependant, les élèves ne possèdent que peu d'outils ou de stratégies pour appréhender l'écriture qui s'est progressivement ancrée dans leurs représentations comme découlant uniquement de ce qu'ils qualifient d'inspiration. Le travail de recherche s'était donné pour objectif d'étudier l'influence du roman policier sur la phase de planification du récit ; point d'entrée du processus rédactionnel qui porte en lui les facteurs de réussites ou de difficultés de la phase d'écriture.

Une expérimentation en trois temps a été conduite afin d'observer les effets supposés de procédés littéraires spécifiques au genre policier – en particulier le suspense généré par les fausses-pistes. Des questionnaires visant à établir un bilan des pratiques des élèves et à recueillir leurs représentations sur l'activité ont été réalisés. Des séances de lecture-compréhension et de production d'écrits portant sur une œuvre de la littérature de jeunesse ont ensuite été mises en œuvre en classe ; l'objectif de cette expérimentation était d'une part la prise de conscience de la nécessité de la phase de planification, qui était jusqu'alors négligée par les élèves, et d'autre part un changement effectif opéré dans les pratiques d'écriture. Enfin, un nouveau questionnaire a permis de mesurer l'évolution entre les représentations initiales des élèves et leurs conceptions suite au travail conduit en classe.

Il s'avère, au vu de l'expérience menée, que le roman policier présente un réel intérêt pour faire entrer les élèves dans une démarche de planification ; ils ont en effet mesuré l'importance de cette étape de construction du récit qui inclut également la recherche et la structuration d'idées. Le roman policier n'est certainement pas le seul moyen pour accéder à un travail spécifique sur la phase de planification mais il semble être cependant un point d'entrée

privilegié par les codes qui le régissent. Un changement opéré dans les pratiques n'a cependant pas été observé : de nombreux outils restent à construire pour permettre aux élèves d'exploiter cette phase de planification.

Le roman policier, outre l'aspect d'anticipation du récit, a permis aux élèves de développer leur posture d'auteur : la production d'effets sur le lecteur, constamment recherchée au fil des séances, a suscité un changement dans les représentations que les élèves projettent sur l'activité d'écriture. Le genre policier offre en réalité la perspective d'une autre dimension de l'écriture : aux yeux des élèves, le texte produit n'a plus une finalité évaluative mais il tend à être reçu et vécu par un lecteur.

Outre des connaissances plus précises de la démarche didactique à adopter lors d'activités de production d'écrits, ce travail de recherche m'a offert la possibilité de comprendre les représentations des élèves et de pouvoir ainsi analyser certaines de leurs pratiques d'écriture. Les processus en jeu sont certes complexes mais ils ne sont pas infranchissables. Des stratégies répondant à des problèmes précis rencontrés par les élèves peuvent être enseignées ; des activités spécifiques permettant de surmonter des difficultés doivent être réalisées. Ainsi, tout travail de production d'écrits se doit d'être réalisé dans le souci de proposer des pistes et des outils, de susciter de nouveaux questionnements afin d'accompagner les élèves dans le développement progressif d'un espace de création personnel.

Bibliographie

- **Ouvrages et articles scientifiques**

- Sur la production d'écrits :

BEAL Yves, LACOUR Martine et MAIAUX Frédérique, *Ecrire en toutes disciplines / De l'apprentissage à la création*, BORDAS pédagogie, Paris, 2004, 128 pages.

JOLIBERT Josette et SRAIKI Christine, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Livres, 2006, 302 pages.

PENLOUP Marie-Claude, *Sur les chemins de l'invention*, CRDP de Haute-Normandie, Mont-Saint-Aignan, 2005, 139 pages.

REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Issy-Les-Moulineaux, 2002, 181 pages.

TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, Paris, 2005, 216 pages.

- Sur la littérature de jeunesse :

BUTLEN Max, COUET Madeleine, « Lecteur abusé, lecteur amusé, lecteur avisé : fausses pistes et stéréotypes » dans *Les chemins de la littérature au cycle 3*, CRDP De l'Académie de Créteil, Créteil, 2003, 359 pages.

TSIMBIDY Myriam, *Enseigner la littérature de jeunesse*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2008, 318 pages.

- Sur le roman policier :

BALANGER Françoise, *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse*, Paris Bibliothèques éditions, Paris, 2003, 160 pages.

GION Marie-Luce et SLAMA Pierrette, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP De l'Académie de Créteil, Créteil, 1998, 317 pages.

REUTER Yves, *Le Roman Policier*, Nathan, Paris, 1997, 128 pages.

- **Textes officiels**

Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°11*, 26 novembre 2015.

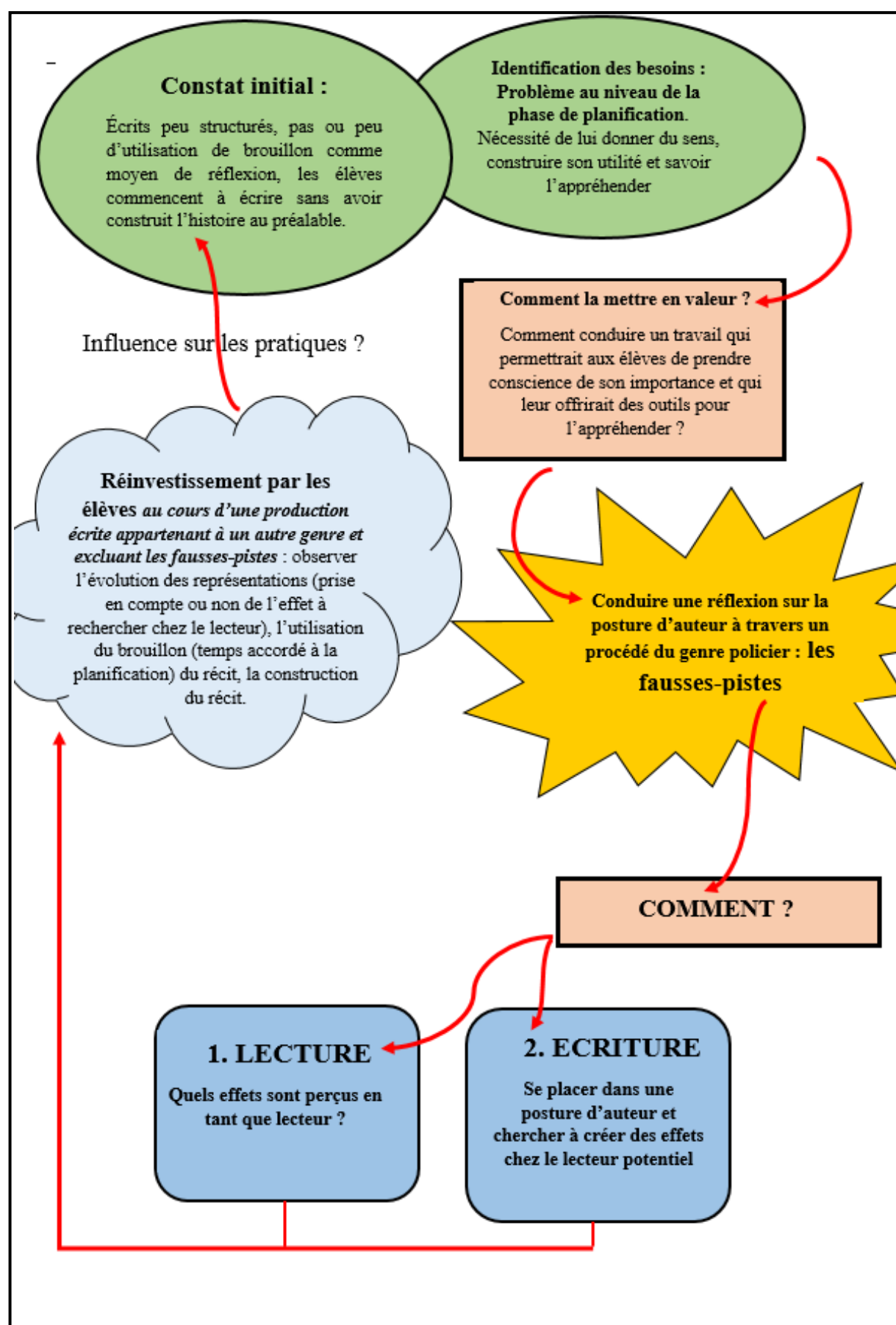
Sitographie

- Animations proposées par le CRDP de Créteil, à partir de l'œuvre de COUET Madeleine et BUTLEN Max *Les chemins de la littérature au cycle 3*, [en ligne] mis en ligne en 2005, consulté le 13 février 2017. URL : <http://www.cndp.fr/crdpcreteil/telemaque/document/fausses-pistes.htm>
- CHARMEUX Evelyne, « une pédagogie efficace de la production d'écrits » dans le dossier « Apprendre à écrire », Site officiel d'Evelyne Charmeux [en ligne], consulté le 22 février 2017. URL : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>
- DUCAS Sylvie, « L'invention du lecteur au cœur de la construction auctoriale contemporaine. Mettre le cap vers un lecteur : l'utopie d'une "Terre-Cœur" en littérature », Archives ouvertes [en ligne], mis en ligne le 16 juillet 2011, consulté le 13 février 2017. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00375404/document>
- PIOLAT Anne, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx* [En ligne], mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 12 février 2017. URL : <https://linx.revues.org/174>

Table des annexes

Annexe 1 : Carte mentale du mémoire de recherche	91
Annexe 2 : Reproduction des questionnaires n°1 et n°2	92
Annexe 3 : Extraits des résultats obtenus au questionnaire n°1	93
Annexe 4 : Reproduction du questionnaire n°3	95
Annexe 5 : Tableaux des résultats du questionnaire n°3	96
Annexe 6 : Carte mentale construite autour du genre policier et mur des hypothèses	97
Annexe 7 : Frise construite pour <i>Pas de pitié pour les poupées B.</i>	98
Annexe 8 : Frise collective construite en production d'écrit	100
Annexe 9 : Productions d'élèves - Grilles de construction du récit	102
Annexe 10 : Productions d'élèves – Frises de construction de récit	107
Annexe 11 : Tableaux des résultats du questionnaire n°3 a posteriori de l'expérimentation	112

Annexe 1 : Carte mentale du mémoire de recherche



Annexe 2 : Reproduction des questionnaires n°1 et n°2

Questionnaire n°1 :

- 1) Est-ce que tu trouves rapidement des idées pour écrire ?
- 2) Lorsque tu fais une rédaction en classe, est-ce que tu prends du temps pour construire l'histoire que tu vas raconter ou bien est-ce que tu commences à écrire immédiatement ?
- 3) Est-ce que tu as l'habitude de faire un brouillon ?
- 4) Est-ce que lorsque tu commences à écrire, tu sais déjà comment ton texte va se terminer ?

Questionnaire n°2 :

- 1) Est-ce que tu trouves facilement des idées pendant le jogging d'écriture du matin ?
- 2) Est-ce que tu trouves facilement des idées lorsque tu fais un travail de rédaction plus long ?
- 3) Comment est-ce que tu fais pour trouver des idées ? Est-ce que tu as des astuces et des techniques particulières ?
- 4) Est-ce que tu prends du temps pour réfléchir à ton histoire avant de l'écrire ou bien est-ce que tu commences d'abord à écrire puis tu réfléchis au fur et à mesure ?
- 5) Lorsque tu commences à écrire, est-ce que dans ta tête tu as déjà les lieux, les personnages et les actions qui vont se dérouler dans ton histoire ?

Annexe 3 : Extraits des résultats obtenus au questionnaire n°1

- Alise :
- ① Oui je trouve plutôt facile. Je pense à des émissions ou dans des livres ou en jouant et en dessinant
 - ② Non il faut que je réfléchisse un peu et quand j'ai trouvé j'écris
 - ③ Je fais d'abord écrire sur un brouillon
 - ④ Non j'écris au fur et à mesure

- Lucas :
- ① Oui des fois.
 - ② Oui
 - ③ Je fais d'abord un brouillon
 - ④ Oui

Matthias :

- ① non
- ② oui
- ③ d'abord au brouillon
- ④ non

- Ingos :
- ① oui j'ai beaucoup d'imagination.
 - ② Oui et je sais ce que je vais raconter.
 - ③ Non je réfléchis et j'écris directement
 - ④ Oui je réfléchis d'abord à la fin

- Juanaël :
- ① Oui je n'ai pas de technique
 - ② oui
 - ③ Je fais pas de brouillon
 - ④ pas vraiment

Marion:

- ① Ça dépend des jours j'ai des idées et d'autres jours non.
- ② Dès fois je réfléchis un peu longtemps et ça me viens.
- ③ je commence tout de suite à écrire.
- ④ Non ça me viens après

Sara:

- ① au début non mais a force de faire ça j'y arrive.
je n'ai pas de technique j'écris ce qui me passe par la tête.
- ② au début j'en ai mais après je réfléchis pour la phrase suivante.
- ③ quand je fais du jogging d'écriture je ne fais pas de brouillon par contre pour les autres je fais des brouillons.
- ④ Non je s'a connais pas

Romane:

- ① De temps en temps, Non.
- ② Non et ça dépend du texte.
- ③ Je fais un brouillon.
- ④ Non

Annexe 4 : Reproduction du questionnaire n°3

1) Lis d'abord toutes les propositions puis numérote de 1 à 4 les propositions que tu préfères (commence par celle que tu préfères et finis par celle qui te convient le moins.)

Tu préfères écrire pour :

garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi ...

construire ta pensée

réfléchir en écrivant, mieux penser un projet

prendre du plaisir

t'exprimer

recopier des textes qui te plaisent

jouer avec les mots

communiquer

Tu as le droit de dire : *Rien du tout, je n'aime pas écrire !*

2) Dans cette liste choisis les 2 propositions qui te conviennent le mieux, barre les autres.

Quand tu écris une histoire, en classe, tu penses

que tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs ?

que tu vas être évalué par ton maitre ?

que tu apprends à écrire une histoire ?

que tu dois intéresser / surprendre tes futurs lecteurs ?

que tu fais ce que le maitre te demande de faire

Annexe 5 : Tableaux des résultats du questionnaire n°3

« Tu préfères écrire pour... »

	a	b	c	d	e	f	g	h	i					
Marion			4	2	1	3								
Sara		1	2	4		3								
Matthias														
Maëla			4	3		1			2					
Giovanni		2	1		3	4								
Elijah			4	1	3	2								
Clément			4	3	2		1							
Elsa			3	1	2		4							
Lucas			4		2	1	3							
Bryana			4		1	2		3						
Hugo			1				2	3	4					
Antton			1			2		4	3					
Enzo			1	2	3	4								
Gwenael					3	2		1	4					
Camille			4	2	1	3								
Eden					1	2	3		4					
Romane					4	3		2	1					
Joseph					3	2		1	4					
Damien		2	1	3	4									
Axel		3	1	2	4									
Lilou			2		1	3	4							
Alix				1	3	2			4					

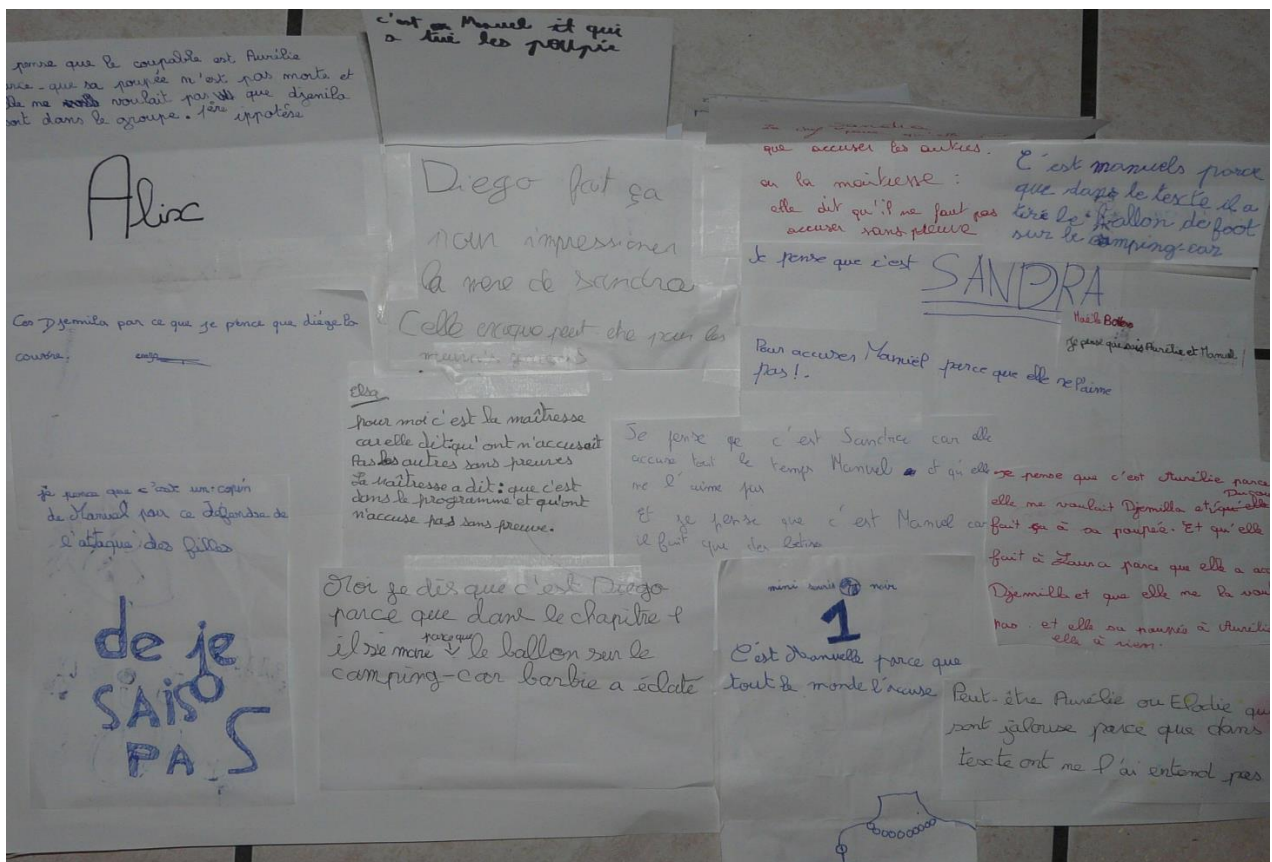
a : Garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées
 1 b : Construire ta pensée
 c : Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet
 d : Prendre du plaisir
 e : T'exprimer
 f : Recopier des textes qui te plaisent
 g : Jouer avec les mots
 h : Communiquer
 i : je n'aime pas écrire

« Quand tu écris une histoire en classe, tu penses... »

	a	b	c	d	e									
Marion														
Sara														
Matthias														
Maëla														
Giovanni														
Elijah														
Clément														
Elsa														
Lucas														
Bryana														
Hugo														
Antton														
Enzo														
Gwenael														
Camille														
Eden														
Romane														
Joseph														
Damien														
Axel														
Lilou														
Alix														

a : que tu dois faire attentions à être compris par tes futurs lecteurs
 b : que tu vas être évalué par ton maître ou ta maîtresse
 c : que tu apprends à écrire une histoire
 d : que tu dois intéresser / surprendre tes futurs lecteurs
 e : que tu fais ce que le maître ou la maîtresse te demande de faire

Annexe 6 : Carte mentale construite autour du genre policier et mur des hypothèses



Annexe 7 : Frise construite pour *Pas de pitié pour les poupées B.*

Diego { il veut dissoudre le clan des filles pour que Djemila s'intéresse à lui (jalousie) ⊕ il rigole toujours

Djemila { elle veut se venger car elle a été victime de racisme ⊕ elle n'aime pas les poupées ⊕ elle pleure pour qu'on ne l'accuse pas

Manuel { il veut se venger car Sandra lui a fait une balafre ⊕ tout le monde l'accuse ⊕ aucun alibi

Sandra { elle est jalouse des autres poupées et elle accuse les autres pour qu'on ne la soupçonne pas.

Aurélié { sa poupée est encore en vie ⊕ elle ne voulait pas de Djemila dans le clan.

CHAPITRE 1 :
Beaucoup de méfaits ont été commis :

- ① le camping-car est renversé
- ② la poupée de Laura a été clouée au mur...
- ③ la poupée de Djemila a été noyée...

Diego { le coupable "se marre", comme Diego...
X mais il ne rigole pas pour la poupée de Djemila

Djemila { elle ne surveille pas Manuel : où est-elle ?

Manuel { X il n'a pas bougé de la cantine au moment du crime

Sandra { elle a très peur
X dans la cantine au moment du meurtre

Aurélié { Où est-elle au moment du meurtre ?

Chapitre 2 : Le clan espionne Manuel.
Mais pendant le repas, un nouveau méfait est commis : les filles trouvent des têtes de poupées dans leur anorak...

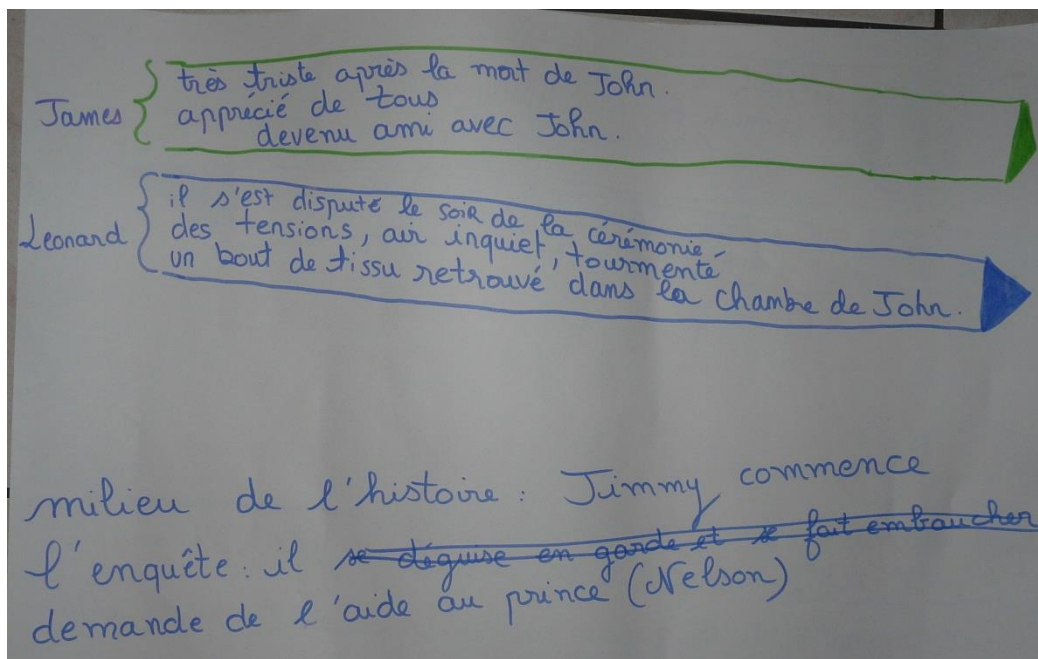
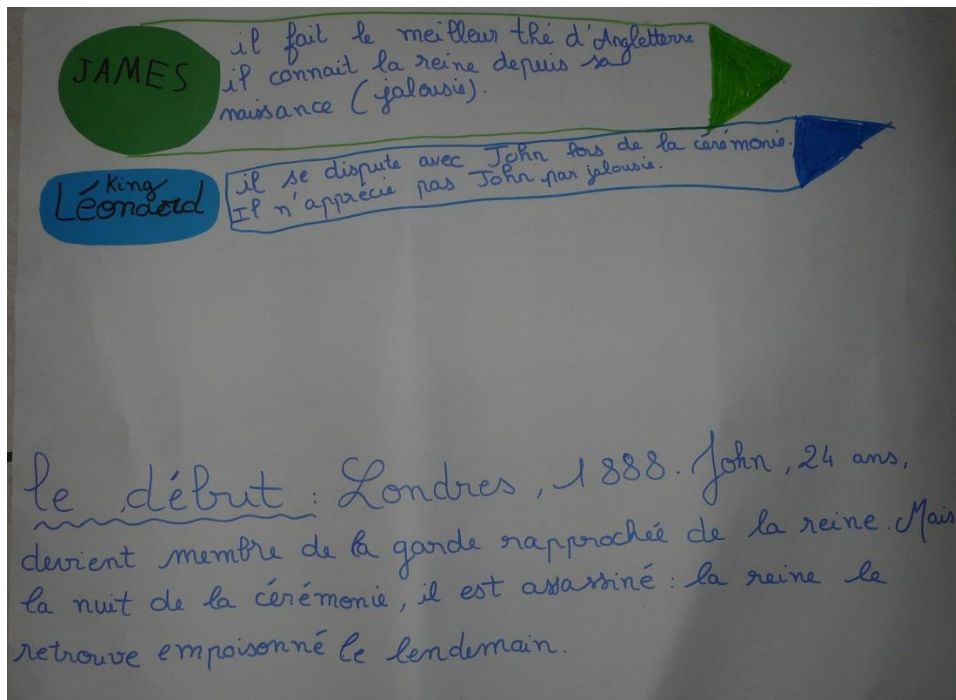
Djemila

le vendeur dit qu'elle a acheté
cinq poupées la veille du "crime"

Djemila est la coupable

Chapitre 3: Sandra accuse Djemila en classe
mais Diego a remplacé les poupées massacrées
pour qu'elle ne soit plus accusée. ① et ②
se racontent ensuite leur histoire.

Annexe 8 : Frise collective construite en production d'écrit



on apprend que il possédait un écusson fait
ds le même tissu. Or écusson disparut.
du poison retrouvé ds sa chambre.

alibi : ~~le reine~~ aucune chemise déchirée.

fin de l'histoire : l'identité du coupable
est révélée.

Annexe 9 : Productions d'élèves - Grilles de construction du récit

Production A

le contexte de l'histoire	point de départ	corpsable	motivé	suspect	enquêteur
Portogone 1988	vole de raisins	Hartun	on a tué sa mère. leur	Jean	Georges et son assistant John
Don ou plusieurs faux indices	un vrai indice				
Les coupables ont mis des grains de raisins dans la maison de Paul	les enquêteurs vont aller demander aux voisins pour savoir s'ils ont vu quelque chose				

Production B

le contexte de l'histoire	point de départ	culpable	modèle	suspect	enquêteur
	parce que		l'histoire de Bill	un magicien	Hugo
Irlande	Au Moyen Âge	le dernier	appeler	appeler	parmi
château	2 familles	Banlôme	le décal	Simi	Château
	ne s'aiment			et Aln	André
	pas du tout			l'histoire	Samer
	depuis plusieurs			appeler	
	siècles			de	
	chaque				
	famille				
	s'entraînent				
	et les derniers				
	Banlôme, n'ont				
	tué quelqu'un				

un ou plusieurs	un vrai
généraliste	Indice
que le	le dernier
directeur	Banlôme
du château	appeler
le grand	l'âge
pour aller	

Production C

époque	Le contexte de l'histoire (lieu) (temps)	point de départ (délit)	coupeable	mobile
	les lieux : à la plage et au parc il faisait très beau...	à la plage Élodie vole un chat d'Alix	Élodie	jalousie d'Élodie

suspects	enquêteur	un fausse indice	un vrai indice
Chloé	Maëla	Chloé va chez Alix est Maëla croit qu'elle Élodie vole un repart avec un chat d'Alix	après Alix invite Élodie à la plage autre chat

Production D

Le contexte de l'histoire		point de départ		coupable
dans une ville au XX ^e siècle (un voyage dans le temps)		dans une ville au XX ^e siècle		le domestique la reine d'an
je ne sais pas!! village (petit) de l'Angleterre e anglaise		la mort d'une personne dans la boule pendant un débat		
mobile	suspects	enquêteur	indices faux	indices vrais
ont se maquer d'elle	anabelle <u>lea</u> julien	anabelle (une fille qui a 23 ans) (la belle et po. bête)	lea fait que faire la timide et rigoler en même temps comme diego	elle ne quitte jamais son son lieu de travail elle
personne / tout le monde ne voudrait pas d'elle comme seigneur	moyens de masquage poli elle est, aime de tout, gentil, payaf			

Production E

l'époque					
Contexte de l'histoire (lieu/ <u>Temps</u>)	Point de départ (délit)	Coupable	Mobile	Suspects	Enquêteur
lieux: Dans la maison. Temps: il faisait de l'orage, des éclairs	la mort de l'enfant	le père	il ne voulait pas d'enfant	sa meilleure amie la femme de ménage	Laurie
Un ou plusieurs faux indices	Un vrai indice				
la femme de ménage passe beaucoup de temps dans la chambre	le père n'aime pas les enfants				

Annexe 10 : Productions d'élèves – Frises de construction de récit

Production A

Lola

Sabuse parce - qu'elle n'a pas gagné et la veille, elle était partie donner à manger à tous les chevaux.

Samuel

Il n'a pas fini 1^{er} mais 2^{ème} abus lui aussi est déçu et jaloux.

début : ^{en 2017} à Paris, un concours d'équitation pour les 18 ans a été organisé. Il y aura 2 ans, et celui aura le plus de points sera qualifié pour les jeux olympiques. La 1^{ère} course, Paul arrive 1^{er}, Samuel 2^{ème} et Lola 3^{ème}. Samuel et Lola sont déçus mais reste une autre course. Et la 2^{ème} course, Paul tombe sans aucune raison la selle se décroche. Paul est donc disqualifié. Et la veille, Lola était partie donner à manger aux chevaux du centre.

Les 2 enquêtrices découvrent qu'il y a le couteau dans le sac de Lola

Samuel reste souvent dans son coin et il reste ~~discret~~ discret

le milieu : Les 2 filles Hila et Alexia trouvent cela suspect. Elles décident de mener l'enquête. Elles vont questionner les personnes du centre. Elles apprennent que Lola a donné à manger la veille. Elles trouvent aussi une marque d'un couteau sur le box du cheval de Paul. Elles ~~trouvent~~ fouillent dans le sac de Lola et trouvent le couteau qui a fait la marque. Lola affirme que ce n'est pas le sien mais personne ne la croit. Les 2 filles pas sûres d'elles décident d'aller voir dans la salle les photos souvenirs et voient...

Lola n'est pas la coupable elle n'y était pour rien. **fin**

Samuel reste discret dans son coin tricheur mais malin. **fin**

sur une photo
la fin : ... voient Samuel en train de manger avec le couteau qui était dans le sac de Lola. Samuel avoue qu'il a coupé la selle de Paul alors Samuel est disqualifié et Paul est donc qualifié pour les jeux olympiques. Mila et Stéphanie gagnent elles aussi une coupe pour avoir résolu cette enquête.

Production B

leur relation ce passé maP! **Eden**

sa mère quand il était petit elle lui disait que quand il sera grand elle le tuera

Le début : Paris, 23^{ème} siècle Antoine 72 ans meurt après manger Eiteuf et Hugo commence l'enquête

Une robe retrouvée dans son appartement.

Chanson des années 90.

Le milieu: Titouf et Hugo ont retrouvé une Robe de XS et un CD des années 90.

Soudain Titouf va enquêter chez la femme et il la retrouve en rigolant et faisant la fête.

Et Hugo entre chez sa mère qui pleure donc il sait que c'est la femme!

La fin: Titouf et Hugo savent la coupable.

Production C

le rat

Il on trouver le rat près des attentats
il déteste les souris

la souris espion

Il on trouver la souris espion ^{précédemment}
avant elle travaillait avec James Bond sur terre sa mission était d'exterminer le
corrin maron

Le début : Saturne 2031. Beaucoup de souris on était tuées.

ah Satellites

le rat

(PROCEDES DE MASQUAGE)

le rat était chez lui et il regardait la télé sur le canapé (c'est
écran plat)

LA souris espion

La souris blanche essayer de trouver tout ses crimes
elle alla voir la souris espion et la souris espion lui a
dit que et ils se sont battus

ELEMENT DISCULPANT

le milieu : Saturne 2032 Il y a de plus en plus d'attentes ou on y retrouve ^{les} souris et le rat

le rat

le rat a fait une attaque et la police des souris l'a vu
avec un revolver. il a blessé le souris espion

le souris espion

le souris espion va dire à la police que son but était de empêcher
le rat de tuer

in: le rat doit aller en prison jusqu'à sa mort.

Annexe 11 : Tableaux des résultats du questionnaire n°3 a posteriori de l'expérimentation

« *Tu préfères écrire pour...* »

	a	b	c	d	e	f	g	h	i					
Marion		2		1	4	3								
Sara		1	2	4		3					a : Garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées			
Matthias											1	b : Construire ta pensée		
Maëla			4		2	1			3			c : Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet		
Giovanni				4		3	2		1			d : Prendre du plaisir		
Elijah			2	1	3	4						e : T'exprimer		
Clément			4	3	2		1					f : Recopier des textes qui te plaisent		
Elsa				1	2	3	4					g : Jouer avec les mots		
Lucas					1	2		3	4			h : Communiquer		
Bryana				4	1	2	3					i : je n'aime pas écrire		
Hugo			1	2	3	4								
Antton		3			1	2			4					
Enzo		1	2	3	4						1	2	3	4
Gwenaël					4	3		1	2					
Camille		4	1			3		2						
Eden		4		2	1	3								
Romane					4	3		2	1					
Joseph		1	2		4	3						14-avr		
Damien			3		2	1		4						
Axel			2	3	1	4								
Lilou				1	2	3			4					
Alix			2	1	3				4					

« *Quand tu écris une histoire en classe, tu penses...* »

	a	b	c	d	e									
Marion														
Sara														
Matthias											a : que tu dois faire attentions à être compris par tes futurs lecteurs			
Maëla											b : que tu vas être évalués par ton maître			
Giovanni											c : que tu apprends à écrire une histoire			
Elijah											d : que tu dois intéresser / surprendre tes futurs lecteurs			
Clément											e : que tu fais ce que le maître te demande de faire			
Elsa														
Lucas														
Bryana														
Hugo														
Antton														
Enzo														
Gwenaël														
Camille														
Eden														
Romane														
Joseph														
Damien														
Axel														
Lilou														
Alix														