UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES LANGUES

L'ÉLABORATION, L'ÉVALUATION ET LA MISE À L'ESSAI D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE VISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UNE POSTURE D'AUTEUR CHEZ DES SCRIPTEURS DE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JOBNEL PIERRE

FÉVRIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce au concours de quelques personnes à qui je souhaite exprimer toute ma reconnaissance.

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de mémoire, madame Ophélie Tremblay, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Madame Tremblay, votre écoute, votre présence à toutes les étapes de rédaction, vos commentaires judicieux et votre enthousiasme ont été essentiels à la réalisation de ce mémoire. Vous êtes une personne extraordinaire et cela a été une chance de vous avoir comme directrice. Je vous remercie pour votre générosité et pour votre rigueur.

Je remercie de manière spéciale mesdames Marie-Christine Beaudry et Nathalie Lacelle, les lectrices de mon mémoire, professeures au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à qui j'avais envoyé un courriel, sachant qu'elles travaillent sur l'écriture littéraire, et qui m'ont généreusement envoyé en retour toute la documentation qu'elles avaient sur le sujet, sans parler des commentaires fort éclairés qu'elles m'ont formulés à la suite du dépôt de mon projet de mémoire.

Merci à mon épouse Gina Emilcar pour son encouragement et sa volonté de voir mon mémoire terminé un jour. Que vienne enfin le bonheur !

Merci à mon ami Pierrot Jeune pour ses mots d'encouragement. Tu m'as toujours dit que « Même quand la traversée est longue, je ne peux pas arrêter au bout du chemin.»

Merci à mon ami Ernst Jacques. Tu m'as beaucoup encouragé dans le processus de rédaction de ce mémoire. Tes conseils salutaires ont bien éclairé mon chemin.

Merci à mes amis qui ont pris la peine de suivre l'avancement de mon mémoire : Jean-Ronald Augustin, Claude Gilles, Marc-Henri Chevalier, Louverture Leblanc, Ali Daoud et Acsène J. Justima.

Merci à mes deux frères et à ma sœur : Donald Dorléant, Mardochée Marotiere, Solande Mervil.

Un grand merci à mon oncle Edner Mervil et son épouse Anne-Marie L.Mervil pour vos prières incessantes tout au long de mon cheminement académique.

Enfin, merci à ma mère, Miranise Mervil ! Je souhaite bien témoigner toute ma gratitude à ma mère, elle qui continue à croire encore à mes études universitaires même quand elle ne sait ni lire ni écrire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS I

LISTE DES FIGURES VII

LISTE DES TABLEAUX VIII

RÉSUMÉ IX

ABSTRACT X

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I 4

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 4

Introduction 4

1.1 L'écriture littéraire dans les programmes ministériels 5

1.2 L'écriture littéraire dans les manuels scolaires québécois 7

1.2.1 L'enseignement inadéquat de la posture d'auteur 8

1.2.2 Description des manuels scolaires québécois 9

1.3 Le concept d'écriture littéraire 11

1.3.1 Modifier la posture enseignante 12

1.3.2 Le roman policier ou l'art de cultiver le goût d'écrire 13

1.4 La construction d'une posture d'auteur en classe 15

1.5 La description de l'approche des traits d'écriture 16

1.6 L'approche « écrire à la manière d'un auteur » 18

1.7 Pertinence sociale et scientifique 19

1.7.1 Objectif général de recherche 20

CHAPITRE II 21

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE 21

Introduction 21

2.1 Lecture littéraire : définitions et finalités didactiques 21

2.1.1 La réception du texte par le sujet lecteur 22

2.1.2 Finalités de la lecture littéraire 25

2.1.3 Implications lecture-écriture littéraire 26

2.2 Écriture littéraire : construire l'élève comme sujet scripteur 27

2.2.1 Le développement d'une posture d'auteur chez les élèves 28

2.3 Conférer à l'élève un statut d'auteur 28

2.2.3 Créer une communauté de lecteurs et d'auteurs 32

2.4 L'impact des traits d'écriture sur la compétence scripturale 33

2.5 Approche « écrire à la manière d'un auteur » 37

2.6 Écrire à l'aide du roman policier 41

2.6.1 Le roman à énigme 42

2.6.2 Le roman noir 44

2.6.3 Le roman à suspense 46

2.6.4 Intérêts didactiques du roman policier 48

2.7 Question spécifique 51

CHAPITRE III 52

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE 52

Introduction 52

3.1 Le type de recherche : recherche-développement 53

3.1.1 Phase 1 : Origine de la recherche 55

3.1.2 Phase 2 : Référentiel 55
3.1.3 Phase 3 : Méthodologie 56
3.1.4 Phase 4 : Opérationnalisation 56
3.1.5 Phase 5 : Résultats 57
3.2 La description des participants à la recherche 57
3.3 Démarche visant l'élaboration d'une séquence didactique 58
3.4 Les outils de collecte de données 64
3.5 Évaluation de la séquence didactique 66
3.5.1 Itinéraire de nos didacticiens de l'enseignement du français 67
3.5.2 Portrait de nos enseignants-experts et de nos didacticiens 68
CHAPITRE IV 71
ANALYSE DES RÉSULTATS 71
4.1 Analyse de contenu des évaluations des experts 71
4.1.1 Éléments positifs et points à améliorer de la séquence didactique . 81
4.1.2 Enseigner les caractéristiques du récit policier 90
4.1.3 Modelage des stratégies d'écriture partagée 90
4.1.4 L'enseignement stratégique ou explicite 91
4.1.5 Analyse des commentaires insérés dans la séquence elle-même 91
4.2 Analyse des résultats de la mise à l'essai 96
CHAPITRE V 100
DISCUSSION DES RÉSULTATS 100
5.1.1 Les résultats de l'évaluation des experts 100
5.1.2 Les résultats de la mise à l'essai 101
CONCLUSION 103

BIBLIOGRAPHIE 107

ANNEXES 121

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement…...……...…121

Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation de la séquence……...……...……...126

Annexe 3 : Guide d'entrevue avec l'enseignante……..……..…...136

Annexe 4 : Certificat d'approbation éthique…….....……..….139

Annexe 5 : Guide de l'enseignement……...……..…….…….. 140

Annexe 6 : Séquence didactique……....…….....151

Annexe 7 : Recueil de textes ……..……..……..168

Annexe 8 : Fiches d'évaluation du récit policier ……...……...….186

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Structure d'une séquence didactique.... 59

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Démarche de développement d'une posture d'auteur ……..30

Tableau 2 : Structure du roman à énigme……43

Tableau 3 : Structure du roman noir……45

Tableau 4 : Structure du roman à suspense……...47

Tableau 5 : Réalisation d'une recherche-développement…….53

Tableau 6 : Planification globale des ateliers de lecture et d'écriture……63

Tableau 7 : Présentation des réponses des experts……...74

Tableau 8 : Commentaires des experts du questionnaire d'évaluation……82

Tableau 9 : Commentaires insérés dans la séquence……....92

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire de recherche, nous avons élaboré une séquence didactique en écriture littéraire visant le développement d'une posture d'auteur chez des élèves du premier cycle du secondaire en s'appuyant sur les six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur » (Culham, 2005 ; Margalla-Gonzalez, 2009 ; Chenard-Guy, 2010). Cette séquence didactique a été évaluée par des experts du milieu scolaire québécois ainsi que par des spécialistes en didactique de la lecture et de l'écriture littéraires. Puis elle a été modifiée suivant les résultats de l'évaluation avant d'être mise à l'essai par une enseignante du secondaire. Lors de cette expérimentation, les élèves ont, à travers la lecture des textes policiers, découvert les six traits de l'écriture : les idées, l'organisation du texte, le choix des mots, la structure des phrases, les conventions linguistiques et la voix (Culham, Spandel, 2005 ; Rog et Kropp, 2015).

MOTS-CLÉS : Recherche-développement, posture d'auteur, secondaire, séquence didactique, écriture à la manière d'un auteur, approche des traits d'écriture, lecture et écriture littéraires.

ABSTRACT

In this research, we have developed a didactic sequence in literary writing. The focus is to develop an author's stance for grade one secondary students based on the six traits of writing and on the « write like an author » (Culham, 2005; Margalla-Gonzalez, 2009; Chenard-Guy, 2010). This educational sequence was evaluated by experts from the Quebec school environment as well as specialists in didactics of literary reading and writing. Then it was modified based on the results of the assessment before being tested by a high school teacher. During this experiment, the pupils discovered the six traits of writing through the reading of police texts: ideas, organization of the text, choice of words, structure of sentences, linguistic conventions and voice (Culham, Spandel, 2005; Rog et Kropp, 2015).

KEY WORDS: Research-development, author's stance, didactic sequence, writing as an author, six traits of writing, literary reading and writing.

INTRODUCTION

L'acte d'écrire est une tâche à la fois complexe et exigeante pour de jeunes scripteurs du premier cycle du secondaire, car nombre d'entre eux vivent le syndrome de la page blanche et ont du mal à structurer leur texte (Saint-Laurent, 2002). Tel a été notre constat lorsque nous leur avons demandé d'écrire un texte littéraire durant nos suppléances et nos stages en enseignement du français au secondaire dans le milieu scolaire québécois. Nous avons observé que les élèves ont eu plus de mal à écrire un texte littéraire que tout autre type de textes qu'ils apprennent à écrire conformément aux instructions officielles (PFÉQ, 2009 ; PDA, 2011).

Nous avons décidé, à partir de ce constat, d'élaborer une séquence didactique en écriture littéraire visant le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de premier cycle du secondaire à l'aide d'un récit policier en nous appuyant sur les *six traits d'écriture* (Culham, Spandel, 2005) et sur l'approche « *écrire à la manière d'un auteur* » (Chenard-Guay, 2010). Notre intention de recherche était d'élaborer une séquence didactique, de la valider et de la mettre à l'essai afin qu'elle soit utile à la communauté enseignante. Nous restons convaincu que l'élaboration d'une séquence didactique visant à aider les élèves à adopter une posture d'auteur en classe représente une stratégie susceptible de développer leur sens de la créativité et de « modifier leur représentation de l'écriture » (Tauveron et Sève, 2005, p. 30). Cette posture d'auteur vise à placer les élèves dans une position d'*appropriation-observation* (Tauveron, 2002 ; Chenard-Guay, 2010) les mettant à même d'intégrer le style d'un écrivain professionnel dans leur pratique d'écriture et de contribuer ainsi au développement de leur compétence à écrire.

Notre séquence didactique en écriture littéraire concerne une clientèle scolaire de la deuxième année du premier cycle du secondaire. Cette séquence a été évaluée par des

experts, c'est-à-dire des enseignants du premier cycle du secondaire et des didacticiens-chercheurs. Nous avons, à la suite de l'évaluation des experts, modifié la séquence didactique. Puis, une enseignante de 2e secondaire de Montréal a mis à l'essai la partie lecture de cette séquence didactique. Plusieurs raisons ont motivé le choix du premier cycle du secondaire : d'abord, la connaissance que nous avons de ce groupe d'âge, étant donné que nous avions eu la chance de réaliser deux stages au premier cycle du secondaire. Et, ensuite, le fait que nous avons la volonté de donner à ce groupe d'élèves l'occasion de se familiariser avec le récit policier.

Notre connaissance de cette clientèle scolaire nous a permis d'avancer l'hypothèse selon laquelle les élèves de ce groupe d'âge manifesteraient un grand intérêt pour le récit policier. En plus, nous avons voulu permettre aux élèves de découvrir les *six traits d'écriture*, peu enseignés au secondaire, et, ainsi, afin d'être en mesure d'utiliser l'approche « *écrire à la manière d'un auteur* ». Nous avons souhaité les outiller pour mieux apprendre à lire et à écrire comme des auteurs dans l'intention de les aider à résoudre le syndrome de la page blanche et dans le but de leur permettre de développer globalement leur compétence à écrire. Pour ce faire, l'apprentissage de textes de qualité de la littérature de jeunesse sera un moyen pour permettre aux élèves de reconnaitre et de maitriser les stratégies d'auteurs qu'ils intégreront dans leur production écrite (Chenard-Guay, 2010 ; Nadon, 2007).

Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier présente la problématique de la recherche sur l'enseignement de l'écriture littéraire au secondaire selon des travaux réalisés en écriture littéraire sur les *six traits d'écriture* et sur la posture d'auteur, ainsi que selon la perspective des modalités des instructions ministérielles et de la conception des manuels scolaires québécois en écriture. Dans ce chapitre, nous abordons la posture d'auteur, les caractéristiques du récit policier, les impacts des traits d'écriture et de l'approche « écrire à la manière d'un auteur » avant de formuler l'objet d'étude.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel permettant de définir la lecture littéraire, l'écriture littéraire, les relations lecture-écriture littéraire, la posture d'auteur, l'approche des traits d'écriture et l'approche « écrire à la manière d'un auteur ». Ce cadre conceptuel nous a fourni les outils nécessaires pour développer notre approche méthodologique, présentée au troisième chapitre et consistant en l'élaboration, la validation et la mise à l'essai d'une séquence didactique portant sur la posture d'auteur.

Le quatrième chapitre analyse successivement les résultats de l'évaluation des experts de la séquence didactique et de la mise à l'essai. Enfin, le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats de la recherche. Ce chapitre est suivi d'une conclusion générale.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

INTRODUCTION

Le présent chapitre aborde la problématique de notre recherche sur l'enseignement de l'écriture littéraire au secondaire basé sur le développement d'une posture d'auteur en classe et s'appuyant sur la réception des récits policiers en classe. Ce chapitre présente l'enseignement de l'écriture littéraire dans les programmes ministériels et dans les manuels scolaires québécois selon des études empiriques tant sur le plan de six traits d'écriture que dans le domaine de la posture d'auteur. Cette manière de procéder sera une étape importante afin de pouvoir définir notre problème de recherche pour ensuite clarifier le concept d'écriture littéraire. Cette présentation sera suivie d'explications sur la posture d'auteur, sur les caractéristiques du récit policier, sur les retombées didactiques des six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur », après quoi nous formulerons notre objectif général de recherche. Dans cette recherche, nous privilégions le terme « approche » au lieu de « méthode » et de « démarche », selon la perspective théorique de Messier (2014) précisant qu'une approche est un système constitué de principes, de conceptions, d'idées ou de savoirs. Il sera question, dans ce mémoire, de composantes relatives à une approche didactique.

1.1 L'écriture littéraire dans les programmes ministériels

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ, 2009) comporte trois compétences en français : « Lire et apprécier des textes variés », « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées ». Nous nous intéressons dans ce mémoire à la compétence « Écrire des textes variés » (PFÉQ, 2009, p. 54) sans pour autant négliger la compétence « Lire et apprécier des textes variés ». La compétence « Écrire des textes variés » regroupe quatre composantes : « élaborer un texte cohérent, faire appel à sa créativité, réfléchir à sa pratique de scripteur, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » (p. 54). L'écriture des textes variés réfère à tous les types de textes, mais dans le cadre de notre mémoire de recherche, nous considérons l'écriture littéraire, car c'est avec cette forme d'expression que les élèves auraient le plus de mal au secondaire (Saint-Laurent, 2002).

Selon le Programme de formation de l'école québécoise (2009), l'élève est appelé à créer des effets esthétiques dans son texte de création dans l'intention de susciter l'intérêt du lecteur, bref l'intérêt de l'enseignant et de ses pairs. En effet, le programme ne fournit pas de pistes bien définies concernant la manière dont le scripteur pourra développer son potentiel créateur dans un projet littéraire lorsqu'il doit faire appel à sa créativité.

Le programme précise que le scripteur est appelé à se situer par rapport à la norme et aux modèles, à réinvestir les stratégies à propos de l'acte de réflexion et à sa pratique de scripteur dans d'autres contextes (PFÉQ, 2009). Il doit aussi faire le bilan de ses acquis et de ses progrès en écriture tout en prenant en considération la possibilité de consolider ses acquis en laissant des traces écrites. L'enseignant peut aider le scripteur à mobiliser un métalangage approprié pour rédiger ses textes, « se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires » (PFÉQ, 2009, p. 54). Le scripteur utilise de manière pertinente une démarche d'analyse et ses

connaissances pour rédiger son texte en tenant compte de la norme et des usages sociaux (PFÉQ, 2009). Il tire aussi profit des outils de référence dans l'intention d'améliorer son texte. Ces éléments plus techniques ne s'inscrivent pas réellement dans une perspective créative ou esthétique vis-à-vis l'écriture. C'est en lien avec le recours à la littérature que ces considérations esthétiques et créatives sont davantage évoquées.

Le Programme de formation de l'école québécoise (2009) suggère ainsi le recours à la littérature jeunesse comme ressource et modèle pour l'apprentissage de l'acte d'écrire. Ce recours à la littérature est l'un des moyens pour permettre aux élèves de découvrir l'ensemble des formes narratives. Dans le programme de formation de l'école québécoise, la littérature est désignée comme un art caractérisé par un usage esthétique de la langue et comme un ensemble de textes qui a une histoire ainsi qu'une portée sociale et culturelle (p. 146). Accéder à la littérature, selon le PFÉQ (2009), c'est se représenter le patrimoine littéraire à la fois comme un héritage textuel et un bien culturel.

C'est à partir de cette visée théorique que les élèves se feront une représentation des œuvres littéraires comme outils susceptibles de créer des effets esthétiques chez eux, tant dans leur imaginaire que sur le plan de leur jugement esthétique (PFÉQ, 2009). Le PFÉQ (2009) propose la découverte d'univers littéraires variés aux élèves afin qu'ils puissent se doter d'outils pour mieux écrire en s'appropriant les procédés d'écriture : « En découvrant des univers littéraires variés et en affinant leur sensibilité à l'égard des procédés utilisés par les écrivains pour créer des effets, les élèves se dotent d'outils pour parvenir, progressivement, à écrire toutes sortes de textes littéraires, c'est-à-dire apparentés à des textes issus de la littérature » (PFÉQ, p. 55).

Nous avons identifié la présence de deux types de discours en matière d'écriture littéraire dans le Programme de formation de l'école québécoise : d'une part,

l'écriture littéraire est une mise en œuvre de la démarche de la situation de communication selon des critères d'évaluation. Cette situation de communication n'est pas définie au sens d'une intention d'écriture telle que Tauveron (2002) et Schaeffer (2015) proposent de l'envisager en vue de construire une *attention esthétique* dans la classe. Selon Schaeffer (2015), l'*attention esthétique* relève d'une expérience sensorielle parce qu'elle constitue une sorte d'*interaction cognitive et affective avec le monde* susceptible de permettre aux élèves d'exercer leurs capacités d'attention en lisant une œuvre.

Tauveron (2002), Aubin et Richard (1998) ont raison de souligner l'importance de l'enseignement de la lecture esthétique dans l'intention d'aider les élèves à devenir des *lecteurs interprètes* et à développer une *attention esthétique*. C'est dans ce contexte que les élèves réussiront à maitriser la situation de communication en contexte d'écriture selon un point de vue énonciateur neutre en s'appuyant sur des paramètres liés au développement de la compétence, aux familles de situations, aux processus et aux stratégies à mobiliser en cours d'écriture (PFÉQ, 2009). De plus, l'écriture se veut une représentation d'un modèle linéaire sous le paradigme de l'adhésion à une structure littéraire déjà existante, à une représentation langagière ordonnée et acceptable par l'institution scolaire (PFÉQ, 2009).

1.2 L'écriture littéraire dans les manuels scolaires québécois

Nous avons analysé les tâches d'écriture littéraire proposées dans les manuels scolaires québécois, afin de vérifier quelle place ceux-ci accordaient à l'écriture littéraire en fonction de l'objet de notre recherche. Ainsi, nous avons étudié cinq manuels scolaires québécois de premier cycle du secondaire de l'après-réforme de 2000 approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec. Cette analyse visait également à vérifier si ces manuels proposaient des activités de création littéraire susceptibles de développer une posture d'auteur chez des élèves de premier cycle du secondaire.

Analyser les manuels scolaires de français du milieu scolaire québécois est l'un des moyens pour tracer un portrait de cette société et du citoyen que celle-ci propose d'instruire (Lebrun, 2007 ; Biao, 2015). C'est grâce à l'analyse des manuels scolaires que nous pouvons comprendre le choix des savoirs scripturaux transposés et des démarches mises en perspective avec les pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire. Pour y arriver, nous avons suivi le modèle conceptuel de Richaudeau (1979) repris par Spallanzani et ses collaborateurs (2001), selon lequel une analyse de manuels peut se faire à partir de quatre angles : le contenu, la communication, la méthode et l'objet matériel. Nous avons donc construit une grille d'analyse de contenu pour mieux analyser les manuels scolaires québécois du premier cycle du secondaire.

Dans cette grille d'analyse visant une description des cinq manuels scolaires du premier cycle du secondaire, nous avons retenu des critères bien déterminés pour mieux analyser les cinq aspects suivants : textes variés, grammaire, atouts des manuels, lecture et écriture littéraires. Nous avions deux modalités de réponses (oui ou non) selon les critères retenus. Notre analyse des critères retenus montre que les aspects « textes variés » « grammaire » et « atouts des manuels » ont tous des réponses positives, car diverses activités étroitement liées à ces aspects en témoignent. Nous avons aussi constaté qu'il n'existe pas, d'une part, d'activités gagnantes basées sur l'interaction lecture-écriture littéraire ni, d'autre part, d'activités permettant de développer une posture d'auteur chez des scripteurs de premier cycle du secondaire.

1.2.1 **L'enseignement inadéquat de la posture d'auteur**

Notre analyse des manuels scolaires du milieu de l'éducation au Québec nous a conduit à deux constats. D'abord, *Tête d'affiche*, *Rendez-vous*, *Alinéa* et *Laissez-passer* proposent une analyse des textes et une étude de la langue selon les fondements du Programme ministériel au regard des compétences lire-écrire des

textes variés (PFÉQ, 2009). Le deuxième constat est que *Déclic* est axé bien plus sur des activités grammaticales que sur des productions de textes littéraires.

L'analyse de manuels scolaires québécois semble confirmer ce que nous avons observé dans notre pratique professionnelle : on enseigne peu aux élèves à développer une posture d'auteur. Les activités d'écriture proposées dans les manuels ne permettent pas aux élèves de développer leur sens de la créativité ni une posture d'auteur. Il serait alors important de développer une posture d'auteur pour permettre aux élèves d'apprendre à utiliser les stratégies des auteurs pour résoudre le syndrome de la page blanche et développer des habiletés en écriture. C'est pourquoi nous nous intéressons au développement d'une posture d'auteur en classe pour stimuler l'acte d'écrire chez des élèves du secondaire.

1.2.2 Description des manuels scolaires québécois

Chacun de ces manuels diffère par sa contribution, sa conception de l'enseignement-apprentissage et son approche pédagogique concernant l'écriture littéraire. Le manuel *Têtes d'affiche* B présente un recueil avec des textes littéraires et courants variés accessibles aux élèves. Ce manuel s'appuie sur une approche grammaticale. Les activités grammaticales sont intégrées dans les situations de lecture, d'écriture et de communication orale. Une démarche explicite soutient la mise en place du travail en projet, du travail coopératif et du cercle de lecture. Le manuel *Tête d'affiche* est accompagné d'un cahier d'exercices permettant la révision et le réinvestissement des notions grammaticales vues en classe. Il comporte aussi des fiches reproductibles, des outils d'évaluation, des grilles d'auto-évaluation pour la participation au projet, des grilles d'observation du développement des compétences disciplinaires et transversales. Ce manuel est axé davantage sur la grammaire que sur l'écriture.

Le manuel *Rendez-vous* présente plusieurs textes et thèmes, des comptes rendus de rencontres avec des auteurs d'ici et d'ailleurs. Il comporte une grammaire de

référence intégrée aux manuels, des stratégies pour développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Nous y retrouvons des activités d'apprentissages contextualisés et de nombreux exercices pour un travail systématique sur la langue. Des projets susceptibles de soutenir la lecture semblent toucher à tous les styles d'enseignement et d'apprentissage. Des guides d'enseignement adressés aux multiples ressources sont disponibles. Chaque guide inclut plus de 1700 pages de documents reproductibles. Ce manuel fait peu de place à l'écriture littéraire comme moyen visant à développer une posture d'auteur chez des élèves du premier cycle du secondaire.

Alinéa comporte plus de 30 textes authentiques d'auteurs, d'ici et d'ailleurs, des encadrés notionnels accompagnés d'exemples, des textes marqués et annotés servant à illustrer des modes de discours, des activités pour travailler l'organisation et la compréhension des textes. Dans ce manuel, des situations d'écriture sont conçues en vue d'aider les élèves à mettre en pratique les caractéristiques des modes de discours ainsi que des activités de grammaire gradués portant sur chaque notion. Ce manuel comporte des fiches de révision, des tests de lecture, des fiches de consolidation et d'enrichissement.

Déclic propose une variété d'activités et d'exercices en grammaire. Ce manuel est axé sur les notions inscrites dans le Programme de formation de l'école québécoise (2009) et de la Progression des apprentissages (2011). Le cahier d'activité regroupe un test de diagnostic servant à évaluer les acquis des élèves, suivi des encadrés notionnels, des rubriques variées, des activités de synthèse, ainsi qu'un référentiel composé de tableaux de synthèse. Mais la place pour la lecture littéraire semblerait ne pas être une préoccupation déterminante pour les concepteurs de ses manuels, car les activités ne sont pas conçues dans une vision plus large d'interaction entre la lecture et l'écriture.

Laissez-passer propose une variété de textes courants et littéraires portant sur divers thèmes. Ce manuel offre plusieurs réseaux thématiques aux élèves. En fin de volume, le manuel comporte des notions grammaticales et langagières permettant de favoriser la compréhension des textes. C'est le même constat que précédent en matière d'articulation lecture-écriture littéraire.

1.3 Le concept d'écriture littéraire

L'écriture littéraire est l'une des formes d'expression les plus singulières et les plus exigeantes que les élèves sont appelés à exercer durant leur parcours scolaire. De nombreux élèves trouvent l'activité d'écriture littéraire difficile et complexe (Schneuwly, 2002), car elle exige de leur part la mobilisation des capacités pour créer un texte original et du fait qu'elle constitue aussi « une activité de conception délibérée de problèmes de compréhension et d'interprétation pour le lecteur » (Tauveron, 2002, p. 204). Or, penser l'écriture littéraire, au regard des théories de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985), permettrait aux enseignants de français de mobiliser, d'une part, une *attention esthétique* entre scripteurs et récepteurs et de clarifier, d'autre part, une *intention littéraire* visant à reproduire des comportements d'auteurs (Tauveron, 2002). Cette manière d'enseigner l'écriture littéraire vise à « transformer le rapport de l'élève à son texte et le rapport de l'élève à son lecteur » (Tauveron, 2002, p. 204).

Nous empruntons à Tauveron (2002) et à Sorin (2002) le cadre conceptuel qu'elles se sont donné dans leur réflexion sur l'enseignement de l'écriture littéraire. Tauveron (2002) attribue l'écriture littéraire à un territoire idéal susceptible de permettre aux élèves de construire une image du lecteur basée sur un effort de coopération du texte avec lui-même et sur un jeu littéraire tactique. Sorin (2002) pose le problème de l'enseignement de l'écriture littéraire en termes de théorie de la réception selon laquelle l'enseignant est appelé à adopter une nouvelle posture en classe. Ce changement de posture porte l'enseignant à reconnaître la manifestation de l'écriture

littéraire chez les élèves en s'inscrivant dans une posture de lecteur plutôt que d'évaluateur (Sorin, 2002). Les travaux de Tauveron sont complémentaires à ceux de Sorin dans la mesure où les deux spécialistes en didactique de l'écriture souhaitent l'institutionnalisation d'un espace d'échanges entre pairs et enseignant dans la classe en vue de modifier le rapport des élèves avec l'acte d'écrire (Tauveron et Sorin, 2002).

1.3.1 **Modifier la posture enseignante**

Dans la même perspective, Colletta et Rapellin (2000) suggèrent justement de ne pas lire le texte pour l'évaluer, mais plutôt de le lire pour l'apprécier, c'est-à-dire que l'enseignant doit se laisser surprendre et séduire par des textes d'élèves. Les deux chercheurs conseillent de lire les textes d'élèves dans une optique formative en vue de percevoir les réussites et les lacunes afin de les aider à surmonter les obstacles en cours d'écriture.

L'instauration des échanges avec les pairs et avec l'enseignant en classe de français est une étape importante dans la manière d'aider les élèves à adopter une posture énonciative auctoriale (Bucheton et Chabanne, 2002) et à poser un regard réflexif sur l'acte d'écrire. C'est dans ce contexte que les élèves apprennent à développer leur activité langagière réflexive en vue de construire du sens pour eux-mêmes et pour les autres (Colletta et Rapellin, 2000 ; Tauveron, 2002). En effet, l'activité réflexive peut se développer au moyen des *écrits intermédiaires* présentées sous forme de traces d'une pensée en cours d'élaboration chez un scripteur, car celle-ci permettra aux élèves « d'évaluer les traces des savoirs sur le langage » et de « rendre aussi compte du rapport à l'écriture et à la tâche manifesté par le sujet » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 50).

Dans ce même ordre d'idées, le partage de quelques écrits d'élèves est une étape importante dans le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de

premier cycle du secondaire. Ce partage donne la parole aux élèves en vue de l'intégration des commentaires des pairs dans leur quotidien d'auteurs (Nadon, 2007). Ce partage représente aussi l'un des outils pour orienter les élèves vers l'activité d'écriture, créer un espace d'échanges et d'interprétation dans la classe, c'est-à-dire construire une communauté de lecteurs et d'auteurs (Tauveron, 2002 ; Nadon, 2007). Selon Nadon (2007), le partage des textes d'élèves peut épouser différentes formes : la lecture d'un texte en cours d'écriture, la lecture des textes de passages ciblés, etc. La lecture des textes d'élèves sera suivie de commentaires, de questions et de réactions permettant aux élèves d'améliorer leurs textes (Nadon, 2007).

1.3.2 Le roman policier ou l'art de cultiver le goût d'écrire

Pour cette recherche, le récit policier sera utilisé comme moyen servant à développer une posture d'auteur chez des élèves de premier cycle du secondaire. Selon Reuter (2005) et Dutertre (2012), le roman policier est l'un des territoires susceptibles de permettre aux élèves d'explorer à la fois des compétences en lecture et en écriture. Nous avons ainsi décidé de construire notre séquence didactique sur le développement d'une posture d'auteur dans un projet littéraire avec l'aide du roman policier pour amener les élèves du premier cycle de secondaire à dépasser le syndrome de la page blanche. De nombreux auteurs (Colin, 1986 ; Reuter, 2005 ; Dutertre, 2012) admettent que le roman policier est une source de motivation pour les jeunes et qu'il leur permet de cultiver le goût d'écrire.

De nombreux jeunes admirent le roman policier, qu'il soit roman à énigme, roman noir ou roman à suspense (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). Nicodème déclare à ce titre que le roman policier constitue une sorte de connaissance de l'âme humaine, celui-ci ayant un pouvoir cathartique sur l'individu parce qu'il vise à exorciser ses craintes et son angoisse (Nicodème, 2004). C'est dans cette perspective que nombre de jeunes éprouvent même l'envie de s'identifier aux héros de leurs lectures de littérature policière (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). Nicodème (2004) soutient

d'ailleurs que le récit policier peut éveiller ou développer le goût de la lecture et de l'écriture chez les jeunes. Par sa technique d'écriture, le roman policier se rapporte à un univers réaliste et à des crimes que le lecteur a l'impression de devoir se dérouler sous ses yeux (Nicodème ; Collovald, 2004).

Le roman policier est centré sur un crime au sens juridique (Dutertre, 2012). Il est constitué de six éléments principaux sous-tendant la dimension de l'univers policier : le crime, la victime, l'enquête, le coupable, le mobile et le mode opératoire. L'enseignement de chacun de ces éléments littéraires aux élèves leur permet de se rendre compte que l'univers policier renvoie fréquemment à un crime : la découverte du cadavre. Par la suite, la victime est identifiée et l'enquête commence (Dutertre, 2012). La mission du détective est d'enquêter sur la victime afin de trouver des mobiles crédibles et d'analyser le mode opératoire du crime. Le fait d'apprendre aux élèves cette structure classique basée sur les caractéristiques du récit policier peut leur donner des outils pour être en mesure de produire un texte en réinvestissant les notions qu'ils auront apprises en classe (Nicodème, 2004).

Le roman policier se fonde sur une structure duelle : l'histoire du crime et l'histoire de l'enquête (Reuter, 2005). Il serait l'un des moyens permettant aux élèves de vivre habituellement ce qu'ils ont vécu sur le plan social, soit en regardant la télévision, soit en écoutant la radio (Nicodème, 2004). Ainsi, la pratique du policier à l'école peut se mettre à profit d'une éducation morale des élèves en vue de transformer leur statut culturel (Collovald, 2004). Collovald (2004) admet que le policier comme genre littéraire innovant serait un outil indispensable visant la redistribution de l'ordre légitime des biens culturels, y compris des valeurs partagées par les jeunes générations (Collovald, 2004 ; Nicodème, 2004). Reuter (2005) soutient que le policier peut amener les élèves à des *débats interprétatifs* en classe. Dans cette perspective, nous avons choisi de construire notre séquence didactique sur la posture d'auteur à l'aide du roman policier.

1.4 La construction d'une posture d'auteur en classe

De nombreux élèves éprouvent beaucoup de difficultés pour écrire un texte littéraire, disant qu'ils n'ont pas d'idées. Ils font généralement face au syndrome de la page blanche et se trouvent vraiment dans l'embarras pour écrire un texte littéraire alors que des étapes précises utilisées par les écrivains peuvent leur être utiles pour écrire un récit policier, notamment l'approche des traits d'écriture. En plus de l'approche des traits, s'inspirer des grands auteurs pour apprendre à écrire comme eux serait une étape utile dans le cheminement des élèves pour apprendre à écrire des récits (Hartman et Mooney, 2017).

Dans *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Tauveron et Sève (2005) présentent des stratégies indispensables au développement d'une posture d'auteur chez des élèves du primaire. L'enseignant doit, selon les deux chercheurs, apprendre à conférer aux élèves un statut d'auteur en leur permettant d'investir une intention artistique. Tauveron et Sève (2005) précisent que les élèves ne peuvent adopter d'intention artistique s'ils ne sont pas sûrs que leur texte fasse l'objet d'une lecture attentive de la part de lecteurs réels. Diverses conditions peuvent être mises en scène pour favoriser cette posture d'auteur. Tauveron et Sève (2005) retiennent quelques stratégies clés permettant aux élèves de développer une posture d'auteur : la construction d'une image mentale chez les élèves de leur propre lecteur modèle, la verbalisation de leur projet d'auteur, la création de leur carnet d'écrivain, la reproduction des comportements d'auteurs en vue de modifier leur rapport à l'écriture et aux emprunts littéraires. Un des devoirs de l'enseignant est d'apprendre aux élèves à laisser le temps au projet d'écriture de mûrir afin qu'ils puissent être en mesure d'intégrer leur propre expérience, leurs propres lectures et connaissances extrascolaires dans leurs travaux d'écriture (Tauveron et Sève, 2005).

La construction d'une posture d'auteur envisage la prise en compte du lecteur permettant notamment aux élèves de se représenter le texte écrit (Lebrun, 2007). Dans ce même ordre d'idées, Moreau-Paquin (2014) précise que le développement de la posture d'auteur chez les élèves constitue l'expression de leur créativité. Viala, quant à lui, soutient que la posture d'auteur constitue une façon d'occuper une position dans le champ littéraire. Viala attribue la posture d'auteur à une manière d'occuper une position, c'est-à-dire une « manière (générale) d'être d'un écrivain » (Viala, 1993, p. 216). La posture d'auteur permettra donc aux élèves non seulement d'adopter des « attitudes d'auteur », mais aussi d'être en mesure de s'inspirer de leurs lectures pour mieux accomplir une tâche d'écriture (Meizoz, 2007 ; Nadon, 2007 ; Margallo-Gonzalez, 2009 ; Boily, 2014).

Suivant l'objet de notre mémoire, le sujet-lecteur tisse des liens avec la posture d'auteur et nous semble pertinent surtout la perspective théorique de Ouellet (2012). En effet, les représentations du sujet lecteur-scripteur, selon Ouellet (2010), peuvent aider les élèves à comprendre ce qu'est une posture d'auteur. Le sujet lecteur-scripteur peut, en fait, se référer à ses expériences de lecture et d'écriture, adhérer au texte lu ou écrit sur le plan émotionnel, ou encore se placer dans une situation d'appropriation et de distanciation en fonction des représentations qu'il se fait du texte littéraire (Ouellet, 2012).

1.5 La description de l'approche des traits d'écriture

L'adoption d'une posture d'auteur demande aux élèves d'être attentifs aux procédés littéraires et aux caractéristiques des textes (Nadon, 2007 ; Chénard-Guay, 2010). L'approche des *six traits d'écriture* insiste précisément sur ces éléments. Afin de développer une posture d'auteur et d'apprendre à écrire comme un auteur, l'élève a besoin d'outils, il a besoin de s'exercer. Pour ce faire, il peut s'inspirer d'œuvres littéraires, en observant les procédés utilisés par des scripteurs experts (Nadon, 2007).

Une façon structurée de mener ce travail d'observation et d'analyse, afin de reproduire les procédés dans ses propres textes, est de s'inspirer de l'approche des traits d'écriture que les écrivains utilisent dans leur processus de création (Koslow et Bellamy, 2004).

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'approche des traits d'écriture, développée par un groupe d'enseignants américains dans les années 1980 (Koslow, 2004 ; Bellamy, 2004). Cette approche regroupe six éléments (Culham, 2005; Olness, 2005; Spandel, 2005) : le trait des **idées** est lié au thème, c'est-à-dire au contenu de la production; le **choix des mots** est le langage utilisé par l'auteur pour exprimer ses idées; la **structure** est liée à la logique et à la présentation efficace des idées; la **fluidité** réfère à la sonorité d'un texte plutôt qu'à son sens; **la voix** est la combinaison de sentiment, de style ou de liens dans un texte, tandis que les **conventions linguistiques** représentent la mécanique de l'écriture, c'est-à-dire l'orthographe, la ponctuation, l'utilisation des majuscules et la grammaire.

Dans une étude auprès de vingt-deux élèves d'une classe élémentaire aux États-Unis, Fry et Griffin (2010) ont montré que l'utilisation des six traits d'écriture à partir de tâches collaboratives basées sur la rétroaction aiderait les élèves à développer des habiletés scripturales et le goût d'écrire. Cette étude révèle à quel point les *six traits d'écriture* ont servi d'outils aux élèves non seulement pour découvrir les caractéristiques d'un bon texte, mais aussi reconnaître des traits d'écriture importants qu'ils ont intégrés dans leur production écrite (Fry et Griffin, 2010).

Dans une étude, auprès de vingt-sept élèves, Le Bouthillier et Dicks (2013) ont examiné l'effet de l'approche des six traits d'écriture sur la compétence des élèves à écrire un texte d'opinion. Cette étude était centrée sur le trait de l'organisation, et l'enseignante faisait aussi valoir l'importance du trait « idées ». Dans les autres classes, la parodie, l'infopublicité et le mémoire ont été enseignés pour la première

fois aux élèves. Les résultats de la recherche de Le Bouthillier et Dicks (2013) indiquent que l'enseignement des *traits d'écriture* a un impact considérable sur la maitrise des traits d'écriture chez les élèves, car 23 des 27 élèves ont réussi au moins à maîtriser les caractéristiques de chacun des traits d'écriture.

1.6 L'approche « écrire à la manière d'un auteur »

De nombreux auteurs (Tauveron et Sève, 2005 ; Nadon et Montésinos-Gelet, 2007) proposent des pistes didactiques pour enseigner l'écriture à partir d'œuvres de la littérature jeunesse en s'inspirant du style d'un auteur. Une des façons de s'inspirer du style d'un écrivain est le développement de la posture d'auteur à l'aide de l'approche « écrire à la manière d'un auteur », car cette approche peut aider les élèves à maîtriser l'art de l'écriture. Nous pouvons prendre en exemple les traits caractéristiques, c'est-à-dire la présence d'une structure répétitive, ou la richesse du vocabulaire d'un auteur. Mais les élèves ne sont pas toujours conscients des faits de langue qu'ils doivent imiter quand ils ont à écrire un texte à caractère littéraire ni de la façon dont l'écriture imitative peut se réaliser (Geist, 2005). L'approche « écrire à la manière d'un auteur » engage donc de manière consciente les élèves dans une démarche visant l'écriture imitative comme acte d'exploration et d'analyse du texte source (Baptiste, 2005 ; Tauveron et Sève, 2005).

L'approche « écrire à la manière d'un auteur » est donc l'une des pratiques conduisant les élèves à s'inspirer d'auteurs de renom en reprenant un texte source dans l'intention de le transformer (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Devanne (2006, p. 74) soutient qu'« écrire, c'est reprendre, transformer, et ainsi se réapproprier des textes préexistants, c'est réécrire ». Hartman et Mooney (2017) suggèrent de s'inspirer des grands auteurs pour apprendre à écrire des récits. Cette stratégie vise à faire reconnaître les procédés littéraires et linguistiques grâce à la découverte de l'image mentale des auteurs (Hartman et Mooney, 2017). En ayant recours aux procédés littéraires, les élèves finissent par transformer leurs idées en histoire,

réfléchir à leur processus d'écriture, à leurs objectifs en tant qu'auteurs et aux multiples façons de réviser leurs textes avec une intention précise (Hartman et Mooney, 2017). Notons que les procédés littéraires doivent être pris en considération pour parler d'approche « écrire à la manière d'un auteur » (Chénard-Guay, 2010). Enfin, celle-ci a des retombées didactiques importantes sur la compétence scripturale en ce qui a trait aux emprunts littéraires, à l'augmentation du plaisir d'écrire, au développement d'une culture littéraire, à la compréhension du fonctionnement des savoirs littéraires et linguistiques (Lancia, 1997 ; Geist, 2005).

1.7 Pertinence sociale et scientifique

Le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de premier cycle du secondaire à l'aide du récit policier en s'appuyant sur l'approche de six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur » est novateur. À notre connaissance, aucune étude n'a encore été réalisée dans ce champ de recherche combinant les deux approches. De plus, aucune séquence didactique basée sur la construction d'une posture d'auteur à partir de six traits d'écriture et de l'approche écrire comme des auteurs n'a encore été proposée au secondaire. La présente recherche contribuerait, sur le plan scientifique, à valider une séquence didactique sur la posture d'auteur en classe et permettrait à d'autres chercheurs de poursuivre le développement des connaissances dans le domaine de l'écriture littéraire et de son enseignement au niveau secondaire. De plus, les résultats de notre recherche fourniront des exemples concrets d'activités au regard du développement d'une posture d'auteur en classe. La réalisation de cette recherche sur la posture d'auteur à l'aide de récit policier en s'appuyant à la fois sur les six traits d'écriture et sur l'approche écrire à la manière d'un auteur pourrait ainsi aider la communauté enseignante dans son intervention pédagogique.

1.7.1 **Objectif général de recherche**

Nous formulons, à la suite de la présentation de ce problème, notre objectif de recherche de la manière suivante :

Élaborer, évaluer et mettre à l'essai une séquence didactique en écriture littéraire visant le développement d'une posture d'auteur chez des élèves du secondaire à l'aide de récits policiers en s'appuyant sur les six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur ».

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Notre recherche mobilise plusieurs concepts : lecture littéraire, écriture littéraire, posture d'auteur, roman policier, approche des six traits d'écriture et approche « écrire à la manière d'un auteur ». Ces concepts seront clarifiés dans ce chapitre afin d'établir les bases conceptuelles de notre recherche. Ce cadre conceptuel est ainsi structuré pour concevoir la séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur chez des élèves de premier cycle du secondaire, tel qu'il sera vécu dans une classe de 2e année du secondaire, et conformément aux instructions ministérielles du Québec (PFÉQ, 2009).

2.1 **Lecture littéraire : définitions et finalités didactiques**

Le concept de lecture littéraire est abordé tant par des théoriciens de la littérature que par des spécialistes en didactique. Picard (1977) définit la lecture littéraire comme la forme de jeu la plus accomplie, c'est-à-dire qu'il considère la lecture littéraire comme une activité mobilisant des mécanismes psychiques du lecteur. Selon lui, la lecture, comme expérience, est une « épreuve de réalité ludique ». Picard (1977) s'intéresse ainsi à la dimension affective et ludique de la lecture. Il élabore sa conception de la lecture comme un jeu en se référant aux fonctions du jeu théorisées avant lui par la psychanalyse. Selon sa conception, la lecture littéraire, à la fois défensive et constructive, est en relation avec la symbolisation, c'est-à-dire qu'elle a rapport avec le fantasmatique et le réel (Rouxel, 2004). Picard soutient que le lecteur littéraire

serait triple : « un lu » qui se laisse aller au gré de ses fantasmes, « un liseur » qui garde les deux pieds sur terre, et un « lisant » qui se distancie du texte et le critique.

Dans *L'Acte de lecture* (1985), Iser met, quant à lui, en évidence le rôle du lecteur dans la construction du sens du texte. Le lecteur entretient alors lui-même un rapport avec le texte littéraire et c'est de là qu'il finit par jouir du plaisir esthétique (Iser, 1985). Dans cette relation avec le texte, le lecteur adopte deux comportements de lecture. La première lecture, heuristique, permet de saisir le sens. La deuxième, herméneutique, fait pour sa part accéder à la signifiance. Ces deux conceptions du texte et de la lecture, fondées sur un travail interprétatif, s'inscrivent dans le cadre de la « théorie de la réception ».

De son côté, Tauveron (2001) considère la lecture littéraire comme le « lieu textuel d'une incompréhensibilité programmée », c'est-à-dire le lieu de questionnement perpétuel et de quête de sens. Tauveron précise que la lecture littéraire est aussi un espace de production de sens et de dialogue. La lecture littéraire est par ailleurs un objet d'enseignement multiple et complexe, car cet objet d'enseignement fait appel à plusieurs postures de lecture : lire pour comprendre et interpréter, lire pour le plaisir de s'évader, lire pour le plaisir de vivre une expérience imaginaire de langage, lire pour évaluer, critiquer un objet d'art, de culture (Hébert, 1999 ; Canvat, 1999).

2.1.1 La réception du texte par le sujet lecteur

Langlade (2005, p. 1) avance que « la lecture littéraire est cette activité créatrice du lecteur imageante et imaginante par laquelle il réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire ». La lecture ne se réduit donc pas simplement à un acte de compréhension, mais inclut la capacité des élèves à interpréter une œuvre littéraire. Elle peut être un outil pour aider les élèves à mieux faire des transferts de la lecture à l'écriture. Langlade (2007) caractérise le sujet lecteur par son activité de

« fictionnalisation » qu'il appelle « la vision du monde » et « l'axiologisation ». Pour Langlade (2007, p. 72), « le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif, qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît ».

En fait, le sujet-lecteur découle des travaux importants de Jauss, d'Iser et de l'École de Constance, qui affirment que la source de la production du sens ne réside pas seulement dans le texte, mais peut être vue dans la réception du texte par le sujet lecteur (Jouve, 2001). De façon similaire, selon Bourdieu (1991), la réception d'une œuvre se fait en fonction de la société et du récepteur. C'est grâce à la théorie de réception que l'élève est considéré comme un sujet-lecteur (Bishop et Rouxel, 2007).

Jauss (1978), fondateur de l'École de Constance, précise que l'esthétique de la réception est un modèle d'analyse de textes et il déplace l'attention de l'analyse du couple auteur-texte vers la relation texte-lecteur. Il pense que la beauté d'une œuvre peut aussi être reconnue lors de sa réception. Il propose de distinguer l'effet constitué par l'œuvre elle-même et l'effet constitué par sa réception. Si selon Jauss (1978), l'effet est inscrit dans un horizon d'attente littéraire, c'est-à-dire celui de l'œuvre. Or, la réception d'une œuvre est inscrite dans un horizon d'attente social basé sur le lecteur. Notons que l'horizon d'attente recourt à trois facteurs importants : l'expérience préalable du public à propos du genre du texte, la forme et la thématique d'œuvres antérieures (Jauss, 1978).

Dans son approche esthétique, Iser (1985) considère la relation texte-lecteur comme une relation d'interaction. Le lecteur est appelé à construire le sens du texte en s'inscrivant dans les blancs du texte. La théorie de la réception s'appuie sur un lecteur théoriquement daté. La théorie de l'effet esthétique est ancrée dans le texte et son auteur, c'est-à-dire qu'elle est basée sur des méthodes théoriques et textuelles. La

théorie exposée par Iser (1985) dans *L'acte de lecture* repose sur des présupposés bien déterminés : « L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte. Elle doit s'intéresser aux conditions de constituer du sens » (Iser, 1985, p. 43). Il existe, selon Iser, dans chaque texte, un « rôle de lecteur », une « structure textuelle d'immanence du récepteur ». Cette structure textuelle constitue « le lecteur implicite ». Le lecteur implicite d'Iser n'a pas d'existence réelle, mais s'exerce à concevoir une compréhension interne du texte de fiction pour qu'il soit bien reçu. Le lecteur implicite s'inscrit dans le texte (Iser, 1985). Selon lui, l'activité de lecture est interpellée par les « blancs des lieux d'indéterminations » (Iser, 1985, p. 318).

Eco (1985) parle, quant à lui, de « coopération interprétative », car dans le processus transactionnel, le texte et le lecteur participent ensemble. Dans *Lector in fabula*, Eco propose le concept de « lecteur modèle » qui se rapproche du lecteur implicite d'Iser. Par définition, le lecteur modèle est un ensemble de conditions de succès servant de stratégies textuelles pour aider le lecteur dans son acte de lecture. Dans ce cas, les conditions doivent être satisfaites pour qu'une œuvre littéraire ou tout simplement un texte soit actualisé dans son contenu potentiel. Ce processus d'actualisation entraîne la coopération textuelle du texte. *Lector in fabula* d'Umberto Eco constitue donc une tentative de théorisation de la lecture du texte narratif. Eco y fait une distinction entre textes fermés, axés sur l'interprétation, et textes ouverts, laissant un certain champ au jeu de la « sémiosis illimitée ». Il établit aussi la distinction entre l'interprétation conçue comme un processus pragmatique de rationalisation du programme textuel et les diverses formes d'utilisations mises en œuvre par le lecteur pour exercer son imagination. Le lecteur reconstruit le tissu d'espaces blancs au moyen de ses références culturelles et du contexte de réception (Eco, 1985).

Dans la même logique, Dufays (2015) décrivent quatre conceptions de la lecture littéraire et considèrent la modélisation théorique comme l'acceptation la plus

répandue chez les enseignants. La première conception voit la lecture littéraire comme la lecture des textes littéraires, c'est-à-dire le texte par rapport à la manière dont il est lu. Il n'y a aucune implication du travail propre au lecteur : « Le texte prévaut indépendamment de sa réception » (Dufays, 2015, p. 92). La deuxième conception porte sur la lecture littéraire comme distanciation. Cette conception privilégie la pratique plutôt que l'objet littéraire et renferme, en plus, trois modélisations : distanciation, participation psychoaffective et va-et-vient dialectique. En effet, la distanciation se situe du côté du savoir-lire analytique, d'une manière de lire, de commenter, d'expliquer la mise en forme d'un récit, d'analyser les procédés d'écriture et les thèmes (Tauveron, 1999). La troisième conception considère la lecture littéraire comme acte de participation, c'est-à-dire qu'elle valorise l'illusion référentielle et exige une implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte. Enfin, la quatrième conception fait de la lecture littéraire un va-et-vient entre participation et distanciation vu que tout lecteur est perçu sous une triple dimension : liseur, lu et lisant (Picard, 1977).

2.1.2 **Finalités de la lecture littéraire**

L'une des premières finalités de la lecture littéraire sur le plan de l'instruction, c'est qu'elle favorise l'appropriation d'un fonds culturel commun en donnant accès à un maximum de connaissances : connaissances sur la langue et sur le monde (Mercier, 2010). Le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissances entre le monde et le lecteur, participe à la formation du sujet lecteur, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même ainsi que dans l'acte de lire (Lebrun, 2005). Selon Dufays et al. (1996), l'une des finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire est d'encourager une relation avec le texte susceptible d'expérimenter la relation à l'autre et au monde. Cette expérience permet au lecteur de faire évoluer ses représentations de la lecture et du monde.

L'intertextualité comme caractéristique de la lecture littéraire aide le lecteur à voir, à connaître, à comprendre l'altérité (Tauveron, 2002). Le lecteur dégage une vision du monde, découvre les multiples façons d'envisager le monde. Le texte devient un outil comparable à un miroir capable d'aider les élèves à se comprendre eux-mêmes. Il présente des personnages et des situations permettant aux élèves de mieux se connaître. Le texte littéraire constitue un lieu à partir duquel les élèves peuvent travailler leur esprit réflexif pour prendre une certaine distance par rapport à l'expérience immédiate. Le lecteur adopte une attitude critique envers ce qu'il lit. La lecture littéraire est, dans ce cas, une activité créatrice, c'est-à-dire qu'elle alimente l'imaginaire des lecteurs et les porte à l'acte de création (Dufays, 1996). On constate ainsi l'interaction entre la lecture et l'écriture de textes littéraires. Du point de vue de la théorie de la réception, les finalités de la lecture littéraire ont donc des retombées positives pour les élèves du secondaire puisqu'elles sont en lien avec ce que les instructions ministérielles du Québec exigent à l'école.

2.1.3 **Implications lecture-écriture littéraire**

Lire et écrire sont deux compétences complémentaires étant donné qu'elles s'enrichissent l'une au contact de l'autre (Sorin, 2003 ; Shanahan, 2006). Giguère, Giasson et Simard (2002, p. 39) soutiennent que la lecture et l'écriture interagissent : « lire peut aider à s'approprier les caractéristiques des textes, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit ». Giguère, Giasson et Simard (2002, p. 50) précisent que les « attitudes positives envers le langage écrit peuvent inciter les élèves à porter une attention au style des auteurs ». Ces auteurs affirment que les activités didactiques capables d'aider les élèves à prendre conscience des relations entre la lecture et l'écriture favoriseraient leur apprentissage en écriture.

Deux options entrent en jeu, selon Le Goff (2010), dans la mise en œuvre d'une interaction lecture-écriture littéraire. La première option est une interaction simple, c'est-à-dire qu'elle est « envisagée dans un scénario didactique élémentaire : soit dans

un mouvement de lecture vers l'écriture soit dans un mouvement inverse » (Le Goff, 2010, p. 200). La deuxième option est une interaction combinée rejoignant le réglage articulé de Bourque (1992) selon lequel la lecture et l'écriture se renforcent mutuellement.

Tauveron (2005) affirme que les implications lecture-écriture peuvent aider les élèves à maîtriser à la fois des savoirs narratologiques traditionnels et des savoirs pragmatiques favorables à une posture d'auteur. Le développement de cette posture d'auteur peut se réaliser en une triple image : l'image de son lecteur modèle, l'image de son auteur modèle et son image personnelle. Gazerani (2007, p. 24) souligne que les élèves seraient des bénéficiaires des activités interactives lecture-écriture : « Le transfert de la lecture à l'écriture se manifeste sur le mode d'imprégnation et d'imitation de bonnes tournures ».

2.2 Écriture littéraire : construire l'élève comme sujet scripteur

Selon Sorin (2005, p. 69), l'écriture littéraire est « un jeu, un mode particulier de création textuelle, qui miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs engendrés par son texte ». Elle exige de la part du scripteur une capacité de création et d'innovation ainsi que le respect des procédés stylistiques, des normes de l'orthographe et de la grammaire, mais aussi de la poétique (Houdart-Merot, 2006). Falardeau et Gauvin-Fiset (2009, p. 32) expliquent, pour leur part, que « l'écriture littéraire se fonde en partie sur l'expressivité des élèves, mais aussi sur une connaissance des textes sources et de leur fonctionnement ».

Sorin (2005, p. 70) a caractérisé le concept d'écriture littéraire comme une mise en mots de jeux littéraires : « l'écriture littéraire aurait une dimension culturelle, car elle serait le lieu de jeux intertextuels, de jeux de langage, de jeux narratifs ». L'élève scripteur doit jouer avec la langue en créant des effets esthétiques sur son lecteur. L'écriture littéraire est à la fois participative et distanciée : participative, car elle

relève d'une dimension psychologique et émotionnelle (Sorin, 2005) ; et l'écriture distanciée est le lieu des enjeux rationnels basés sur l'imaginaire et la créativité (Oriol-Boyer, 2001 ; Sorin, 2005).

2.2.1 Le développement d'une posture d'auteur chez les élèves

La posture d'auteur, définie par Meizoz (2007) comme une « manière singulière d'occuper une position dans le champ littéraire », renvoie à une mise en scène de soi, c'est-à-dire une manière d'écrire, d'énoncer un discours ou de marquer sa différence par rapport aux autres écrivains (Meizoz, 2007). Elle constitue donc une stratégie de positionnement de l'auteur dans la sphère sociale en vue de créer une identité littéraire et de s'affirmer sur la scène médiatique (Meizoz, 2007). Selon Meizoz (2007), la posture d'auteur s'exprime à travers les actes de la personne, le discours et la conscience de l'écrivain.

La posture d'auteur permet de verbaliser et de modifier le rapport des élèves avec l'acte d'écrire (Tauveron et Sève, 2005). Le développement d'une posture d'auteur en classe peut aider les élèves à donner un sens à l'activité d'écriture dans chaque contexte scolaire (Rebière, 2001). Lors de la mise en place de dispositifs didactiques misant sur la posture d'auteur, le sujet scripteur sera en mesure de se positionner comme un auteur, libre dans ses choix littéraires et narratifs (Tauveron et Sève, 2005). Cette manière de s'engager dans les tâches d'écriture lui permettra de mieux répondre aux exigences du statut d'auteur basé sur l'intention d'un projet esthétique et sur la construction d'une communauté d'auteurs (Tauveron et Sève, 2005).

2.3 Conférer à l'élève un statut d'auteur

Tauveron et Sève (2005) soutiennent que le statut d'auteur nécessite un changement de posture de la part de l'élève et de l'enseignant. Pour ce faire, l'élève doit avoir un projet esthétique conscient basé sur une intention clairement définie qu'il aura à verbaliser au sein de la communauté des lecteurs et des auteurs, c'est-à-dire au sein

de la classe comme espace de construction de cette posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005). Ce projet esthétique exige de la part de l'élève de s'engager dans un travail d'artisan axé sur de nombreuses réécritures ou reformulations, de faire des choix narratifs et d'être en mesure de les expliciter (Tauveron et Sève, 2005). Ce projet esthétique, selon Tauveron et Sève (2005), constitue un outil pour aider l'élève à trouver sa voix, c'est-à-dire à créer un univers de fiction unique relevant de ses expériences personnelles. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant, toujours selon Tauveron et Sève (2005), est de légitimer cette posture d'auteur en enseignant les choix d'écriture trouvés en lecture chez les auteurs. Il doit aussi encourager les élèves à reproduire les procédés littéraires des écrivains de renom et favoriser l'utilisation d'outils pour garder des traces d'émotions de lecteur, tel que le carnet d'écrivain (Tauveron et Sève, 2005).

Tauveron et Sève (2005) proposent une démarche bien définie pour développer une posture d'auteur chez les élèves. Nous avons constaté que dans les travaux de Tauveron et Sève (2005) deux gestes didactiques importants : le geste posé par l'enseignant et celui des élèves. Nous avons présenté les gestes didactiques des deux chercheurs sous forme de tableau que nous avions construit afin de décrire le développement de la posture d'auteur proposé par Tauveron et Sève (2005). Cette démarche fait alterner des phases individuelles et des phases collectives. Il serait essentiel, à partir de celle-ci, d'amener les élèves à réfléchir sur leurs intentions d'écriture en vue de mobiliser des stratégies et des outils pour accomplir la tâche d'écriture. Pour ce faire, une articulation de parcours littéraire et de parcours d'écriture à l'aide d'un carnet d'écrivain mérite d'être prise en considération pour permettre aux élèves de se situer par rapport aux notions de planification, de mise en texte, de révision et de réécriture.

Tableau 1 : Démarche de développement d'une posture d'auteur

Construction d'une posture d'auteur			
Gestes de l'enseignant		**Postures d'apprentissage des élèves**	
Légitimation d'une posture d'auteur	• Prise au sérieux des potentialités créatrices des élèves. Il serait souhaitable d'inciter les élèves à nourrir leur texte littéraire d'expériences réelles et de connaissances sur le monde. • Enseignement de choix d'écriture rencontrés en lecture chez les auteurs. • Création d'un espace de négociation entre intention et attention esthétique afin de permettre aux jeunes scripteurs de prendre une distance réflexive par rapport à l'acte d'écrire et d'expliciter leurs intentions d'écriture.	**Développer une intention littéraire**	• Construction d'un projet esthétique basé sur une intention littéraire à l'aide du carnet d'écrivain et de l'autoprescription des consignes. • Verbalisation du projet d'auteur, des satisfactions et des difficultés rencontrées lors de la rédaction du texte en présence des pairs formant cette communauté d'auteurs. • Développement d'une dynamique d'emprunts mutuels au sein de cette communauté d'auteurs vu que celle-ci autorise l'interprétation des univers des élèves scripteurs et permettra de rendre compte de la singularité de chaque élève.
Stratégies et outils	• Modification du regard des pairs et de celui de l'enseignant sur les productions écrites des élèves. Il serait intéressant d'aider les élèves à découvrir leur propre voie d'écriture. Il serait important de mobiliser des critères d'évaluation formels basés sur l'univers	**Construire une attention esthétique**	• Implication des élèves dans un travail nécessitant du temps et de multiples réécritures leur permettant de se projeter dans leur projet d'écriture. • Organisation de périodes de lectures et de réécritures successives, individuelles et collectives en classe est une phase importante pour

	narratif au lieu des critères impressionnistes et traditionnels. • Utilisation des outils pour garder des traces, tels que le carnet d'écrivain. Demander aux élèves de faire des essais d'écriture pour eux-mêmes et sans contrainte.		développer la posture d'auteur chez les élèves.

Source : ©Tauveron et Sève (2005)

La démarche de Tauveron et Sève (2005) est un bel exemple pour initier les élèves au développement d'une posture d'auteur. Nous avons construit le tableau précédant pour mieux représenter cette démarche au regard de la pensée de Tauveron et Sève. En effet, la construction d'une posture d'auteur peut se faire selon ce que Tauveron et Sève (2005) appellent une « triple tension ». Cette triple tension se trouve entre « l'image qu'il donne de son lecteur modèle, l'image qu'il se donne de l'auteur modèle capable de construire ce lecteur modèle-là et l'image de lui, auteur réel qu'au travers de son texte il désire que le lecteur construise » (Tauveron et Sève, 2005, p. 18). Il découle de cela qu'adopter une posture d'auteur en classe amène l'enseignant à diversifier ses situations d'écriture littéraire car, selon Lebrun (2007, p. 395), ce serait une façon de favoriser « une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation » en même temps qu'une façon de développer les compétences en écriture des élèves.

Le développement d'une posture d'auteur nécessite que les élèves conçoivent l'acte d'écrire comme un travail de construction (Tauveron et Sève, 2005). Au regard de ce processus créateur en construction, les élèves doivent apprendre à transgresser la norme scolaire pour explorer les multiples possibilités du langage littéraire. C'est alors que naîtra chez les élèves le goût d'écrire des œuvres littéraires. Car la construction d'une posture d'auteur passe par le développement de la créativité des

élèves basée sur des référents liés à l'univers fictionnel et sur l'utilisation qu'ils feront des textes sources mis à leur disposition (Tauveron et Sève, 2005 ; Lebrun, 2007).

2.2.3 Créer une communauté de lecteurs et d'auteurs

La classe peut être considérée comme une communauté de lecteurs et d'auteurs uniques allant au-delà du simple scripteur jusqu'aux scripteurs habiles en mesure de bien écrire un texte (Tauveron et Sève, 2005 ; Bucheton, 2001 ; Coulet et Lebrun, 2004). La « communauté d'auteurs, symétriques de la communauté de lecteurs que forment les élèves », peut favoriser une « dynamique d'emprunts mutuels » (Tauveron et Sève, 2005, p. 143). Dans son mémoire de maîtrise, Moreau-Paquin (2014) précise d'ailleurs que la communauté d'auteurs est essentielle pour construire une posture d'auteur parce que les échanges entre les pairs permettent de déconstruire l'idée selon laquelle l'écriture est un don.

Dans une recherche-action sur l'écriture collective d'un roman de chevalerie, Margallo-Gonzalèz (2009) présente des dispositifs didactiques ayant contribué à développer une posture d'auteur chez les élèves. Ces dispositifs sont les suivants : lire comme un auteur, c'est-à-dire adopter un rôle actif et réflexif par rapport aux lectures en se servant d'un cahier de citations ; prendre des décisions comme des auteurs, en discutant en groupe sur l'élaboration de la trame de l'histoire, et écrire pour les lecteurs à l'aide d'un questionnaire sur le lecteur implicite.

Dans cette recherche-action, les dispositifs mis en place ont contribué à la construction d'une posture d'auteur chez les élèves et se sont révélés efficaces pour améliorer la qualité des textes écrits par les élèves. En fait, les dispositifs ont renforcé le rôle de l'auteur en matière de prise de conscience des procédés littéraires dans les textes lus et de qualité des textes produits (Margallo-Gonzalèz, 2009).

Compte tenu de tout ce qui précède à propos de l'écriture littéraire et de la posture d'auteur, nous aborderons les six traits d'écriture auxquels les élèves peuvent recourir pour lire comme des écrivains et construire une posture d'auteur.

2.4 L'impact des traits d'écriture sur la compétence scripturale

Dans une étude entreprise par Diederich (1974), il a demandé à 53 enseignants de différents milieux socio-économiques de donner une note à 300 productions écrites sur une échelle de 1 à 9 en se basant sur leurs propres perceptions d'un texte efficace. Diederich a regroupé, à la suite de la collecte des données, les éléments tirés de cette étude en cinq catégories : idées, structure, style, choix de mots, conventions linguistiques.

L'approche des *traits d'écriture*, inspirée des travaux de Diederich (1974), préconise un enseignement systématique visant à répondre aux besoins qu'ont les élèves d'intégrer des caractéristiques textuelles dans leurs propres productions (Koslow, 2004 ; Bellamy, 2004). Diederich (1974) a été l'un des premiers chercheurs à élaborer un cadre d'analyse pour évaluer les composantes des tâches d'écriture. Ce cadre d'analyse porte sur les six traits d'écriture : les idées, la structure, le choix de mots, la fluidité des phrases, la voix et les conventions linguistiques. Étudier chacun des six traits d'écriture permet aux élèves d'observer la manifestation d'un trait dans une œuvre littéraire afin qu'ils puissent être en mesure de l'intégrer dans leur production écrite.

Le trait des **idées** se rapporte au choix du sujet et reflète l'intention de l'auteur selon les détails pertinents utilisés dans le texte. Culham (2005) précise que ce trait est mieux développé en suivant les étapes suivantes : choix des idées, précision des idées, développement des idées et ajout des détails pertinents. Le trait des idées renvoie au message du texte, car les idées fortes signifient qu'un auteur se concentre

sur le même sujet et utilise des détails pour donner à voir au lecteur des images mentales intéressantes (Spandel, 2005).

La **structure du texte** traite de l'ordre logique des renseignements liés les uns aux autres du début jusqu'à la fin (Rog et Kropp, 2015). En effet, une bonne structure apporte une cohérence au texte et tente de capter l'attention du lecteur.

Le **choix des mots** vise le langage utilisé dans un texte. Il peut s'agir d'une précision sur des verbes, de mots riches, de mots évocateurs d'une vision particulière et d'une philosophie de la vie, de l'emploi des adjectifs et des noms (Spandel, 2005). C'est à travers le choix des mots que le lecteur peut découvrir la richesse de la langue.

La **fluidité** des phrases rend le texte agréable à lire. De manière générale, la fluidité des phrases réfère à la sonorité d'un texte plutôt qu'à son sens (Spandel, 2005). Elle est perceptible à travers la variation de la longueur, du type et de la structure des phrases : « la fluidité des phrases vient du rythme et du déroulement du texte. Un texte fluide invite à une lecture énergique et expressive. Les phrases de structure et de longueur variées ajoutent significativement de la fluidité et retiennent l'attention du lecteur » (Spandel, 2005).

La **voix** révèle la personnalité de l'auteur parce qu'elle représente la combinaison de sentiment, de style, de liens qui s'établissent avec le lecteur : « la voix d'un auteur, c'est l'empreinte de son auteur. Les idées correspondent à ce que veut dire l'auteur et la voix à la manière dont il le dit. Chaque auteur possède une voix unique qui s'affirme à mesure qu'il rédige » (Spandel, 2005). Le trait voix est axé sur le style personnel de chaque auteur. Un texte efficace et bien écrit répond aux critères de la voix. Ce texte laisse découvrir qu'il a été rédigé par une seule et même personne.

Chaque auteur a une façon particulière qui lui est propre de rédiger des textes. Selon Olness (2007), les élèves doivent être exposés à une littérature de jeunesse de qualité

pour mieux apprendre aux élèves à écrire grâce à la découverte du style d'auteur. Hébert (2006) propose de prendre le temps de s'arrêter pour savourer le style, l'art d'un auteur, sa manière d'écrire. Selon Tauveron (2002 p. 60), « c'est avant tout le style qui est l'objet de l'imitation ». De son côté, Molino (1994) avance que le style d'auteur nécessite deux conditions inhérentes : la présence d'écarts de langue dans un texte par rapport à des formes standards et la récurrence de ces écarts. Le style peut être analysé au regard de plusieurs aspects : registres de langue, procédés littéraires et stylistiques.

Enfin, les **conventions linguistiques** renvoient aux règles grammaticales et syntaxiques (Koslow et Bellamy, 2004). Elles représentent la mécanique de l'écrit, c'est-à-dire l'orthographe, la ponctuation, l'utilisation des majuscules et la grammaire (Spandel, 2007).

L'étude des traits d'écriture permet d'observer les caractéristiques des textes bien écrits et de s'en inspirer ensuite pour rédiger ses propres productions écrites (Hillocks, 2006 ; Rog et Kropp, 2015). Tout comme un jeune peintre s'exerce à reproduire une œuvre picturale classique, l'élève peut ainsi se référer aux textes d'auteurs confirmés pour examiner leur « manière de faire ». Aux États-Unis, de nombreux chercheurs s'intéressent à l'approche des traits d'écriture (Culham et Spandel, 2005 ; Paquette, 2008), peu connue dans la francophonie, qui constitue un outil approprié pour aider les élèves à mieux lire et repérer les caractéristiques d'une œuvre littéraire (Culham et Spandel, 2005).

Dans son étude sur les traits d'écriture réalisée en 2^{e} et 4^{e} années d'une école primaire dans le Delaware, Paquette (2008) constate une différence académique significative entre les élèves de 4^{e} année ayant participé au programme de tutorat interâge basé sur un enseignement de l'écriture à partir de six traits, et ceux qui n'y avaient pas participé. L'échantillon de cette étude était divisé en deux groupes constitués de 50

participants. Selon cette étude, le programme d'écriture de tutorat interâge basé sur l'enseignement des six traits d'écriture était plus bénéfique pour les tuteurs que pour les tutorés, car les tuteurs étaient obligés d'utiliser leur capacité réflexive dans la diffusion de l'information pour chaque activité (Paquette, 2008).

L'approche des traits d'écriture est un outil pertinent permettant à la fois de travailler et de développer des attentes communes. Rog et Kropp (2015) révèlent que l'enseignant peut s'en servir pour avoir un langage commun pour discuter de la production écrite. Cette approche permet d'étudier l'écrit de façon plus positive, de parler de l'écrit à l'aide d'un vocabulaire commun, précis et explicite, d'enseigner l'écrit de façon limpide, de soutenir le développement des compétences à l'écrit, d'évaluer le travail d'écriture des élèves ou de compter sur une rétroaction beaucoup plus précise et ciblée (Saada et Fortin, 2010). Selon Rog et Kropp (2015), les grilles d'appréciation de chaque trait d'écriture peuvent aider à enseigner et à évaluer l'écriture.

Dans une autre étude quasi expérimentale sur l'impact des six traits d'écriture, Koslow et Bellamy (2004) ont analysé l'efficacité de cette approche sur le développement de la compétence scripturale des enseignants par rapport à l'amélioration de cette compétence chez les élèves. Cette étude, menée en 2003-2004, montre que les enseignants ayant reçu une formation sur les six traits d'écriture ont mieux réussi en production écrite. Ces enseignants structuraient mieux leur texte et utilisaient des mots beaucoup plus précis qu'avant la formation en aidant leurs élèves.

Les résultats de l'étude de Winstead-Fry et Griffin (2010) sur l'enseignement des traits d'écriture auprès de vingt-deux élèves du primaire rejoignent celle de Koslow et Bellamy quant à l'impact de l'approche des traits d'écriture sur les pratiques enseignantes et sur le développement de la compétence scripturale des élèves. Cette étude montre, en effet, que les élèves de 4^{e} année deviennent plus habiles en écrivant,

car ceux-ci intègrent mieux l'intention de l'écriture dans leur texte à l'aide de traits d'écriture (Winstead-Fry et Griffin, 2010). Malgré son intérêt pour le développement des compétences en lecture et en écriture, l'approche des traits d'écriture ne suffit pas entièrement à expliquer ce qui fait un bon texte littéraire. Voilà pourquoi, dans cette recherche, nous utiliserons aussi l'approche « écrire à la manière d'un auteur » et les caractéristiques du récit policier pour la compléter.

2.5 Approche « écrire à la manière d'un auteur »

L'écriture à la manière d'un auteur englobe deux « dispositifs didactiques » interdépendants : « lire comme un écrivain » et « écrire à la manière d'un auteur » (Dunn, 2011). Tauveron (2002) et Geist (2005) précisent que l'approche « écrire à la manière d'un auteur » vise à placer les élèves dans une situation d'appropriation et d'analyse d'une œuvre source dans l'intention de leur faire découvrir les techniques d'écriture des auteurs afin qu'ils puissent être en mesure d'intégrer certaines d'entre elles lors d'une tâche d'écriture. Dans cette recherche, nous avons choisi de compléter les six traits d'écriture par l'approche écrire à la manière d'un auteur ainsi que par d'autres caractéristiques de la construction des récits, notamment le système des personnages, les mécanismes de l'intrigue ou la temporalité.

Des recherches révèlent que la lecture peut aider à mieux écrire (Sorin, 2003 ; Tauveron et Sève, 2005 et Le Goff, 2010). En effet, l'approche « écrire à la manière d'un auteur » implique nécessairement celle de lire comme un auteur pour aider les élèves à mieux découvrir une œuvre littéraire. Selon Olness (2005), les élèves devraient apprendre à lire comme un auteur afin de mieux étudier le style des auteurs et les caractéristiques de leurs œuvres. Dunn (2011) précise que lire comme un écrivain suppose que l'élève apprenne à identifier les procédés stylistiques et littéraires que l'auteur a utilisés dans son œuvre afin de les comprendre et de les

intégrer dans ses propres travaux d'écriture. Lire comme un auteur vise donc à regarder une œuvre littéraire de la manière qu'un menuisier observe une maison construite par un architecte en examinant tous les détails possibles (Dunn, 2011). Il s'agit d'une approche permettant aux élèves de comprendre les mécanismes de fonctionnement d'une œuvre et de reconnaître que le processus d'écriture d'un auteur est une série de choix, de stratégies, de découverte de techniques, de relectures, de réécritures (Dunn, 2011).

Huynh (2008) insiste sur le fait de lire comme un écrivain plutôt que de lire comme un critique littéraire. La lecture comme un auteur vise à lire attentivement une œuvre, à se concentrer plutôt sur les mécanismes fonctionnels de celle-ci ou sur les signes révélateurs de la manière dont l'œuvre est construite plutôt que d'analyser ce qu'elle signifie. Huynh (2008) suggère d'initier les élèves à une lecture critique plurielle pour les aider dans la construction de leur posture de sujet lecteur. La construction d'un sujet lecteur chez des élèves du secondaire passe par les étapes suivantes : déceler la psychologie, analyser la sociologie, dégager la structure et confronter les diverses perspectives de la lecture (Huynh, 2008). C'est au regard de la construction de l'élève comme sujet lecteur qu'une place importante sera accordée aux théories de la réception et du lecteur (Huynh, 2008).

Dans le développement d'une posture d'auteur, l'approche « écrire à la manière d'un auteur » permettra aux élèves de recourir à une écriture imitative à la fois consciente et réfléchie (Tauveron, 2002). L'écriture imitative aidera les élèves à poser leur regard sur la forme et non sur le contenu d'une œuvre littéraire. Cette manière d'analyser une œuvre littéraire les amène à se concentrer sur la manipulation technique des aspects stylistiques, littéraires et narratifs d'une œuvre. Dans une perspective didactique, l'approche « écrire à la manière d'un auteur » suit des étapes spécifiques si l'enseignant veut l'intégrer en classe : lectures et relectures nécessaires de l'œuvre, c'est-à-dire l'analyser avec les élèves pour en dégager les faits de langue

(structure et lexique); découverte des mécanismes d'un texte littéraire, planification, modélisation de la tâche d'écriture avant de laisser les élèves écrire à la manière d'un auteur, mise au propre et publication (Chénard-Guay, 2010). C'est ainsi que le sujet lecteur finit par adopter une position d'appropriation-observation d'une œuvre afin de s'inscrire dans une posture d'auteur (Chénard-Guay, 2010).

L'approche « écrire à la manière d'un auteur » repose sur l'idée d'un modèle à étudier au préalable. Le modèle constitue une manière de visualiser l'objet demandé dans son ensemble et facilite l'identification des caractéristiques du type de discours que les élèves auront à produire dans une tâche d'écriture (Schotter, 2012). Il offre un référent littéraire sur lequel les élèves peuvent s'appuyer pour réaliser leur production écrite. Tout créateur, qu'il soit peintre, écrivain ou autre, a d'une manière ou d'une autre, été influencé par ses prédécesseurs avant de s'en écarter pour créer son propre univers littéraire. En littérature universelle, l'image d'écrivain-abeille émerge depuis le siècle de la renaissance avec Rabelais. Lafontaine puise dans la pensée d'Épicure et de Lucrèce pour pouvoir écrire ses fables. Il est donc évident que les élèves peuvent apprendre à s'appuyer sur les référents culturels d'écrivains connus pour réussir à écrire leur propre œuvre à partir d'essais-erreurs. Certains travaux de recherche en écriture littéraire (Le Goff, 2008 ; Houdart-Merot et Sève, 2006 ; Huynh, 2005 ; Lancia, 1997) traitent de l'approche « écrire à la manière d'un auteur » et montrent que si les élèves sont conscients de ce qu'ils peuvent dégager d'une œuvre littéraire, ils seront alors en mesure de les intégrer dans leur propre production écrite.

Dans son mémoire de maîtrise, Chenard-Guay (2010) a observé que les élèves écrivaient comme des auteurs sans aucune influence de l'enseignant durant les diverses périodes de l'écriture libre. Selon elle, les élèves empruntaient des livres de leur choix et écrivaient des textes après avoir eux-mêmes analysé le style de l'auteur. Elle a constaté qu'ils faisaient des emprunts littéraires aux œuvres des auteurs étudiés en classe en imitant, en particulier, la totalité de l'intrigue.

Un dispositif d'écriture littéraire de Sève (2006), mis à l'essai à l'école primaire, a suivi la même visée d'approche « écrire à la manière d'un auteur ». Ce dispositif d'écriture a permis de développer chez les élèves la capacité de construire une intention littéraire en leur apprenant à dégager les traits communs des œuvres de référence pour mieux « écrire un conte à la manière de Claude Clément » en pastichant son univers fictionnel et son style. L'expérience s'est révélée bénéfique dans la mesure où les élèves ont réussi à écrire comme Claude Clément après avoir découvert son style, sa parlure, ses techniques d'écriture et en choisissant une caractéristique jugée pertinente pour intégrer dans leur projet d'auteur (Sève, 2006).

Dans son étude, Lancia (1997) a mené une étude de cas dans sa classe de 2e année, composée de vingt et un élèves, visant à repérer les modèles et les sources d'emprunts littéraires dans la production écrite des élèves. Ce groupe-classe n'avait jamais réalisé d'activités d'imitation de style d'auteur, mais était en contact direct avec un environnement littéraire varié. Durant une année, Lancia a fait la collecte des textes littéraires à analyser et a procédé à des observations sur les emprunts dans les ateliers d'écriture à la manière d'un auteur. Lancia (1997) a pu, à partir de cette expérimentation, catégoriser les emprunts littéraires en cinq types : emprunt de la totalité de l'intrigue, emprunt du dispositif linguistique mis en œuvre par l'écrivain, emprunt des modèles stylistiques de plusieurs œuvres plutôt qu'une histoire particulière, emprunt des formes génériques et emprunt des informations provenant de textes non fictionnels.

Lancia (1997) précise que l'adoption des idées d'auteurs confirmés constitue une démarche importante dans le développement des habiletés en écriture chez les élèves. Les résultats de cette étude révèlent que les emprunts littéraires sont présents dans 25 % de n'importe quel type d'écrits et dans 57 % des histoires que les élèves ont terminées d'écrire. Selon Lancia (1997), les emprunts les plus fréquents sont présents

dans la construction des personnages et les mécanismes de l'intrigue, laquelle est donc est l'emprunt littéraire le plus répandu chez les élèves.

2.6 Écrire à l'aide du roman policier

Selon Reuter (2005, p. 107), « le roman policier se caractérise par un travail sur l'organisation du texte, la fiction et la narration ». C'est à partir de cette technique d'écriture, qui consiste à travailler tant la langue que le contenu du texte, que l'auteur policier finit par surprendre le lecteur. L'auteur policier sait comment manipuler l'intrigue pour déranger le lecteur dans son confort, surtout dans la façon de raconter une histoire et d'adopter une structure duelle basée sur un mystère, une manipulation des rôles dans le roman policier (c'est-à-dire l'enquêteur, la victime, le coupable et le suspect), une utilisation des variations, un travail sur la chronologie (Reuter, 2005).

Le roman policier impose le lecteur une structure particulière et le conduit à la fois dans un univers énigmatique et noir (Chesterton, 2016). Ce type de roman répond à un travail de reconstitution des faits, à un déchiffrement des événements et des indices (Évrard, 2003). Il se consacre à la résolution d'un crime ou d'une énigme contient généralement un méfait, un enquêteur et un criminel. Dans le roman policier, le rythme est souvent rapide. L'écriture policière varie en fonction du type d'univers policier dans lequel l'auteur choisit d'écrire : « le roman à énigme centré sur l'histoire du crime, le roman noir centré sur l'histoire de l'enquête et le roman à suspense associant les deux histoires » (Évrard, 1996, p. 22). Il convient, à la suite de cet ancrage théorique sur l'univers policier, de présenter les différents types de roman policier.

2.6.1 **Le roman à énigme**

Le roman à énigme utilise la focalisation sur l'énigme à résoudre et sur l'enquête du héros (Évrard, 2003). Le lecteur doit déconstruire le sens du secret dans ce type de roman, en plus de la découverte de sa structure régressive (Dubois, 1992). Le roman à énigme est un récit focalisé sur la découverte à la fois méthodique et rationnelle des circonstances exactes d'un événement (Messac, 2009). Le roman à énigme pour la jeunesse est une mise en scène d'un détective, d'un enfant ou d'un animal. Ce type de roman réfère à l'observation, au raisonnement, à l'induction, aux affrontements entre l'enquêteur et le coupable aussi bien qu'entre l'auteur et le lecteur. Divers indices sont utilisés dans ce roman pour permettre aux lecteurs de déchiffrer l'histoire. Ces indices font partie de trois grandes familles : indices fictionnels liés au crime, indices linguistiques renvoyant aux lapsus ou aux dialogues, et indices structuraux constitués d'anagrammes, de symétries ou de renvois intertextuels (Reuter, 2005). Notons bien que les indices linguistiques ou scripturaux nécessitent de la part du lecteur une étude en profondeur du texte (Reuter, 2005).

L'événement criminel est l'axe privilégié par le roman à énigme ayant pour finalité la valorisation du caractère analytique et logique de l'enquête (Évrard, 2003). Ce caractère tant souhaité tente de remonter du crime à ses origines. Dans ce type de roman, selon Reuter (2005), les personnages sont creux et ont des allures de marionnettes parce qu'ils ne possèdent pas d'intérêt social ni psychologique. Le roman à énigme se construit sur une figure narrative essentielle : la paralipse visant l'omission de ce qu'aurait dû être dit dans le texte (Reuter, 2005). Cette figure narrative peut se présenter sous forme de narration homodiégétique. Tel est le cas avec le roman policier *Le meurtre de Roger Ackroyd* d'Agatha Christie. Ce n'est qu'à la fin de ce roman d'Agatha Christie que le lecteur se rendra compte que le narrateur est le coupable.

Tableau 2: Structure du roman à énigme

Univers du roman policier	Roman à énigme
Structure du roman à énigme	• La structure du roman à énigme est une structure duelle parce qu'elle témoigne de la mise en scène de deux histoires : celle du crime et celle de l'enquête.
Point de vue	• Le point de vue adopté dans le roman à énigme est celui du personnage enquêteur.
Personnage du détective	• Le héros du roman à énigme est la figure emblématique du détective. Celui-ci est construit dans l'idée de la résolution de l'énigme policière. Il se démarque par une personnalité et des caractéristiques fortes. Les détectives les plus célèbres du roman à énigme sont Auguste Dupin d'Edgar A. Poe, Sherlock Holmes d'Arthur C. Doyle, Hercule Poirot d'Agatha Christie et Joseph Rouletabille de Gaston Leroux.
Personnage de la victime	• La victime est une contrainte structurelle du roman à énigme. Il existe deux catégories de victimes : une catégorie est nécessaire selon les plans adoptés dans le roman policier et une autre brouille l'enquête.
Personnage de l'enquêteur (policier ou détective)	• L'enquêteur occupe avec les suspects le devant de la scène. Il observe, écoute, récolte des indices et des témoignages. Dans le roman policier de jeunesse, l'enquêteur est le plus souvent un enfant ou un adolescent auquel le lecteur peut s'identifier.
Personnage du suspect	• Le suspect occupe le centre du roman à énigme. Il peut devenir innocent ou coupable. Il peut y avoir un ou plusieurs suspects.
Personnage du meurtrier	• Le meurtrier détruit et brouille les traces de son acte. Il utilise divers moyens : poison, arme à feu, coup, strangulation, etc. Divers mobiles sont utilisés par le meurtrier au moyen desquels le lecteur peut le reconnaître : argent, ambition, amour, jalousie, haine, vengeance ou désir

	de justice.
Construction de l'univers policier	• L'espace est à la fois unique et clos. Du point de vue spatial, on constate une absence de déplacement des personnages pendant l'enquête dans le roman à énigme. Du point de vue temporel, l'univers du roman à énigme est figé en ce qui concerne le moment du crime. Enfin, du point de vue social, l'univers du roman à énigme est fermé.
Écriture du récit d'énigme	• Le roman à énigme réfère à une écriture conventionnelle. Ce type de roman est basé sur une dimension intertextuelle et sur un humour avec des relais de la narration.
Lecteur(s)	• Jeu intellectuel entre auteur et lecteur, entre enquêteur et criminel. Dans le roman à énigme, le lecteur connaît le meurtrier, son mobile, la victime, etc.

Source : ©Évrard (1996), Nicodème (2004) et Reuter (2005)

2.6.2 **Le roman noir**

Le roman noir, dont la finalité se fonde sur le caractère événementiel de l'enquête elle-même, se soucie peu du mystère (Évrard, 2003). Il relate les aventures d'un flic désabusé ou d'un détective privé. De nombreux détectives du roman noir sont admirés par beaucoup de jeunes lecteurs. Les personnages y sont incarnés avec une certaine psychologie ; ils ont la capacité de drainer les émotions du lecteur. Le roman noir est une invitation à la découverte du monde social et s'intéresse à l'étude de diverses formes de criminalité. Ce roman réfère à l'observation, au raisonnement, à l'affrontement physique entre l'enquêteur et le criminel (Collovald, 2004 ; Reuter, 2005).

La violence occupe une place importante dans le roman noir. Dans ce type de roman, le crime est le résultat d'un monde de souffrance, de violence et de corruption. Donc, l'individu à lui seul n'est pas le criminel, mais plutôt c'est ce monde de souffrance qui produit des individus criminels (Manotti, 2007). Le roman noir est une mise en scène d'une société minée par les problèmes de la souffrance. La description des

meurtres dans ce monde de souffrance constitue la norme de l'univers noir (Reuter, 2004). Todorov (1971) atteste que le roman noir moderne est constitué de procédé de présentation centré sur le milieu représenté, sur les personnages et sur les mœurs, et dont la caractéristique constitutive se situe dans les thèmes. Ce type de roman touche donc le lecteur en racontant des histoires à travers des personnages et des destins individuels (Manotti, 2007).

Tableau 3 : **Structure du roman noir**

Univers du roman policier	Roman noir
Structure du roman noir	• La structure du roman noir est souple. Elle mobilise la curiosité du lecteur selon les événements de l'enquête elle-même ou par les personnages mystérieux.
Point de vue	• Le point de vue adopté dans le roman noir est celui du privé souvent marginal ou du criminel.
Personnage du détective	• Le héros est un détective privé susceptible de poser un regard sur le monde et sur son entourage. Il est aussi perçu comme un travailleur indépendant.
Personnage de la victime	• La victime est un personnage essentiel du roman noir.
Personnage de l'enquêteur	• Le héros n'est pas toujours un enquêteur. Il peut être un tueur ou un innocent. S'il est un enquêteur, il peut être privé ou policier. Le privé est une figure emblématique du roman noir. Il se déplace constamment. Il suscite des conflits.
Personnage du suspect	• Il peut y avoir un ou des suspects. Le lecteur est appelé à chercher les motifs, à se questionner si le coupable est l'un des suspects ou non, s'il est le témoin du méfait, s'il est suspecté ou non.
Personnage du meurtrier	• Le meurtre est un acte fréquent dans le roman noir. Il n'est pas isolé. Tout le monde peut être un meurtrier :

	mandataires, policiers, détectives, etc.
Construction de l'univers policier	• L'atmosphère du roman noir évoque un univers urbain inquiétant renvoyant à un cadre spatial et temporel particulier. Du point de vue spatial, il y a des déplacements, des poursuites, des fuites, des voyages, bref des errances. Du point de vue temporel, l'histoire du roman noir dure longtemps. Et du point de vue social, le lecteur peut suivre les parcours des personnages dans tous les milieux et dans toutes les strates sociales.
Écriture du roman noir	• Le roman noir est peuplé de comparaisons, de métaphores, d'euphémismes, de mise en texte de dialogues, de descriptions des meurtres et des cadavres. Ce type de roman privilégie les phrases courtes et incisives. Raymond Chandler et Dashiell Hammet privilégient un style riche en descriptions.
Lecteur(s)	• Le lecteur est tenu en haleine. Il en sait, autant plus, ou moins que l'enquêteur.

Source : ©Évrard (1996), Nicodème (2004) et Reuter (2005)

2.6.3 **Le roman à suspense**

Dans le roman à suspense, il y a des transformations psychologiques et une évolution de l'histoire à l'aide de descriptions (Reuter, 2005). Collovald (2004) soutient que ce type de roman est un excellent outil pour transformer les élèves en enquêteurs chargés de repérer des indices textuels et de mobiliser les capacités déductives nécessaires à la reconstitution de l'histoire. En effet, la stratégie basée sur la quête d'indices textuels est un élément important pour encourager l'acquisition des compétences du lecteur actif, en le divertissant grâce à un style romanesque mêlant le plaisir intellectuel et la peur (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). La structure du roman à suspense est discutable selon les théoriciens du policier. Le roman à suspense repose sur trois conceptions : une variante de l'énigme (Narcejac, 1975), une variante du roman noir

(Todorov, 1971) et une autonomie du roman à suspense basée sur un corpus d'œuvres restreint (Reuter, 2005).

Le roman à suspense est régi par trois principes : « un danger vital menace un personnage ; l'échéance est rapprochée et très vite connue, le lecteur en sait plus que chacun des personnages » (Reuter, 2005, p. 75). Autant de principes que nous retrouvons dans les textes de W. Irish et de Mary Higgins Clark. Le roman à suspense mise sur les émotions du lecteur au point de l'effrayer. On y découvre une sorte d'angoisse, une tension liée à l'attente d'un malheur. Le lecteur est capable de suivre ses personnages et peut tout voir. Il connaît tous les indices possibles lui permettant de faire une description de la victime, de ses alliés, des témoins. *Des yeux qui hurlent* de W. Irish illustrent bien la voie que le lecteur doit emprunter lors de la réception du texte.

Tableau 4 : Structure du roman à suspense

Univers du roman policier	Roman à suspense
Structure du roman à suspense	• La structure du roman à suspense, basée sur un travail sur la peur et sur la psychologie, est discutable. Dans ce roman, le crime est virtuel.
Point de vue	• Le point de vue adopté dans le roman à suspense est plutôt posé sur la victime.
Personnage de la victime	• La victime est unique, centrale et virtuelle. Donc, le roman à suspense est centré sur la victime.
Personnage de l'enquêteur	• L'enquêteur n'a pas une place primordiale. La raison est que les rôles de victime, d'agresseur et d'alliés de la victime se retrouvent sur le même plan.
Personnage du suspect	• Il peut y avoir un ou plusieurs suspects. Il peut ne pas y avoir de suspects. Le lecteur est appelé à chercher les

	motifs, à se demander si le coupable est l'un des suspects ou non, s'il est le témoin du méfait, s'il est suspecté ou non.
Personnage du meurtrier	• Le meurtrier n'est pas un professionnel du crime. Le méfait qu'il aura commis relève d'un cadre interpersonnel et pathologique. Le meurtrir reste prisonnier de sa pathologie. Il est déchiré par ses pulsions contradictoires et intérieures.
Construction de l'univers policier	• L'univers du roman à suspense est ouvert sur le plan spatial surtout avec les déplacements des personnages, ici et là. Il est plutôt clos sur le plan temporel, car l'histoire renvoie à un monde familial, provincial, etc.
Écriture du roman à suspense	• L'écriture du roman à suspense réfère aux changements de perspective, des variations stylistiques, une euphémisation de la violence, une épaisseur psychologique et un grand art de descriptions dans le roman à suspense. Divers procédés d'écriture organisent ce type de roman : répétitions, anticipations de l'agresseur, anticipations de la victime, anticipations des alliés, multiplication des obstacles, fausses pistes, etc.
Lecteur(s)	• Il y a une sorte d'angoisse par l'identification avec la victime dans le roman à suspense. Le lectorat est plus féminin que masculin.

Source : ©Évrard (1996), Nicodème (2004) et Reuter (2005)

2.6.4 **Intérêts didactiques du roman policier**

Le roman policier a, selon Béatrice Nicodème (2004), des intérêts didactiques. Beaucoup de jeunes adorent le crime et le mystère dans le roman policier. C'est en découvrant le sens du mystère dans l'univers policier que les jeunes finissent par éprouver le goût de la lecture (Nicodème, 2004). Le roman policier, écrit Nicodème (2004, p. 41), révèle l'état des pulsions de la violence existant chez l'être humain : « Le roman policier a donc un aspect cathartique, qui aide à exorciser les craintes de tout être humain : l'angoisse de la mort, l'effroi que procure toute violence soudaine et sans cause immédiatement compréhensibles ». C'est pourquoi beaucoup de jeunes

sont attirés par la littérature policière en laquelle ils trouvent une sorte d'exutoire, en plus de la manière dont les auteurs du récit policier racontent leurs histoires avec concision et précision dans le souci de capter l'attention du lecteur. L'intention des auteurs policiers est de soulever la curiosité du lecteur, de maintenir son intérêt et de créer de l'attente (Nicodème, 2004).

Le roman policier est un genre littéraire à travers lequel les jeunes sont susceptibles d'éprouver l'envie de s'identifier aux personnages (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). Le roman policier apporte un plaisir aux jeunes désireux de découvrir une explication à travers ses lectures et de résoudre des mystères (Nicodème, 2004 ; Dutertre, 2012). Le roman policier est basé sur des crimes comme si le lecteur était en train de vivre la réalité sous ses yeux. Le décor repose souvent sur des ruelles sombres et des terrains vagues, décor auquel appartiennent de nombreux personnages tels que des marginaux. Du point de vue thématique, on y retrouve l'imbrication de plusieurs thèmes : racisme, chômage, injustice, conflits sociaux, criminalité, images de la ville, etc. (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). Il est entendu que les romans policiers traitent de grands problèmes humanitaires dans la mesure où les problèmes posés sont ceux de tous les jours et de tous les êtres humains (Évrard, 2003).

La littérature policière utilise des outils de la langue de la même manière que la littérature savourée par d'autres lecteurs. L'humour, par exemple, est l'un des moyens utilisés par les auteurs policiers pour se distancier de la violence (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). Un autre procédé pour tenir la terreur à distance est le fait que l'univers policier jongle avec le fantastique pour amener le lecteur dans un univers étrange et fabuleux. C'est pourquoi les péripéties prennent souvent un aspect irréel. Cependant, dans le roman policier, le dénouement fournit une explication rationnelle au lecteur, comme c'est notamment le cas dans *L'assassin est un fantôme* de François Charles. Toute cette manière d'écrire le policier peut motiver et aider les jeunes à développer le goût de la lecture et de l'écriture (Nicodème, 2004).

La lecture du roman policier motive beaucoup de jeunes au point qu'ils arrivent, grâce à cet outil, à cultiver le goût de lire (Nicodème, 2004 ; Reuter, 2005). Selon Nicodème (2004), la familiarisation des élèves avec le lexique du policier tel que le crime, le suspect, le coupable, la preuve, le mobile, le témoin, l'enquête, le détective, l'alibi, l'indice, etc., serait un excellent moyen de leur donner le goût de lire et d'écrire. Nicodème pense qu'il serait judicieux d'enseigner la structure policière aux élèves à la suite de l'enseignement du lexique policier pour permettre aux élèves de mieux comprendre une situation initiale (description), un problème (vol, disparition, meurtre), des actions (enquête, indices, suspects), une résolution du problème (motif, découverte du coupable) et une situation finale. Afin de développer la posture d'auteur chez des élèves de 2e année du premier cycle du secondaire, nous avons retenu des œuvres basées sur deux catégories d'univers policier : le récit à énigme et le récit à suspense.

Il ressort de ce cadre conceptuel quelques constats que nous retiendrons pour l'élaboration de notre séquence didactique. Il serait d'abord judicieux de placer les élèves dans une situation d'enseignement-apprentissage où ils pourraient apprendre à découvrir les stratégies d'écrivains de renom de roman policier et à les intégrer dans leur tâche d'écriture. C'est alors qu'ils seront ensuite en mesure de se détacher d'eux dans l'intention de faire preuve de créativité en développant une posture d'auteur (Tauveron et sève, 2005 ; Sorin, 2005). Enfin, cette posture d'auteur peut se développer à l'aide du récit policier en s'appuyant sur les *six traits d'écriture* et sur l'approche « *écrire à la manière d'un auteur* » ainsi que sur les caractéristiques de la construction du récit. La prise en compte de ces différents concepts a orienté la formulation de la question spécifique de notre projet de recherche de la manière suivante :

2.7 **Question spécifique**

Quelles seraient les activités de lecture et d'écriture littéraires permettant aux élèves de développer une posture d'auteur au secondaire à l'aide du récit policier en s'appuyant à la fois sur l'approche des *traits d'écriture* et sur l'approche « *écrire à la manière d'un auteur* » ?

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

INTRODUCTION

Cette partie aborde les étapes devant conduire à la réalisation de notre projet de recherche : le type de recherche, la description des participants, les outils de collecte de données, le déroulement, le type de données et la méthode d'analyse. Notre recherche est une recherche-développement, avec l'élaboration, la validation et la mise à l'essai d'une séquence didactique comportant un ensemble de tâches en lecture-écriture à partir d'extraits de récits policiers destinés aux élèves de 2e année du secondaire.

Nous décrivons et justifions d'abord le choix de notre approche méthodologique pour ensuite présenter les participants à la recherche. Dans cette partie, il sera aussi question de l'élaboration du questionnaire d'évaluation à l'intention des experts qui ont évalué notre séquence, de l'analyse de contenu des évaluations des experts et des modifications du prototype. à la suite de l'évaluation des experts, la séquence didactique a été mise à l'essai, tel que prévu par une recherche-développement, par une enseignante du premier cycle du secondaire.

3.1 Le type de recherche : recherche-développement

La recherche-développement consiste à élaborer, à valider, à mettre à l'essai et à améliorer un produit, une séquence didactique, un modèle, une stratégie, un programme d'étude ou une intervention pédagogique (Thouin, 2014). Selon Loiselle et Harvey (2009, p. 96), la recherche-développement se définit comme « l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet […] ».

La méthodologie que nous avons suivie dans cette recherche repose sur les cinq phases visant la conception d'une séquence didactique (Loiselle et Harvey, 2009; Turgeon, 2013) : l'origine de la recherche (problème à résoudre, idée de développement, questions et objectifs, intérêts); le référentiel (recension des écrits, élaboration de l'idée), la méthodologie (méthode et outils), l'opérationnalisation (réalisation, validation, mises à l'essai) et les résultats (analyse des résultats, mise au jour des principes, rédaction et diffusion des rapports).

Tableau 5 : Réalisation d'une recherche-développement

Démarche de recherche-développement	
Origine de la recherche	• Contexte, origine de la recherche (problématique). • Objectif : Élaborer, évaluer et mettre à l'essai une séquence didactique en écriture littéraire basée sur le développement d'une posture d'auteur chez des élèves du secondaire à l'aide de récits policiers en s'appuyant sur les six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur ». • Questions : notre question de recherche visait l'élaboration, l'évaluation et la mise à l'essai des activités en écriture littéraire permettant aux élèves

	de première secondaire de développer une posture d'auteur en s'appuyant sur l'approche des traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur ». • Intérêts de la recherche : pertinence scientifique, pratique et sociale que nous avons développée dans le cadre problématique.
Référentiel	• Recension des écrits en didactique de la lecture et écriture littéraires. • Élaboration de l'idée : l'écriture littéraire est une tâche complexe et exigeante pour des scripteurs novices du premier cycle du secondaire.
Opérationnalisation	• Objet de développement : une séquence didactique sur l'écriture littéraire en lien avec la lecture littéraire visant l'évaluation et la mise à l'essai en classe. • Validation : La séquence didactique a été évaluée par des enseignants-experts et des spécialistes en didactique de l'écriture. • Mises à l'essai : Dans le cadre de cette recherche-développement, une enseignant du secondaire a mis à l'essai la première partie de la séquence didactique.
Méthodologie	• Méthode et outils de collecte : un questionnaire d'évaluation de la séquence a été remis aux experts et une entrevue a été réalisée avec l'enseignante à la suite de la mise à l'essai. • Position épistémologique : la posture adoptée dans cette recherche a été plutôt qualitative.
Résultats	• Le processus d'analyse des résultats suit les étapes suivantes : analyse des résultats, mise à jour des principes, évaluation, validation et

	diffusion des résultats.

Source : ©Nonnon (1993), Cervera (1997), Harvey et Loiselle (2009)

3.1.1 Phase 1 : Origine de la recherche

La première étape du modèle de recherche-développement est l'origine de la recherche incluant quatre éléments en constante imbrication : le problème à résoudre, l'idée de développement, les intérêts, les questions et les objectifs. Dans cette recherche, le problème à résoudre est le fait que beaucoup d'élèves de 2e année du secondaire ont des difficultés pour écrire un texte littéraire et sont fréquemment victimes du syndrome de la page blanche. Afin de résoudre ce problème, nous proposons d'impliquer les apprenants dans une activité sur la posture d'auteur en s'appuyant sur les six traits d'écriture, l'approche « écrire à la manière d'un auteur » et les caractéristiques du récit policier.

3.1.2 Phase 2 : Référentiel

Dans cette phase, Harvey et Loiselle (2009) précisent que le référentiel inclut les assises théoriques et empiriques capables de justifier les décisions à prendre en cours de développement. Le référentiel décrit les théories générales, les approches didactiques et les principes de conception que nous avons présentés dans notre cadre théorique au chapitre 2. Tout cet appareil théorique mobilisé nous a été utile pour élaborer la séquence didactique sur le développement d'une posture d'auteur en classe. Bref, le référentiel consiste en une clarification par le chercheur de l'objectif de recherche pour ensuite analyser les tâches à réaliser et créer un cahier de charges.

Dans cette phase, le chercheur était appelé à faire une recension des écrits scientifiques pour bien définir le problème de sa recherche. Pour ce faire, nous avons réalisé une recension des écrits sur l'objet de la problématique mais aussi pour

soutenir le cadre conceptuel : le développement de la posture d'auteur à l'aide des traits d'écriture et de l'approche « écrire à la manière d'un auteur » incluant une recension sur la littérature policière.

3.1.3 **Phase 3 : Méthodologie**

La phase de méthodologie de recherche propose les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données. C'est dans cette phase que nous avons précisé notre posture épistémologique selon les aspects éthiques de la recherche. Selon Harvey et Loiselle (2009, p. 112), « l'étape liée au modèle d'action englobe les procédures visant à réaliser une analyse de la demande, à rédiger un cahier des charges et à préciser la stratégie d'évaluation envisagée ».

En effet, deux outils de collecte de données ont été choisis pour recueillir des données durant le processus de développement de la séquence didactique. Une entrevue avec l'enseignante et un questionnaire d'évaluation nous ont permis de recueillir des informations pour l'évaluation de la séquence ainsi que durant la mise à l'essai. Ces deux outils de collecte de données seront présentés plus loin, en détail.

3.1.4 **Phase 4 : Opérationnalisation**

Cette phase vise l'opérationnalisation de l'objet à développer. Pour ce faire, trois étapes ont été prises en considération dans la phase d'opérationnalisation : la conception de l'objet, sa réalisation et l'évaluation de ses mises à l'essai. En premier lieu, la conception de l'objet répond à un questionnement de la formation théorique et à l'évaluation du produit pédagogique pour l'apprentissage (Guichon, 2007). La conception de l'objet vise à résoudre des problèmes formulés et suit des étapes variées, depuis la conceptualisation jusqu'à la construction du prototype (Van Der Maren, 1999 ; Beaudry, 2009).

L'élaboration d'une séquence didactique est un processus à la fois constant et itératif. Elle réfère à des allers-retours entre le concepteur et les spécialistes dans le domaine. Dans notre cas, nous avons conçu notre séquence didactique pour ensuite demander à des spécialistes en didactique de l'évaluer et à des enseignants du secondaire.

3.1.5 Phase 5 : Résultats

Dans cette phase, en tant que chercheur-développeur, nous avons procédé à une analyse des données collectées à la suite de l'évaluation par les experts, puis de la mise à l'essai de la séquence par l'enseignante en salle de classe. Dans l'analyse des résultats, nous avons fait la synthèse des données collectées. C'est dans cette phase que nous avons pu « dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergeant de la démarche » (Harvey et Loiselle, 2009, p. 113). Dans une recherche-développement, l'analyse de données contribue à expliquer et à étayer les décisions prises lors de la réalisation.

Après avoir fait ressortir les caractéristiques de l'objet de développement de la séquence, nous avons confronté les principes de la démarche de développement aux connaissances recensées de la recherche-développement selon Loiselle et Harvey (2007). À partir d'observations de l'expérience, nous avons fait ressortir les caractéristiques de la mise à l'essai de la séquence didactique (Harvey et Loiselle, 2007). Nous avons par la suite modifié la séquence didactique en vue d'une version finale.

3.2 La description des participants à la recherche

Nos évaluateurs et une enseignante de 2e année du secondaire étaient les principaux participants de notre recherche-développement. Lors de la mise à l'essai de la séquence, l'enseignante s'est engagée à réaliser des tâches de lecture de la séquence didactique avec ses élèves. Car au moment de la mise à l'essai, les élèves étaient en

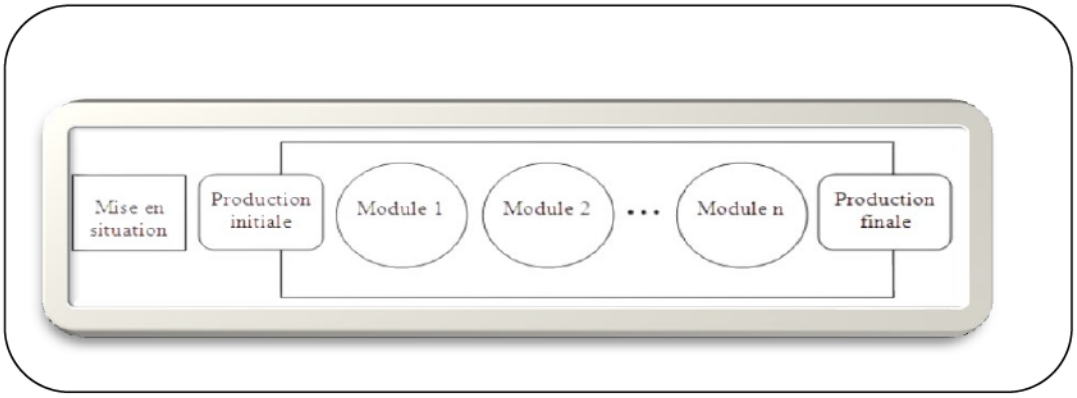
fin d'année académique et ce n'était pas facile pour l'enseignante d'expérimenter toute la séquence didactique.

Selon les clauses du certificat éthique obtenu en janvier 2018 du Comité éthique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), nous avons décidé d'attribuer un pseudonyme à l'enseignante de manière à ce que la présentation des résultats préserve son anonymat et ne permette pas d'identifier ni elle-même, ni ses élèves, ni l'école où elle enseigne. La tâche de l'enseignante était de mettre à l'essai la séquence didactique, puis de répondre à un questionnaire d'évaluation relativement à cette séquence, en plus de participer à une entrevue avec l'étudiant-chercheur. Afin de permettre à la participante de s'assurer du respect éthique de notre recherche, nous lui avons fourni un formulaire de consentement.

3.3 Démarche visant l'élaboration d'une séquence didactique

La séquence didactique peut être définie, selon Dolz-Mestre, Noverraz et Schneuwly (2001), comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière dans le cadre d'un projet de classe. Selon ces spécialistes en didactique, la séquence didactique est une démarche qui propose une manière rationnelle de travailler en classe, incluant son caractère modulaire en vue de favoriser la différentiation de l'enseignement. C'est selon cette définition que nous avons construit notre séquence didactique basée sur le développement d'une posture d'auteur au secondaire à l'aide de l'approche « écrire à la manière d'un auteur » et de l'approche des six traits d'écriture, tout en ayant affaire à une implication des récits policiers retenus sur le plan didactique (David, 2010). Nous présentons le cadre méthodologique proposé par ces auteurs et schématisé de la manière suivante :

Figure 1 : Structure d'une séquence didactique



Source : ©Dolz-Mestre, Noverraz et Schneuwly (2001)

Langlade (1992) précise qu'une séquence didactique est le cadre privilégié de la construction des savoirs et des savoir-faire des élèves. Tout concepteur de séquence didactique doit prendre en compte les besoins des élèves selon la progression des apprentissages, car la prise en compte des particularités des élèves est une étape importante dans le processus de leur cheminement, dans l'apprentissage tant de la lecture que de l'écriture (Langlade, 1992). Le concepteur doit construire la séquence didactique à partir d'une appréciation des savoirs antérieurs des élèves en vue de leur permettre de mieux mobiliser les nouvelles notions (Langlade, 1992 ; Delcambre, 1996).

Le contexte pédagogique de la transmission des savoirs semble être un élément important. Langlade (1992) l'attribue à la contextualisation des savoirs, dont la finalité est de permettre à l'enseignant ou au concepteur d'une séquence didactique de formuler l'objet d'enseignement en termes d'objectifs concrets, c'est-à-dire qu'elle lui permet de passer d'un domaine général du savoir à un aspect particulier que les élèves devront maîtriser dans une situation d'apprentissage. Notre séquence didactique sur la construction d'une posture d'auteur à l'aide de six traits d'écriture et

de l'approche « écrire à la manière d'un auteur » répond bien à notre objectif préalablement fixé selon l'apprentissage des savoirs scripturaux destinés aux élèves de premier cycle du secondaire.

Langlade (1992) évoque quelques grands principes devant permettre l'élaboration d'une séquence didactique : cerner l'objet d'enseignement puis le formuler en termes d'objectifs. L'élaboration d'une séquence didactique, selon Langlade, doit faire apparaître les représentations des élèves au regard de leurs prérequis, confronter les élèves à des situations-problèmes pour leur permettre de déposer leurs savoirs anciens, c'est-à-dire leurs connaissances antérieures en vue de faire de nouvelles acquisitions. Afin de concevoir une séquence didactique, Langlade propose que les savoirs doivent être structurés pour aider les élèves dans leur processus d'apprentissage des savoirs nouveaux dans des situations différentes (Langlade, 1992 ; Delcambre, 1996). Le choix des textes, l'ordre d'étude des textes et la conduite de leur lecture méthodique sont autant de modalités visant à dynamiser une séquence didactique (Langlade, 1992).

Une séquence didactique peut avoir comme visée d'aider les élèves à mieux maîtriser un genre littéraire, par exemple, le récit policier dans le cas de notre recherche, en vue de leur permettre d'écrire ou de parler de manière adéquate dans une situation de communication. Notre séquence a permis aux élèves de travailler les composantes de la lecture au regard du roman policier et de se représenter une production écrite. Nous avons conçu la séquence pour que l'enseignant puisse être en mesure de présenter un problème de communication écrite que les élèves devaient avoir résolu : l'écriture d'un récit policier. Cette séquence didactique était axée sur un mouvement allant du complexe au simple, des ateliers de lecture et d'écriture initiaux aux modules permettant de développer les capacités nécessaires des élèves à la maîtrise de l'univers policier (Dolz-Mestre, Noverraz et Schneuwly, 2001).

Dolz-Mestre, Noverraz et Schneuwly (2001) expliquent que le travail par séquences didactiques est une démarche pédagogique à visée intégrative. Ces chercheurs présentent cinq éléments interreliés permettant de caractériser une séquence didactique : une mise en situation, une production initiale, un ensemble d'ateliers touchant aux caractéristiques linguistiques de l'objet ciblé, une production finale et une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage, c'est-à-dire une évaluation formative et une évaluation sommative.

Notre séquence didactique a été construite en lien avec ce que précisent les auteurs cités et elle respecte donc les étapes d'une recherche-développement. Cette séquence comporte des activités avec les indications concernant la durée des activités prévues, le matériel à utiliser et les étapes à suivre. Ces indications détaillées ont contribué à rassurer l'enseignante quant à la mise à l'essai de la séquence didactique. Celle-ci était constituée de six ateliers de lecture et d'un atelier d'écriture visant à faire acquérir à des élèves de 2e année du premier cycle du secondaire des connaissances en matière de littérature policière de jeunesse. Chacun des ateliers de lecture a été réalisé selon la finalité de l'activité d'écriture afin de permettre aux élèves de transférer ce qu'ils ont appris en lecture dans leur production écrite. Pour ce faire, quatre extraits de nouvelles policières et un roman policier d'époques distantes composent le groupement de textes : *Coup de gigot* de Roald Dahl, *Crime Circus* d'Alain Demouzon, *Iceberg* de Fred Kassak, *Erreur fatale* de Frédéric Brown et le roman *Le Chien des Baskerville* d'Arthur C. Doyle.

Le choix des textes a été dicté par un désir d'interdépendance au niveau de la fiction selon ce qui se fait dans les salles de classe de l'école québécoise. Les textes réunis dans ce corpus d'étude ne se situent pas à une même période historique et littéraire. L'écart temporel entre eux a permis d'apprécier une évolution, d'expliquer les compétences et stratégies ciblées (Delcambre, 1996). L'idée de consacrer un atelier à chaque texte était l'un des moyens d'analyser chaque texte jusqu'à l'épuisement.

Cette démarche, selon Delcambre (1996), permettra de faire ressortir les caractéristiques d'une œuvre littéraire. Et, dans le cadre de notre séquence didactique, c'est plutôt les *traits d'écriture* que les élèves seront appelés à relever dans chaque extrait dans l'intention de mieux construire une posture d'auteur.

De ces similitudes brossées brièvement, retenons quelques pistes didactiques : étant donné que les extraits étaient basés sur le crime et le mystère, nous avons décidé de construire une posture d'auteur sur les *six traits d'écriture* et sur l'approche « *écrire à la manière d'un auteur* ». Nos activités de lecture-écriture ont été conçues pour permettre aux élèves d'utiliser leur expérience de lecture et leurs connaissances sur le monde pour alimenter leur récit policier. Et, de plus, il a été question, lors de la rédaction de récit policier, d'*inciter les élèves à verbaliser leur projet d'auteur, leurs satisfactions, leurs difficultés* (Tauveron et Sève, 2005). Cette manière de procéder a permis aux élèves d'être en mesure de caractériser le récit policier et de réinvestir les notions apprises dans une tâche d'écriture.

Dans cette séquence didactique, une grille d'observation des *six traits d'écriture* déjà existante (Rog et Kropp, 2015) et une grille sur les caractéristiques du récit policier faisaient partie des outils à la disposition de l'enseignant pour évaluer l'écriture des élèves. Enfin, nous avons élaboré un guide d'enseignement que nous avons remis à l'enseignante. Ce guide figure à l'annexe 5. De plus, afin d'assurer le succès de cette séquence didactique, nous avons choisi les textes selon les critères suivants : présence de *traits d'écriture* et intérêts pédagogiques selon le Programme de formation de l'école québécoise. Deux notions fondamentales étaient prises en compte dans notre séquence didactique : l'approche des *traits d'écriture* étant une manière, selon les auteurs anglo-saxons (Spandel, 2005), de caractériser un bon texte et les particularités du récit policier. Le tableau de synthèse suivant présente les différentes séances et l'objet de chacune d'entre elles.

Tableau 6 : **Planification globale des ateliers de lecture et d'écriture**

Présentation générale de la séquence didactique	
Présentation des ateliers	Objet de chaque atelier
Atelier 1 : Découverte du trait idées Iceberg de Fred Kassak.	Être en mesure de dégager le trait idées dans le récit de Fred Kassak.
Atelier 2 : Analyse du trait structure de texte : l'exemple d'Erreur fatale.	Être en mesure d'analyser les étapes de la structure narrative de la nouvelle policière de F. Brown.
Atelier 3 : Étude du lexique policier dans le récit de Dahl.	Être en mesure de reconnaitre les choix de mots de Dahl.
Atelier 4: Découverte du trait voix dans Doyle.	Être en mesure de différencier la voix de Doyle de celle Dahl.
Atelier 5 : Description du trait fluidité dans le récit de Doyle.	Être en mesure d'identifier les caractéristiques du trait fluidité dans l'extrait de récit de Doyle.
Atelier 6 : Repérage des caractéristiques du récit policier.	Être en mesure de faire ressortir les caractéristiques du récit policier dans la nouvelle policière d'Alain Demouzon en utilisant une fiche d'évaluation y relative.
Atelier 7 : Rédaction d'un récit policier	Être en mesure de réinvestir les six traits d'écriture et les caractéristiques du récit

	policier dans une tâche d'écriture.

3.4 Les outils de collecte de données

Deux outils de collecte de données ont été utilisés après l'étape d'évaluation de la séquence didactique par des experts (deux étapes visent le processus de validation de notre séquence : d'abord, la séquence a été évaluée par des experts et elle a été ensuite mise à l'essai par une enseignante) : un questionnaire d'évaluation et une entrevue avec l'enseignante. Ce sont deux outils qui produisent des données différentes. Le questionnaire vise à décrire une opinion ou une attitude, alors que l'entretien produit un discours (Blanchet et Gotman, 2015). Le questionnaire d'évaluation a été utilisé pour valider la séquence didactique puisqu'il constitue une stratégie de choix pour obtenir des informations riches et variées sur l'ensemble des énoncés (Sabourin, Valois et Lussier, 1998).

En effet, le questionnaire des experts est constitué de trois parties, dont la première traite du contenu de la séquence didactique. Il y est question des savoirs, des savoir-faire, de l'acquisition des notions, de l'élaboration des consignes, des conditions matérielles du déroulement de la séquence, des tâches de lecture et d'écriture. Quant à la deuxième partie, elle focalise sur la contextualisation des savoirs, c'est-à-dire les étapes nécessaires à la réalisation de cette séquence didactique. Enfin, la troisième partie est consacrée aux modalités de mise en œuvre de la séquence didactique.

Une fois l'analyse et la synthèse des évaluations formulées par les experts ont été réalisées, nous avons modifié en conséquence certaines composantes de la séquence didactique en fonction des commentaires émis par des experts, puis la partie lecture de cette nouvelle version a été mise à l'essai en classe par une enseignante d'une

école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Cette étape représente une deuxième phase de validation de la séquence que nous avons décrite dans la 2e phase des résultats obtenus après l'expérimentation de la séquence didactique.

Le deuxième outil de collecte de données est l'entrevue. Dans cette recherche, nous avons élaboré un guide d'entrevue destiné à l'enseignante chargée de mettre à l'essai la séquence didactique. Sylvain (2000) soutient qu'un guide d'entrevue offre une formule ouverte et évolutive capable de permettre la proximité entre le chercheur-développeur et la participante à la recherche. Il est à noter que la participante à la recherche est l'enseignante et non les élèves. À la suite de discussions de questions éthiques particulières relatives à notre recherche avec la directrice de mémoire, nous avons choisi de ne retenir que l'enseignante comme participante à notre recherche. Étant donné que notre démarche propose de faire valider une séquence didactique par une enseignante, les commentaires tirés de l'entrevue avec elle à la suite de la mise à l'essai sont suffisants pour faire une évaluation finale de la séquence didactique. Si nous avions voulu mesurer les effets de la séquence didactique sur le développement de la posture d'auteur et de la compétence à écrire des élèves, il aurait été nécessaire de recruter des participants mineurs (élèves), mais ce n'était pas l'objet de notre recherche.

Meirieu (2007), spécialiste en éducation prônant la pédagogie différenciée, dispose d'un site internet où ce chercheur présente des leçons sur la pédagogie et sur la didactique. Dans la rubrique *Outils de formation*, Meirieu met à disposition des enseignants une grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage en cinq points : la définition des objectifs de la séquence, la conception de l'organisation de la séquence, la programmation de la séquence, la gestion du bon déroulement de la séquence et l'évaluation de la séquence. Nous avons, en nous inspirant de la grille de Meirieu (2007), d'un texte de Dolz-Maitre, Noverraz et Schneuwly (2001), ainsi que du livre

La séquence didactique en français d'Armand et al. (1992), préparé un questionnaire d'évaluation que nous avons soumis à nos experts dans l'intention de valider la séquence didactique.

Notre questionnaire d'évaluation comporte trois rubriques totalisant dix questions sous forme d'énoncés avec plusieurs niveaux d'accord. Les trois éléments sont le contenu de la séquence didactique, la contextualisation des savoirs et les modalités d'application de la séquence didactique. Examinons chacun de ces éléments à tour de rôle avant de faire ressortir les points positifs et les éléments à améliorer dans la séquence didactique. La première partie, le contenu de la séquence, traite de la délimitation de la séquence au regard des habiletés, des capacités et des compétences à faire acquérir aux élèves en référence aux tâches de lecture-écriture, aux matériaux et à l'étude des extraits retenus. Cette partie comporte trois énoncés suivis de cinq choix de réponses basées sur l'échelle de Likert : fortement en désaccord, en désaccord, ni en désaccord ni en accord, en accord, fortement en accord (Fenneteau, 2015).

3.5 **Évaluation de la séquence didactique**

Selon Loiselle et Harvey (2007, p. 52), « la constitution d'une équipe regroupant le chercheur-développeur et des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu ». Ainsi, dans la présente recherche, nous avons obtenu la collaboration de huit experts du milieu de l'enseignement pour valider notre séquence didactique : six enseignants du milieu secondaire québécois et deux spécialistes en didactique du français. La validation de cette séquence didactique au moyen d'un questionnaire d'évaluation nous a permis d'identifier les améliorations à y apporter et de modifier la séquence en fonction des commentaires formulés par les experts.

Les experts sollicités appartiennent à la communauté enseignante du Québec et de France. Chaque expert détient des compétences particulières en lien avec notre séquence didactique. 27 experts du Québec, de France et de la Belgique ont été sollicités : 3 conseillers pédagogiques, 11 didacticiens et 13 enseignants. Au Québec, 7 experts sur 18 ont commenté la séquence ; en France, 1 sur 3 ; en Belgique, aucun n'a répondu à l'appel. Nous avons choisi ces pays pour deux raisons : premièrement, la langue maternelle de ces experts est le français et deuxièmement, nous avons voulu que l'évaluation de notre séquence ait une ampleur internationale.

L'évaluation de notre séquence didactique, faite par nos huit experts, vise à obtenir une rétroaction de leur part pour améliorer la séquence didactique sur le développement de la posture d'auteur au premier cycle du secondaire. Dans le cadre de cette recherche, nous avons sollicité deux catégories d'experts : des enseignants du milieu scolaire québécois et des didacticiens ayant une solide formation en lecture-écriture littéraire. Le choix de nos experts répond bien à des critères à la fois pratiques et théoriques. Sur le plan pratique, nous avons choisi des enseignants du milieu scolaire québécois, étant donné qu'ils ont l'habitude de concevoir fréquemment des séquences didactiques ou d'adapter des séquences tirées de manuels scolaires. Du point de vue théorique, nous avons sollicité les commentaires de deux spécialistes en didactique qui sont des professeurs d'université, d'ici et de France. Ces professeurs ont déjà publié de nombreux textes ayant rapport à l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école. Afin de garder leur anonymat, nous avons numéroté nos experts de 1 à 8. Les pages suivantes sont donc consacrées à une brève présentation de chacun de nos commentateurs.

3.5.1 Itinéraire de nos didacticiens de l'enseignement du français

L'expert didacticien # 1 travaille, depuis plus de vingt ans, à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'une ville de France et forme près d'un tiers des instituteurs des écoles du département. Il fait partie de la vingtaine de professeurs et

bibliothécaires retenus par le ministère de l'Éducation nationale de France pour établir la liste officielle des ouvrages de littérature destinés aux élèves de l'école primaire. Aujourd'hui, il continue d'exercer son métier de formateur des maîtres. Cet expert a corédigé un livre sur la posture d'auteur à l'école primaire, livre qui traite de l'interdépendance de la lecture et de l'écriture littéraire pour penser autrement l'enseignement de l'écriture.

De son côté, l'experte didacticienne # 2 est professeure titulaire au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation d'une université québécoise. Notons que ses travaux portent sur la lecture, l'écriture et l'appréciation au préscolaire et au primaire.

3.5.2 **Portrait de nos enseignants-experts et de nos didacticiens**

Quatre enseignantes du secondaire d'école publique de Montréal ont évalué la séquence didactique.

L'enseignante # 3 enseigne le français au secondaire depuis environ vingt années dans une école publique de Montréal. Nous avons souhaité sa collaboration parce qu'elle a de grandes connaissances en matière de récit policier, d'élaboration de fiches d'évaluation et qu'elle a enseigné ce genre littéraire au secondaire.

L'enseignante # 4 enseigne au Programme d'éducation internationale de 2e année du premier cycle du secondaire dans une école publique dans la province de Québec depuis plus d'une quinzaine d'années. L'expérience d'enseignement de cette experte nous a permis d'évaluer la pertinence du choix du récit policier de Doyle et de l'utilité de la séquence didactique pour des élèves de 2e secondaire.

Les deux dernières enseignantes (# 5 et # 6) sont, elles aussi, des enseignantes de l'école publique. Elles enseignent à Montréal depuis plusieurs années.

L'experte conseillère pédagogique # 7 est directrice de niveau depuis 2013. Elle a enseigné à l'une des commissions scolaires de Montréal avant d'y devenir conseillère pédagogique.

L'experte # 8 enseigne en 2e année du secondaire depuis environ dix ans dans une école privée de Montréal. Elle a déjà travaillé *Coup de gigot* de Dahl avec ses élèves.

Afin de recueillir nos données, nous avons soumis un questionnaire aux experts. Ce questionnaire contient pour chaque item une graduation de cinq choix de réponse susceptible de permettre de nuancer le degré d'accord des participants. Ce questionnaire a été soumis aux experts des trois catégories : didacticiens, enseignants et autres intervenants du milieu scolaire en décembre 2017. Nous avons remis à tous les experts la première version de la séquence didactique prototype ainsi que la maquette et le questionnaire d'évaluation. La maquette de la recherche présentait sommairement la problématique et le cadre conceptuel. Le questionnaire d'évaluation permettait de vérifier la pertinence, la clarté et la cohérence de notre séquence didactique dans l'intention de l'améliorer.

Le questionnaire d'évaluation comportait trois parties à raison de dix énoncés. L'ensemble des énoncés se présentaient sous forme d'échelle de Likert en vue de garder un format standard. Nous avons élaboré une échelle avec des niveaux d'appréciation, suivie d'un espace pour justifier le choix d'une réponse. L'échelle compte cinq niveaux permettant d'obtenir des nuances et des précisions dans les jugements des évaluateurs. Ce questionnaire comprend trois sections. La première section porte sur le contenu de la séquence didactique, c'est-à-dire les notions et connaissances des élèves à la fin de la réalisation des activités de lecture-écriture. La deuxième traite du contexte d'acquisition des connaissances et des stratégies à

enseigner aux élèves. Et, enfin, la troisième section clarifie les modalités de travail en classe.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous analysons les commentaires des évaluations des experts et nous montrerons ce que nous avons fait pour améliorer la séquence didactique. Par la suite, nous présentons la mise à l'essai de la séquence didactique réalisée en classe par l'enseignante en référant aux données issues de son entrevue.

4.1 Analyse de contenu des évaluations des experts

Notre analyse de contenu des évaluations faites par les experts a été divisée en deux parties. La première porte sur les points positifs de la séquence didactique, tandis que la deuxième se centre sur les éléments à améliorer. À la suite de suggestions et de commentaires des experts, nous avons élaboré une version améliorée de la séquence didactique. Nous avons mis en annexe cette version. Notons bien que cette nouvelle version n'a pas été soumise à nouveau aux experts, mais c'est celle-ci qui a été mise à l'essai en classe par l'enseignante participant à notre recherche.

En ce qui concerne la partie sur la contextualisation des savoirs, nous avons formulé trois énoncés selon l'échelle de Likert :

> *Les activités de lecture littéraire de cette séquence didactique permettent aux élèves d'acquérir des connaissances et des stratégies de lecture littéraire qu'ils peuvent ensuite intégrer et réinvestir dans une production écrite de récits policiers (fortement en désaccord, en désaccord, ni en désaccord ni en accord, en accord, fortement en accord).*
>
> *La séquence didactique articule un ensemble d'étapes nécessaires (rituel de démarrage, temps de vérification des prérequis, temps de la présentation générale, etc.) visant le développement d'une posture d'auteur chez des élèves de 2e année du secondaire.*

La séquence didactique est adéquate compte tenu du niveau des élèves, des objectifs d'apprentissage et de la nature des supports utilisés.

Ces énoncés visaient à vérifier si la séquence didactique permettrait le transfert des activités de lecture littéraire dans une production écrite chez des élèves de premier cycle du secondaire.

Nous avons également élaboré trois énoncés visant la question de l'articulation des tâches de lecture écriture dans la séquence :

Le contenu des leçons (tâches de lecture, tâches d'écriture, acquisition des notions, consignes, degré de clarté, étude d'une œuvre intégrale et autres extraits de récits policiers) de la présente séquence didactique permet aux élèves de développer une posture d'auteur.

La séquence didactique, basée sur l'approche des six traits d'écriture et sur l'approche écrire à la manière d'un auteur, favorise le développement de la créativité chez des élèves de 2e année du secondaire.

Les tâches d'écriture de cette séquence didactique sont suffisantes à elles-mêmes pour aider les élèves à développer une posture d'auteur.

Dans le cadre de notre analyse des résultats, nous avons constaté la présence des aspects à la fois négatifs et positifs, car tous nos experts pensent que les activités de lecture permettent aux élèves d'acquérir des connaissances qu'ils auront à transmettre en écriture. La lacune de cette partie réside dans la question des outils d'évaluation à utiliser et du manque de valorisation de l'enseignement explicite. Selon trois de nos experts, nous n'avons pas mis à disposition des outils d'évaluation susceptibles de vérifier si les élèves ont compris les notions en lecture. Dans notre séquence didactique, nous avons pris en considération ces commentaires en créant une grille d'analyse du récit policier en fonction des implications du texte et de ce que nous voulons que les élèves apprennent lors de cette activité. Cette grille d'évaluation se trouve en annexe.

La troisième partie comporte quatre énoncés ci-dessous présentés sous forme d'échelle de Likert. Dans cette partie, nous avons cherché à voir si l'expert percevait bien une articulation entre les modalités de travail individuel, de lecture à haute voix et du retour en grand groupe. Nous avons aussi, à travers les énoncés, essayé de comprendre si l'expert réussit à observer la présence du fil conducteur de la séquence didactique et si l'approche des *traits d'écriture* peut favoriser la créativité chez des élèves du secondaire. L'analyse des réponses à ces questions révèle que deux experts sur huit ont donné une appréciation négative.

> *La séquence didactique articule différentes modalités de travail adaptées aux différentes étapes de l'apprentissage : lecture à haute voix, travail individuel, travail en équipe, carnet d'écrivain, retour en grand groupe.*
>
> *La séquence didactique a un fil conducteur capable de susciter de l'intérêt des élèves de 2e année du secondaire en lecture-écriture littéraire.*
>
> *La séquence didactique, basée sur l'approche des six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur », favorise le développement de la créativité chez des élèves de 2e année du secondaire.*
>
> *Les tâches d'écriture de cette séquence didactique sont suffisantes pour aider les élèves à développer une posture d'auteur.*

Parallèlement, l'un de nos huit experts n'a pas répondu aux énoncés du questionnaire d'évaluation de la séquence didactique. Il a plutôt commenté la séquence en nous formulant des propositions d'améliorations utiles que nous dressons dans le tableau 7. Notre évaluateur nous suggère d'améliorer la séquence didactique pour permettre aux élèves de découvrir les effets esthétiques créés par les procédés d'écriture. Selon notre expert, la maîtrise des effets esthétiques et littéraires serait utile quand les

élèves, à leur tour, seront capables de produire des textes littéraires. Il serait important, selon l'évaluateur, d'apprendre aux élèves à verbaliser leur projet d'auteur au sein d'une communauté d'auteurs créée entre pairs et enseignant dans la classe elle-même. Nous avons, dans ce tableau, décrit la démarche que nous avons adoptée pour répondre aux commentaires insérés dans la séquence didactique elle-même.

Notre tâche consistait à vérifier si un énoncé était trop polarisé, c'est-à-dire si la majorité des experts étaient fortement en accord ou fortement en désaccord avec les énoncés. Chaque évaluateur était appelé à répondre à la catégorie dont il se sentait la plus proche en lien avec ce qui se fait au premier cycle du secondaire. Selon le tableau 7 constitué en conséquence avec les réponses des autres experts, le total des réponses fortement en désaccord est de 1. Or, les réponses de ces experts en accord avec la formulation des énoncés de la séquence didactique s'élèvent à 36 réponses positives sur 70 et à 13 réponses fortement en accord sur 70. En effet, les évaluateurs ont indiqué jusqu'à quel point ils sont en accord, fortement en accord ou fortement en désaccord. À partir de ce tableau, nous pouvons déduire que les évaluateurs ont fait une appréciation positive de la séquence didactique.

Tableau 7. Présentation des réponses des experts

Réponses des experts à une échelle de type Likert					
Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	En accord	Fortement en accord

	1	2	3	4	5	Expert
La séquence didactique est délimitée en fonction des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant entend faire acquérir à ses élèves conformément au Programme de formation de l'école québécoise.			✓			E1
			✓			E2
				✓		E3
				✓		E4
				✓		E5
					✓	E6
				✓		E7
Le contenu des leçons (tâches de lecture, tâches d'écriture, acquisition des notions, consignes, degré de clarté, étude d'une œuvre intégrale et autres extraits de				✓		E1
			✓			E2
				✓		E3
			✓			E4

récits policiers) de la présente séquence didactique permet aux élèves de développer une posture d'auteur.				✓		E5
				✓		E6
				✓		E7
Une attention soutenue est accordée aux conditions matérielles du déroulement de la séquence : organisation de l'espace, présentation du matériel, présentation des documents.				✓		E1
		✓				E2
					✓	E3
			✓			E4
			✓			E5
			✓			E6
				✓		E7
Les activités de lecture littéraire de cette séquence didactique				✓		E1
		✓				E2

permettent aux élèves d'acquérir des connaissances et des stratégies de lecture littéraire qu'ils peuvent ensuite intégrer et réinvestir dans une production écrite de récits policiers.					✓	E3
				✓		E4
				✓		E5
					✓	E6
				✓		E7
La séquence didactique articule un ensemble d'étapes nécessaires (rituel de démarrage, temps de vérification des prérequis, temps de la présentation générale, etc.) visant le développement d'une posture d'auteur chez des élèves de 2e année du secondaire.				✓		E1
			✓			E2
					✓	E3
	✓					E4
		✓				E5
		✓				E6
				✓		E7

La séquence didactique est adéquate compte tenu du niveau des élèves, des objectifs d'apprentissage et de la nature des supports utilisés.				✓		E1
			✓			E2
				✓		E3
				✓		E4
				✓		E5
					✓	E6
	✓					E7
La séquence didactique articule différentes modalités de travail adaptées aux différentes étapes de l'apprentissage : lecture à haute voix, travail individuel, travail en équipe, carnet d'écrivain,					✓	E1
			✓			E2
					✓	E3
				✓		E4
				✓		E5

retour en grand groupe.					✓	E6
					✓	E7
La séquence didactique a un fil conducteur capable de susciter de l'intérêt des élèves de 2e année du secondaire en lecture-écriture littéraire.					✓	E1
				✓		E2
					✓	E3
				✓		E4
				✓		E5
					✓	E6
				✓		E7
La séquence didactique, basée sur l'approche des six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à				✓		E1
				✓		E2
				✓		E3

la manière d'un auteur », favorise le développement de la créativité chez des élèves de 2e année du secondaire.		✓				E4
			✓			E5
				✓		E6
				✓		E7
Les tâches d'écriture de cette séquence didactique sont suffisantes pour aider les élèves à développer une posture d'auteur.				✓		E1
	✓					E2
				✓		E3
		✓				E4
				✓		E5
			✓			E6
				✓		E7

Total des réponses	1	6	14	36	13	70%

Source : ©évaluateurs de la séquence didactique (2018).

4.1.1 Éléments positifs et points à améliorer de la séquence didactique

Dans le cadre de notre questionnaire d'évaluation, nous avons relevé des points positifs que nos experts ont pu noter concernant nos choix et principes didactiques. Nos experts admettent que le choix des œuvres est excellent pour enseigner le récit policier au premier cycle du secondaire. Selon les experts sollicités, le récit policier est particulièrement apprécié des élèves, en plus d'être une source de motivation.

Selon une analyse qualitative des évaluations de nos experts, la séquence didactique est conforme aux principes énoncés dans la maquette de la recherche, en plus d'être favorable au développement d'une posture d'auteur. La séquence didactique exploite bien la contextualisation des savoirs, repose sur un contenu adéquat enseigné au secondaire comme le précisent nos experts. Sur le plan des apprentissages, l'un des nos experts souligne que « le choix du récit policier est judicieux, car les élèves aiment beaucoup cet univers ». Selon un autre expert, l'enseignant doit pister les élèves en inscrivant, dès le début, l'intention de lecture dans les tâches de lecture. Dans la version améliorée, nous avions mis en évidence l'intention de lecture des extraits soit en début de la tâche de lecture

Nous avons conçu un tableau synthèse des évaluations et propositions d'améliorations de tous les commentateurs ayant rempli le questionnaire. Ce tableau est divisé en deux colonnes : la première colonne prend en considération les éléments à améliorer et la deuxième colonne porte sur la démarche visant à répondre aux commentaires des évaluations des experts. Les propositions d'améliorations retenues

répondent aux principes didactiques de la lecture et de l'écriture (Sorin, 2004 ; Daunay, 2007 ; Petitjean, 2014). Nous avons, par conséquent, conçu un tableau pour mieux présenter les commentaires des experts. Ce tableau comporte trois colonnes. La première colonne porte sur les codes des experts. Dans la deuxième colonne, nous avons inséré tous les commentaires de nos experts et la troisième colonne renferme les réponses que nous avons formulées aux commentaires des experts.

Tableau 8. Commentaires des experts du questionnaire d'évaluation

Propositions d'améliorations de la séquence		
Code des experts	Éléments à améliorer issus des commentaires du questionnaire d'évaluation	Démarche visant à répondre aux commentaires
E1	Une des dimensions de la lecture (la réaction) n'est pas touchée par la séquence.	Nous avons utilisé le questionnement pour stimuler la réflexion des élèves et leur permettre de réagir au texte. Le journal dialogué sera l'un des moyens à utiliser pour développer cette stratégie ou le savoir-faire des élèves.
	Le transfert est difficilement vérifiable à cette étape du processus.	Le questionnement a été utilisé à cette étape du processus pour favoriser le transfert des apprentissages après avoir modifié les parties où le transfert semble difficilement vérifiable.
E2	Précisions trop générales, en début de la séquence didactique, quant à certains	Nous avons repensé la présentation de la séquence didactique dans laquelle les

	prescrits du ministère.	précisions relatives aux prescrits du ministère semblent être trop générales et vagues. Pour ce faire, des explications concrètes ont remplacé les précisions à caractère généraliste.
	L'étude des œuvres n'est pas assez approfondie pour permettre de dégager les caractéristiques du genre policier afin d'être en mesure de produire un récit policier.	Nous avons modifié nos ateliers en faisant des études approfondies des extraits et en dégageant les caractéristiques du récit policier.
	Aucune stratégie de lecture littéraire n'est explicitement présentée (planification de sa lecture, prédiction, clarification, questionnement, résumé, etc.).	Des exemples concrets concernant les stratégies de lecture littéraire ont été ajoutés à la séquence didactique, par exemple la prédiction ou les inférences. Par contre, là où les experts demandaient d'aller plus loin dans la composante de la lecture « interpréter un texte », nous ne la tiendrons pas en considération vu que cette composante est largement travaillée tant au primaire qu'au secondaire et que l'objet principal de la séquence vise davantage l'écriture que la lecture littéraire.
	Une des faiblesses tient au fait que pour soutenir les élèves	À l'aide de la démarche de l'enseignement explicite, la

	afin qu'ils soient en mesure d'écrire un récit policier à la manière d'un des auteurs étudiés, il importe d'offrir des modelages dans le cadre d'un dispositif d'écriture partagée, ce qui n'est pas présent dans la séquence.	séquence prévoit que l'enseignant démontre aux élèves ce qu'il faut faire (étape de modelage), pour les accompagner ensuite au cours d'une activité de lecture ou d'écriture (étape de la pratique guidée) pour qu'ils soient en mesure d'accomplir la tâche seuls (étape de la pratique autonome).
	les élèves ne reçoivent pas assez de soutien pour produire un récit policier, notamment en raison de l'absence de modelage en écriture collective et d'un travail de planification du récit suffisamment structuré.	Nous avons révisé nos ateliers en insérant des aspects précis pour permettre à l'enseignant de soutenir les élèves par le modelage.
	Varier les dispositifs de lecture en intégrant l'enseignement réciproque pour permettre une meilleure compréhension des traits d'écriture et dégager les spécificités du genre policier.	Les dispositifs de lecture ont été variés, en intégrant les stratégies de l'enseignement réciproque : prédire, clarifier, questionner et résumer.
	le travail sur le trait des idées ne permet pas de constater les thèmes et les sous-thèmes abordés de manière privilégiée dans un récit policier (le crime, le mode opératoire, les types de personnages, l'enquête, la résolution…). Ce qui est proposé ressemble davantage à	Le trait des idées a été mieux élaboré pour faire ressortir le thème du crime et d'autres sous-thèmes dans le premier atelier.

	la production d'un champ lexical.	
	Le travail sur la structure ne permet pas de constater les variantes structurelles des récits policiers et laisse croire aux élèves à une omniprésence des structures linéaires alors qu'on trouve des perturbations de l'ordre chronologique dans *Iceberg*, par exemple.	Un atelier est maintenant consacré aux caractéristiques du récit policier pour faire ressortir les variantes structurelles du récit policier, notamment l'ordre chronologique dans *Iceberg*.
	Pour la voix, il serait judicieux d'explorer les registres en montrant aux élèves comment tous les textes se distinguent.	Dans l'atelier « Voix d'auteur », nous avons modifié la séquence didactique en présentant une annotation comparative des textes à l'étude dans l'intention de montrer aux élèves que les registres de tous les textes se distinguent.
	Un élément capital est absent de cette séquence : une présentation structurée des caractéristiques du genre policier.	Nous avons relu certains textes sur la didactique de l'enseignement de l'écriture policière pour mieux appréhender les caractéristiques de l'univers policier et, par la suite, modifier la séquence didactique. Notre cadre théorique a également été ajusté en conséquence.
	l'intention me semble très importante quand on considère	La séquence encourage les élèves à expliciter leurs

	un genre littéraire comme le genre policier, car l'intention de l'auteur est d'intriguer son lecteur et de l'amener à faire des hypothèses pour résoudre le crime mis en scène	intentions d'écriture et à ressentir les effets esthétiques.
E3	Il serait peut-être intéressant d'apprendre aux élèves à verbaliser leur projet au sein de la communauté des lecteurs et des auteurs et de leur montrer comment s'en servir d'un carnet d'écrivain.	Nous avons modifié la séquence didactique pour mieux inciter les élèves à verbaliser leur posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005). Pour ce faire, nous encourageons l'enseignant à créer dans la classe un espace d'échanges où les élèves formeront avec leurs pairs une communauté de lecteurs et d'auteurs pour confronter leurs projets d'écriture de récit policier.
E4	Il m'est difficile de répondre à cet aspect, car je n'ai pas le détail des éléments de la compétence écrire qui seront touchés.	Dans la version améliorée de la séquence didactique, nous avons précisé les éléments de la compétence en écriture qui seront touchés.
	Ce qui est très pertinent à mon avis pour développer une posture d'auteur en étudiant la littérature jeunesse sont les analyses d'extraits et des modélisations qui se réalisent en enseignement explicite. Les activités proposées deviennent	Nous sommes parfaitement en accord avec l'expert en question souhaitant que nous analysions des extraits de littérature jeunesse. C'est ce que nous avons fait dans notre séquence didactique. Nous avons ajouté l'aspect modélisation.

	pertinentes si les élèves sont guidés avant de les réaliser.	
	L'analyse de 3 romans. Personnellement je considère que cela est une tâche colossale. Est-ce que par exemple de courtes nouvelles ou des albums jeunesse auraient pu être utilisés à certains moments pour alléger la lecture ?	Nous ne prenons pas en considération ce commentaire, car notre séquence didactique ne fait pas état de l'analyse de trois romans. Ce sont plutôt des extraits de récits policiers que nous avons choisi d'étudier en classe avec les élèves.
	Pour la fluidité des phrases est-ce que l'auteur joue avec la structure des phrases ou encore le rythme par divers procédés d'écriture ?	Nous avons modifié la séquence en montrant comment l'auteur joue avec la structure des phrases ou encore le rythme par divers procédés d'écriture.
	Il pourrait être intéressant de produire quelques activités originales, le réseau de concept et le cadavre exquis sont bien mais généralement connus.	Nous avons ajouté le réseau de concepts et le cadavre exquis dans la séquence pour permettre aux élèves d'être plus créatifs. L'enseignant peut les utiliser, au besoin.
E5	La séquence didactique ne parle de l'organisation de l'espace de la classe, au besoin.	Nous n'avons pas tenu compte de ce commentaire sur l'organisation de l'espace. Nous donnons assez d'indication dans la séquence et nous laissons la liberté de choix à l'enseignant d'organiser sa classe selon ses

		besoins.
	Je pense que l'enseignante devra s'appuyer sur l'enseignement explicite pour rendre le transfert de la lecture littéraire en écriture beaucoup plus efficace.	Nous partageons l'idée de l'enseignement explicite pour rendre le transfert des apprentissages efficace. Nous en avons tenu compte dans la séquence.
	Je ne vois pas la présence ni de temps d'évaluation, ni de temps de réflexion sur le réinvestissement, ni de temps de vérification des prérequis, ni temps de clarification des consignes et de présentation de matériaux. C'est ce que j'appelle une organisation temporelle de la séquence didactique.	Dans la version améliorée, nous avons précisé davantage le facteur lié au temps.
	Valoriser la rétroaction selon une approche réflexive entre l'enseignant et ses élèves, et entre élèves eux-mêmes.	Nous avons modifié la séquence en intégrant la rétroaction des experts dans tous les ateliers là où il y a des activités d'écriture. Même dans les activités de lecture, nous avons intégré la rétroaction pour nous rassurer du partage entre l'enseignant et ses élèves.
	Manque d'outils d'évaluation pour vérifier si les élèves ont compris les nouvelles notions en lecture.	Nous avons ajouté deux outils d'évaluation, notamment le journal de bord (et le carnet d'écrivain) dès le début des ateliers de lecture-écriture pour

		mieux amener les élèves à la compréhension des notions de lecture et d'écriture.
	Ce serait judicieux de fixer une intention de lecture pour chaque extrait dès le départ.	Nous avons modifié la séquence didactique en fixant une intention de lecture dès le début du projet, ce pour favoriser une meilleure compréhension de ce que l'enseignant veut que les élèves apprennent dans les ateliers de lecture.
E6	Certaines séquences présentent un déroulement un peu trop long.	Nous ne croyons pas que certaines parties de la séquence présentent un déroulement un peu long, car tous les détails fournis sont importants et utiles pour permettre la réalisation de la séquence en classe.
E7	Dans le cadre de mon milieu scolaire, il faudrait considérer le facteur temps lié à cette séquence, car mes élèves font un bref séjour dans un centre jeunesse. Mon groupe d'élèves change constamment.	Nous avons modifié la séquence didactique en développant les notions selon les stratégies de l'enseignement explicite pour soutenir les élèves. Cette manière de faire nous permet de considérer le facteur lié au temps.

Source : Évaluateurs de la séquence didactique (2018).

Comme le lecteur peut le constater dans le tableau d'analyse précédent, tous nos experts nous ont fait des commentaires pouvant nous permettre d'améliorer la

séquence didactique. Dans les commentaires visant l'amélioration et la production d'une nouvelle version de la séquence didactique, nous avons dégagé trois éléments principaux à améliorer, qui ont fait l'objet de modifications dans la dernière version de la séquence didactique. Ce sont les caractéristiques du récit policier, des stratégies d'écriture et de l'enseignement explicite.

4.1.2 Enseigner les caractéristiques du récit policier

Le récit policier est un texte narratif centré sur le crime dont la structure repose sur des principes clés susceptibles d'interpeller le lecteur. Le récit policier commence de manière traditionnelle par un crime : un cadavre est découvert comme dans *Le Chien des Baskerville* de Doyle. La victime est identifiée et c'est alors le début de l'enquête (Dutertre, 2012). Le détective s'engage à mener une enquête sur la victime dans l'intention de trouver des mobiles crédibles et d'analyser le mode opératoire du crime (Narcejac, 1975 ; Devillairs, 2002). *Le Chien des Baskerville* obéit bien à ce schéma classique du récit policier. Selon les propositions de nos experts, nous avons modifié la séquence didactique en consacrant un atelier aux caractéristiques de l'univers policier.

4.1.3 Modelage des stratégies d'écriture partagée

Nos experts suggèrent d'illustrer par modelage les tâches d'écriture prévues dans la séquence didactique. Nous avons, à partir de propositions faites sur l'appel au modelage, modifié les tâches d'écriture en précisant la manière dont l'enseignant illustrera les ateliers d'écriture pour que les élèves soient guidés dans leur tâche d'écriture (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). En utilisant le modelage, l'enseignant explique sa manière de procéder, par exemple, pour résoudre un problème d'écriture, écrire un récit policier. L'enseignant peut se référer à ses expériences personnelles en écriture pour expliquer et soutenir les élèves dans leur démarche. Le modelage témoigne d'un ton personnel de la part de l'enseignant, de sa

manière de faire et lui demande de « révéler aux élèves les processus mentaux qu'il utilise » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 164).

4.1.4 L'enseignement stratégique ou explicite

Nos évaluateurs nous ont suggéré d'utiliser l'enseignement stratégique ou explicite dans l'intention de mieux outiller les élèves dans le processus de développement d'une posture d'auteur au secondaire à l'aide de récit policier en s'appuyant sur les six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur ». L'enseignement stratégique ou explicite vise à s'assurer de la qualité de compréhension des apprentissages (Bissonnette et Richard, 2001). Ce type d'enseignement se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

4.1.5 Analyse des commentaires insérés dans la séquence elle-même

L'un des huit experts n'a pas rempli le questionnaire, mais a décidé de commenter la séquence didactique. Tous les commentaires qu'il a formulés nous semblent pertinents dans la mesure où ceux-ci nous permettent de modifier la séquence didactique et parce qu'ils répondent bien aux principes didactiques issus de l'articulation lecture-écriture (Sorin, 2003 ; Tauveron et Sève, 2005). Nous retenons l'enseignement des caractéristiques du récit policier, la verbalisation du projet d'auteur et des stéréotypes basés sur les fausses pistes comme étant des éléments fédérateurs susceptibles d'être pris en considération dans la séquence didactique pour permettre aux élèves de développer une posture d'auteur. Voilà les propositions d'améliorations de l'évaluateur de la séquence didactique que nous réunissons dans le tableau suivant.

Tableau 9. Commentaires insérés dans la séquence

Propositions d'améliorations de la séquence		
Code de l'expert	**Éléments à améliorer- commentaires insérés par les évaluateurs dans la séquence elle-même**	**Démarche visant à répondre aux commentaires**
E8	D'abord on lit, c'est-à-dire que le lecteur ressent des effets et il imagine que ces effets étaient voulus par l'auteur - ensuite, - s'il veut imiter / copier / recycler : ce que vous appelez "lire comme des auteurs" si je comprends bien - il cherche à voir par quels procédés ces effets ont été obtenus (concrètement : à quel(s) endroit(s) du texte se situe l'origine de l'effet ressenti) - par ailleurs (c'est un autre projet de lecture), il peut vouloir clarifier comment l'œuvre s'inscrit dans le paysage des œuvres connues - bref : ce qu'elle signifie.	Ce commentaire a été pris en compte pour permettre aux élèves d'être en mesure de découvrir les effets esthétiques créés par des procédés d'écriture dans les extraits choisis.
	Clarifier la relation logique que vous faites "lire comme des auteurs" et "verbaliser leur projet d'auteur"	Nous avons modifié la partie de la séquence didactique où nous avons fait allusion à l'approche lire comme des auteurs et verbaliser leur projet d'auteur. Nous avons précisé

		que c'est par la construction d'une communauté de lecteurs et d'auteurs en classe que les élèves finiront par verbaliser leur projet d'auteur (Tauveron et Sève, 2006).
	Ma phase 1 : ressentir des effets et identifier ce qui est à leur origine ? Vous sautez à la notion de genre, ce qui ne me parait pas très convaincant… Un stéréotype de genre se construit par comparaison entre des œuvres du même genre, non par identification de procédés littéraires sur une œuvre puis généralisation à d'autres œuvres…	Nous avons tenu compte de cette phase de cet expert pour modifier la séquence en permettant aux élèves de ressentir des effets esthétiques et d'être en mesure de les identifier dans le choix des extraits.
	Boileau-Narcejac et Doyle écrivent des romans policiers, ils recourent à des procédés pour créer des effets de suspense… mais quel rapport entre ces deux affirmations ? Les effets de suspense, de devinette, de fausses pistes, se retrouvent aussi dans les romans d'aventure.	Cette partie de la séquence a été modifiée selon les commentaires de cet expert.
	Est-ce que vous n'êtes pas là en train de contraindre leur lecture ? Les élèves ne sont-ils pas sommés de trouver que l'histoire de la *Perle noire* est	Cette partie de la séquence a été modifiée selon les commentaires de cet expert pour ne pas contraindre la

	riche et percutante sans discussion possible ?	lecture des élèves. Nous avons relu le texte et avons ajouté un atelier visant à ne pas contraindre les élèves.
	Il me semble - d'après ce que je comprends - qu'il s'agit là d'une consigne type "jogging de l'écriture ", et non d'une consigne du type "écrire dans un genre". *Là, il manque ce qui serait le résultat de ce travail. Qu'attendez-vous exactement ? Qu'est-ce qui vous parait accessible aux enfants ?*	Nous avons précisé nos attentes en modifiant cette partie de la séquence didactique.
	Si j'attribue à la description la même fonction que vous dans ce cas précis, je ne m'y prendrais pas du tout comme vous pour le faire comprendre aux élèves. Pour ma part, je leur donnerais le texte après en avoir ôté des passages descriptifs, puis je leur demanderais de retrouver à quel endroit du texte chaque morceau peut s'insérer.	La réalisation en classe d'un atelier dans lequel les passages descriptifs ont été ôtés est intéressante et mobiliserait l'attention des élèves. Nous en avons tenu compte dans notre séquence didactique.
	Atelier n° 3 : Là encore : qu'attendez-vous exactement ? Quelle serait votre propre	Nous avons précisé nos attentes

	réponse à la consigne ?	dans cet atelier.
	ATELIER n° 4 : Votre réponse à cette consigne ? Qu'attendez-vous ? Arbitraire : vous n'en savez rien, vous n'en saurez rien. Tout ce qui est possible à un lecteur, c'est d'identifier à quoi il réagit. Il ne peut pas remonter à l'écrivain, il se heurte seulement à un d'auteur fantasmé… Déroulement de l'activité : ces critères ne sont-ils pas très subjectifs ? Est-il possible de les aborder autrement que par comparaison, en opposant Proust, Duras et Sarraute par exemple (enfin, ces auteurs : pas avec des enfants, bien sûr) ?	Nous avons précisé nos attentes de manière à éviter toute ambigüité dans la conception des consignes en lecture et en écriture.
	Atelier n° 6 : Là l'essentiel du "roman policier" n'a pas été abordé : le rôle des stéréotypes qui permettent de construire des fausses pistes, le biaisage de la narration, la surprise faite au lecteur… Ce sont ces scripts qui permettent d'envisager un récit policier. Ce que votre séquence permet	Nous avons modifié cet atelier de la séquence didactique en analysant en profondeur l'extrait à l'étude pour faire ressortir le rôle des stéréotypes, le biaisage de la narration, bref la surprise faite au lecteur.

	d'étudier, ce sont des manières d'épaissir" (Bucheton, 2014) le texte.	
	Ne passez pas à côté des effets essentiels du genre : l'effet de surprise et de réinterprétation rétrospective ; l'effet de mise en tension (montée de l'angoisse); enjeu pragmatique autour du rôle de la loi, etc.	Tel que mentionné plus haut, la séquence a été modifiée en fonction des commentaires.

Source : ©évaluations des experts (2018)

4.2 Analyse des résultats de la mise à l'essai

Nous tenons d'abord à expliquer que la version mise à l'essai est la deuxième version de la séquence didactique, c'est-à-dire la version améliorée après les évaluations des experts. Notre séquence didactique comportait deux sections : une section consacrée à la lecture des textes de récits policiers et l'autre à l'écriture. Seule la section sur la lecture de notre séquence didactique sur le développement d'une posture d'auteur au secondaire a été mise à l'essai en classe, car les élèves étaient sur le point de terminer l'année académique et qu'il était impossible de la part de l'enseignante de mettre à l'essai la partie « écriture ». Cette mise à l'essai a été réalisée du 10 au 30 mai 2018 par une enseignante d'une école publique de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). La version qui a été mise à l'essai était la deuxième version de la séquence didactique, c'est-à-dire la version améliorée après les évaluations des experts. Six activités issues de la séquence ont fait l'objet de cette mise à l'essai : découverte du

trait des idées, analyse du trait structure, étude du lexique policier, découverte du trait voix, description du trait fluidité, caractéristiques du récit policier. Nous avons mis à disposition de l'enseignante des fiches d'évaluation et un corpus de récits policiers destinés aux élèves.

Notre séquence didactique était constituée de deux parties. La première était basée sur la lecture d'extraits de récits policiers que les élèves devaient lire au regard des quatre composantes du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ, 2009) : la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation. Nous avions conçu deux ateliers basés sur la compréhension de textes. Un atelier était consacré à la réaction aux extraits de récits policiers. Deux autres ateliers sur la lecture d'extraits de récits policiers portaient sur l'interprétation et l'appréciation des récits policiers, ce après quoi les élèves devaient écrire une appréciation critique. Dans le cadre de cette expérimentation, la partie écriture de la séquence didactique n'a pas été mise à l'essai le fait que l'enseignante était en fin de session et qu'elle n'a pas eu le temps de l'expérimenter.

Durant la mise à l'essai, la lecture de deux textes semblait, selon les commentaires de l'enseignante recueillis, lors de l'entrevue, difficiles pour les élèves. *Le Chien des Baskerville* et *Crime Circus* étaient les extraits les plus difficiles à cerner par les élèves. Ce sont deux extraits que l'enseignante semble considérer comme trop obscurs pour être étudiés en classe, même si ces textes sont étudiés au premier cycle du secondaire dans les commissions scolaires de l'île de Montréal. Lors de l'activité d'appréciation critique, peu d'élèves les ont choisis, selon les commentaires de l'enseignante. Elle a fait savoir que *Coup de gigot* de Dahl était le récit policier le plus apprécié des élèves.

À la suite de cette mise à l'essai, l'enseignante-expérimentatrice nous a formulé deux propositions que nous estimons intéressantes : choisir deux autres textes plus simples,

ou encore l'extrait le plus pertinent et le plus court tiré du récit *Le Chien des Baskerville*, et réaliser une appréciation critique en classe. La deuxième proposition, à partir d'une initiative de l'enseignante, a même été expérimentée en classe. Cette proposition a permis de dégager quelques caractéristiques quant aux représentations des élèves, bref aux choix de textes susceptibles de stimuler leur plaisir de lire et de développer leur capacité d'écriture.

Avant même d'expérimenter la séquence, l'enseignante s'est interrogée sur les outils à utiliser et les stratégies d'enseignement qu'elle espérait mettre en œuvre en vue de la mise à l'essai. Elle a dû réviser le recueil de textes là où certains extraits étaient annotés, puisque la couleur rendait les extraits de récits policiers illisibles lors de l'impression du recueil. Dès l'envoi de la séquence didactique à l'enseignante, celle-ci a dû l'adapter en retravaillant nos annexes et nos fiches d'évaluation afin de pouvoir les remettre aux élèves. Nous avons par la suite modifié la séquence didactique après ses adaptations à elle selon la clientèle de son école.

Notre enseignante-expérimentatrice s'est concentrée sur la lecture. Elle nous a précisé que les idées de base de notre séquence didactique étaient bonnes, mais qu'il y avait plusieurs problèmes dans le Guide de l'enseignant, c'est-à-dire la numérotation des tableaux et des annexes ne concordait pas et était difficile à suivre. « J'ai dû tout réorganiser et tout refaire, car il était difficile de savoir quoi imprimer pour les élèves. L'absence d'une table des matières dans le Guide de l'enseignant est également un handicap majeur ; la présence de couleurs dans les textes apparaît mal dans l'impression. Je devais adapter les ateliers de lecture selon les besoins de la clientèle », a-t-elle déclaré.

Nous ne pouvons pas confirmer, à la suite de l'entrevue avec l'enseignante, si les activités de lecture peuvent aider les élèves à transférer les compétences des six traits d'écriture qu'ils ont acquises en classe en écriture. Il aurait fallu que la séquence didactique fasse l'objet d'autres mises à l'essai systématique incluant la partie

écriture. Nous avons tout de même retenu de l'entrevue avec l'enseignante qu'elle a pu amener les élèves à construire une posture de lecteurs attentifs à la construction de sens de l'univers policier et aux représentations qu'ils utilisent.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre vise à fournir des explications au regard des résultats précédemment analysés. Dans ce chapitre, nous discutons d'abord des implications des premiers résultats sur l'évaluation de la séquence didactique et par la suite des résultats de la mise à l'essai de la première section de la séquence didactique : la section lecture consacrée aux récits policiers. Notre discussion des résultats suivra cinq étapes : la discussion des résultats des analyses de données, la critique de la recherche, la portée des résultats, les pistes de recherche futures et une brève conclusion.

5.1.1 Les **résultats de l'évaluation des experts**

Les premiers résultats de la recherche concernant l'évaluation de la séquence didactique par des experts montrent que celle-ci valorise le développement d'une posture d'auteur en s'appuyant sur l'étude des six traits d'écriture dans des extraits de récits policiers d'auteurs connus de la littérature policière de jeunesse. Presque tous nos évaluateurs suggèrent d'utiliser l'enseignement explicite de la compréhension en lecture pour favoriser les compétences scripturales des élèves lors de la production écrite du récit policier visant la construction d'une posture d'auteur.

Afin de rassembler l'information, deux outils de collecte de données ont été retenus dans cette recherche-développement : un questionnaire soumis aux évaluateurs de la séquence didactique et une entrevue avec l'enseignante. L'enseignante déclare, à la suite de l'entrevue avec l'enseignante-expérimentatrice, que les élèves ont progressé dans leurs habiletés de lecture au cours du mois de la phase d'expérimentation.

5.1.2 Les **résultats de la mise à l'essai**

Durant cette mise à l'essai, le trait voix a été le plus mal compris de la part des élèves. L'enseignante nous a confié, lors de notre entrevue avec elle, qu'une activité d'appréciation de textes a été proposée aux élèves afin de connaître leur degré d'appréciation des textes lus en classe. Comme mentionné au chapitre précédent, elle a dit constater que les extraits du récit *Le Chien des Baskerville* et *Crime Circus* n'étaient pas appréciés des élèves. Selon elle, ces deux extraits de récits sont trop costauds pour être lus par des élèves du premier cycle du secondaire. Elle souhaite l'intégration de textes policiers plus expressifs et plus actuels pour mieux susciter l'intérêt des élèves, même quand certaines écoles des commissions scolaires de Montréal font lire *Le Chien des Baskerville* en 2e secondaire.

L'analyse des résultats révèle que les activités de lecture de récits policiers basées sur les six traits d'écriture peuvent aider les élèves à développer une posture de lecteur, c'est-à-dire à apprendre à lire comme des auteurs. Avec les connaissances qu'ils ont acquises en lecture, les élèves pourront potentiellement transférer celles-ci en écriture en adoptant une posture d'auteur. Néanmoins, durant cette mise à l'essai, l'activité de production écrite d'un récit policier n'a pas été testée auprès des élèves. C'est là une des limites majeures de notre recherche-développement, car selon Harvey et Loiselle (2009) un outil doit être soumis à plusieurs mises à l'essai avant d'être considéré comme valide.

Les résultats doivent être interprétés avec prudence pour plusieurs raisons. D'abord, le nombre d'évaluateurs de la séquence didactique ne permet pas de généraliser les résultats puisque les enseignants du secondaire sont tous de Montréal, considérée comme une ville multiethnique, c'est-à-dire que si nous avions eu des enseignants en région, nous aurions peut-être fait face à une évaluation différente. Ensuite, il y a le

fait que seule la section lecture de la séquence didactique ait fait l'objet d'une mise à l'essai. Notre séquence didactique peut en effet sembler réductrice, car nous avions offert une série d'activités créées à l'aide d'extraits particulier en fonction d'une clientèle déterminée.

CONCLUSION

Notre problématique de recherche a permis de montrer que l'écriture littéraire représente un défi pour les scripteurs de premier cycle du secondaire et qu'elle est peu valorisée dans les programmes et dans les manuels. L'élaboration d'une séquence didactique basée sur le récit policier constitue, selon nous, l'un des moyens pouvant aider les élèves à développer leur compétence scripturale. Afin d'élaborer cette séquence, nous avons défini divers concepts ciblant l'objet d'étude de notre recherche-développement : lecture littéraire, articulation lecture-écriture littéraire, écriture littéraire, posture d'auteur, approche des traits d'écriture et approche « écrire à la manière d'un auteur ».

La séquence didactique développée vise le développement d'une posture d'auteur chez des élèves du secondaire en s'appuyant sur les *traits d'écriture* et sur l'approche « *écrire à la manière d'un auteur* ». Cette séquence didactique a été évaluée par des experts du milieu scolaire québécois ainsi que par des spécialistes en didactique de la lecture et de l'écriture littéraires. Puis elle a été modifiée suivant les résultats de l'évaluation avant d'être mise à l'essai par une enseignante du secondaire.

Dans le chapitre consacré à l'analyse des résultats, nous avons présenté les principaux résultats de notre recherche. Grâce à nos outils de collecte de données qu'étaient l'entrevue et le questionnaire auprès d'une enseignante ayant expérimenté la première partie de notre séquence, nous en sommes venu à la conclusion que les élèves ont eu la capacité de relever les traits d'écriture dans les extraits d'œuvres littéraires, mais que certains d'entre eux avaient encore des difficultés avec le trait voix.

Propositions et pistes de recherche

Les résultats quant à la compréhension en lecture des traits d'écriture n'ont pas été suffisamment étoffés pour nous permettre de généraliser des résultats en lien avec notre objet d'étude visant l'élaboration, l'évaluation et la mise à l'essai d'une séquence didactique susceptible d'aider les jeunes scripteurs du premier cycle du secondaire à développer une posture d'auteur. Mais nous avons le sentiment que cette séquence didactique pourrait contribuer à établir l'approche de la posture d'auteur en classe en s'appuyant sur les six traits d'écriture afin d'aider les élèves à lire et à prendre des décisions comme s'ils étaient eux-mêmes déjà des auteurs (Margallo-Gonzalez, 2009). Notre souhait est que cette séquence didactique, évaluée par des experts, puis bonifiée en vue de la première mise à l'essai, serve d'outil pour aider les élèves à cerner les traits d'écriture qu'ils doivent connaître pour apprendre à structurer leur texte et à adopter une posture d'auteur à l'école.

Nous souhaitons que cette séquence didactique permette de dégager, à partir de la mise à l'essai, des principes sur la posture d'auteur pouvant guider l'élaboration de séquences didactiques destinées aux élèves du premier cycle du secondaire. Nous espérons que les conseillers pédagogiques et les enseignants du secondaire puissent tirer profit de cette séquence didactique misant sur les visées pédagogiques de la posture d'auteur en classe (Tauveron, 2005). C'est sous cet angle que nous entendons apporter notre contribution à la recherche en didactique de l'écriture littéraire. Nous recommandons, somme toute, aux universités québécoises de prévoir quelques heures de formation en lien avec les traits d'écriture et l'approche « écrire à la manière d'un auteur » dans la perspective de la littérature de jeunesse en vue d'outiller les futurs enseignants du secondaire.

Limites et portée de la recherche

En tenant compte de notre recherche et du contexte dans lequel elle a été réalisée, nous avons identifié les principales limites ainsi que la portée de la démarche empirique. Notre séquence didactique est loin d'être parfaite. Certaines de ses limites sont liées à l'absence d'un cours sur le trait conventions linguistiques. Nous n'avons pas conçu de cours sur les conventions linguistiques en tenant pour acquis que les élèves maîtrisaient déjà cette notion. Or, même si cette notion a été enseignée systématiquement au primaire, ce ne sont pas tous les élèves qui la maîtrisent. En plus, un seul cours a été consacré aux caractéristiques du récit policier, mais il semble difficile d'enseigner le récit policier de manière approfondie dans un seul cours. Nous pensons que ce cours peut soulever plusieurs interrogations sur le plan de la maîtrise, de la part des élèves, des caractéristiques du récit policier et des composantes narratives.

De plus, les extraits que nous avons choisis du récit *Le Chien des Baskerville* et de *Crime Circus* constituaient des obstacles au bon fonctionnement de notre séquence didactique sous deux angles. D'abord, les extraits étaient trop costauds. Ensuite, la complexité des extraits nuisait à la compréhension des élèves, selon les commentaires de l'enseignante-expérimentatrice lors de notre entrevue avec elle. Nous sommes aussi conscient que l'objectif de notre recherche visant à élaborer, évaluer et mettre à l'essai une séquence didactique n'a pas été atteint en totalité du fait que seule la section lecture de la séquence a été mise à l'essai.

Cette recherche présente l'exploration d'un sujet encore peu étudié dans le monde francophone : le développement d'une posture d'auteur à l'aide du récit policier en s'appuyant les traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur ». Même si quelques recherches se sont intéressées à l'approche d'écriture à la manière d'un auteur et que d'autres études ont abordé les traits d'écriture, aucune étude

concernant le développement d'une posture d'auteur misant sur une telle démarche n'avait été menée auparavant.

BIBLIOGRAPHIE

Aubin, J.-p. et Richard, S. (1998). « La lecture esthétique au secondaire », Québec Français, 109, p. 31-33.

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». Paris, Revue française de pédagogique, vol. 138, p. 85-93.

Armand, A. et al. (1996). La séquence didactique en français. Toulouse : Éditions Bernard-Lacoste, 170 p.

Baptiste, L. (2005). « Apprendre à écrire à l'école primaire : le retour de l'imitation ». Le français aujourd'hui, 148, p. 101-108.

Beaudry, M.-C. (2009). Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche-développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, 290 p.

Blanchet, A. et Gotman, A. [2015, 2007]. L'entretien. Paris : Éditions Armand Colin, Coll. « Tout de savoir », 128 p.

Biao, F. (2015). Articulation de l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires : Analyse critique de manuels du secondaire québécois. (Mémoire de maitrise non publié). Université Laval, 202 p.

Bishop, M.-F. et Rouxel, A. (2007). « Présentation ». Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? Le Français aujourd'hui, 157, p. 3-7.

Boily, V. (2014). Apprendre à (ré)écrire aux raccrocheurs par la lecture littéraire. (Mémoire de maitrise non publié). Université du Québec à Montréal, 192 p.

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs. Paris : Presses universitaires de France, 246 p.

Bourque, G. (1992). « L'articulation lecture/écriture ». Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). *La lecture et l'écriture.* Montréal : Les Éditions logiques, p. 19-29.

Bucheton, D. (2001). « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? ». Dans L. Colles et al. (Dir.). Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000. Bruxelles : De Boeck, p. 569-575.

Bunn, M. (2011). « How to Read Like a Writer ». Dans Lowe, C. et Zemliansky, P. (dir.): Writing Spaces. Readings on Writing. Indiana : Parlor Press, p. 71-86.

Cervera, D. (1997). Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides. Thèse de doctorat non publié). Université de Montréal, 214 p.

Chénard-Guay, C. (2010). Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratique et impacts. (Mémoire de maitrise non publié). Université de Montréal, 232 p.

Cherteston, K.-G. (2016). Comment écrire un roman policier. Paris : Éditions La Part commune, 64 p.

Culham, R. (2005) *6+1 Traits of writing the complete guide for the primary grades.* New York: Scholastic, 304 p.

Colletta, J.-M. et Rapellin, M.-O. (2000). « L'aventure de Victorine ou comment raconter une histoire à partir de quelques images ». Dans C. Fabre-Cols (dir.), Apprendre à lire des textes d'enfants. Bruxelles : Éditions De Boeck Duculot, p. 151-171.

Collovald, A. et Neveu, É. (2004). Lire le noir. Enquêtes sur les lecteurs de récits policiers. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique, Centre Pompidou, 346 p.

Constandriopoulos, A.-P. et al. (1990). Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 196 p.

Coulet, C. et Lebrun, M. (2004). » La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire ». Skholé, hors-série 1, p. 177-187.

David, J. (2010). L'implication de texte. Essai de didactique de littérature. Belgique : Presses universitaires de Namur, 152 p.

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. Le Français aujourd'hui, 157, p. 43-51.

Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseau : des conduites culturelles*. Paris : éditions Bordas.

Delcambre, I. 91996). Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification. Pratiques, 92, p.57-82.

Diakiw, J. « Children's literature and global education: understanding the developing world », *The Reading Teacher*, 43, p. 296-301.

Diederich, P.B. (1974). *Measuring growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Dutertre, J. (2012). Les caractéristiques du genre policier. Hal. Archives-ouvertes. Récupéré en ligne le 3 février 2018. Dumas.ccsd.curs.fr. 67 p.

Dufays, J.-L. (1996). « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », Dans Dufays, J.-L., Gemmenne, L. et Ledur, D. (dir.). Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontation, Actes du colloque de Louvain – la- Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck et Duculot.

Dolz-Mestre, J.; Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 1, 1re, 2e. Bruxelles : De Boeck, p.1-15.

Eco, U. (1985). Lector in fibula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris : Éditions Grasset, 315 p.

Evrard, F. (1996). Lire le roman policier. Paris : Éditions Dunod, Coll. « Lettres supérieures », 183 p.

Falardeau, É. et Gauvin-Fiset, L.-M. (2009). « Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative ». Dans J.-L Dufays et S. Plabe (dir.). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Fenneteau, H. (2015). L'enquête : entretien et questionnaire. Paris : Éditions Dunod, coll. « Les Topos », 128 p.

Fijalkow, J. (2006). Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse. Dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* : Paris : ESF, p. 137-164

Fry, S.-W. et Griffin, S. (2010). Fourth Graders as Models for Teachers: Teaching and Learning 6+ 1 Trait Writign as a Collaborative Experience. Literacy Research and Instruction, vol. 49, 4, p. 283-298.

Gazerani, F. (2014). « Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde ». European scientific Journal, p. 23-38.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. Montréal: ERPI Éducation, 344 p.

Geist, U. (2005). « Stylistic imitation as a tool in writing pedagogy ». Dans G. Rijlaarsdam, H.V.D. Bergh et M. Couzijn (dir.) *Effective Learning and Teaching of Writing a Handbook of Writing in Education*, New-York, Kluwer Academic Publishers.

Giasson, J. (2011). La lecture. Apprentissage et difficultés. Montréal : Gaétan Morin éditeur. 416 p.

Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5, p. 23-50.

Gouvernement du Québec (2009). Le programme de formation de l'école québécoise. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), 194 p.

Gouvernement du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), 89 p.

Gohier, C. (2004). « De la démarcation entre les critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative ». Recherches qualitatives, 24, p. 3-17.

Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. Les Cahiers de l'Acelle, 4, p. 37-54. http://acelle.4-strasbg.fr

Hartman, A. et Mooney, J. (2017). S'inspirer des grands auteurs pour écrire des récits : module 1 : textes narratives, 7 et 8 ans. Montréal : Cheneliere Éducation, 176 p.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). « Proposition d'un modèle de recherche de développement ». Recherches qualitatives, vol. 28, p. 95-117.

Hébert, M. (2006). « Une séance d'enseignement explicite pour mieux « apprécier » les œuvres littéraires ». Québec : *Québec français*, 143, p. 89-92.

Hillocks, G. (2006). Narrative Writing. Learning a New Mode for Teaching. Grade Level: 6th - 12th Emeritus : University of Chicago, 176 p.

Houdart-Mérot, V. (2006). « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire ». Le français aujourd'hui, 153, p. 25-32.

Huynh, J.-A. (2005). Écriture d'invention, représentations et effets didactiques. Pratiques, 127, p. 45-59.

Huynh, J.-A. (2008). Du sujet lecteur au sujet critique. Le Français aujourd'hui, 160, p. 21-29.

Iser, W. (1985). L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Pierre Mardaga, 405 p.

Jauss, H. R. (1978). Pour une esthétique de la réception. Coll. « Bibliothèque des idées » Paris : Éditions Gallimard, 312 p.

Jay, J.-B. (2007). Conduire des dispositifs d'écriture littéraire à l'école élémentaire. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/74.htm. Récupéré en ligne le 21 mai 2016.

Jay, J.-B. (2010). Sur quels paramètres critiques construire un dispositif d'écriture littéraire ? Colloque LEES Ecriture et ses pratiques, p. 3

Jordy, J. (1996). « Séquences construites. Farce, sous-ensemble d'un genre, sous-ensemble d'un registre ». Dans La séquence didactique en français. Toulouse : Éditions Bernard-Lacoste, 170 p.

Jouve, V. (2001). « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture ». Dans C. Tauveron (dir.). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. Paris: INRP, p. 25-35.

Kozlow, M. et Bellamy, P. (2004). *Experimental Study on the impact of the 6+1 Trait Writing Model on Student Achievement in Writing*. Oregon : Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved February 20, 2016, from http://educationnorthwest.org/webfm_send/134.

Lancia, P.J. (1997). « Literacy borrowing: The effects of literature on children's writing ». *The Reading Teacher*, 50, p. 470-475.

Langlade, G. (2005). « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres ». Dans Brillant-Annequin, A. et J.-F. Masso (dir.). Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ? Grenoble : CRDP, p. 51-63.

Langlade, G. (1996). « Élaborer des séquences didactiques ». Dans La séquence didactique en français. Toulouse : Éditions Bernard-Lacoste, 170 p.

Langlade, G. (2008). « Activité de fictionnalisation du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». Figura. 20, p. 45-65.

La Rocque, G. et Stolovitch, H.D (1983). Introduction à la technologie de l'instruction. Montréal : Gaëtan Morin, 172 p.

Le Bouthillier, J. et Dicks, J. (2013). L'emploi d'un modèle d'enseignement systématique d'écriture : une étude de cas en 7e année de l'immersion précoce, Nouveau-Brunswick, Vol. 69, Issue 3, p. 298-323.

Le Goff, F. (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention ». Recherches et travaux, 73, 19-34. https://recherchestravaux.revues.org/325. Récupéré en ligne le 11 septembre 2016.

Le Goff, F. (2010). « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? » Genève : 11e rencontre des chercheurs en didactique des littératures, 199-202. Récupéré en ligne le 20 septembre 2016. www.unige.ch/**litteratures2010**/contributions_files/Le%20**Goff**%20**2010**.pdf.

Loiselle, J. (2001). « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques ». Dans M. Anadón et M. L'Hostie (Éds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* Québec : Presses de l'Université Laval, p. 77-97.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). « La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites ». Recherches qualitatives, 27, p. 40-59.

Louichon, B. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? ». Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, AIRDF – Presses universitaires de Namur, p. 195-216.

Margallo-Gonzalez, A.-M. (2009). La construction de la posture d'auteur dans les projets : écrire de la littérature pour apprendre la littérature. Repères : revue de didactique du français, langue maternelle, 40, p. 201-225.

Marzano, L. (1990) «Connecting literature with cooperative writing in the classroom», *The Reading Teacher*, 43, p. 429-430.

Messac, R. (2009). Roman policier. Fragment d'histoire. Paris : Éditions Ex Nihilo, Coll. « Ex Nihilo Editi », 166 p.

Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme methode en pédagogie. (Thèse de doctorat en éducation non publiée). Université du Québec à Montréal, 324 p.

Meizoz, J. (2007). Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur. Genève : Slatkine, 204 p.

Meirieu, P. (2007). Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage. Récupéré en ligne le 20 décembre 2017. https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION.

Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. Nouveaux Cahier de la recherche en éducation, 13, p. 177-196.

Molino, J. (1994). « Pour une théorie sémiologique du style ». Dans *Qu'est-ce que le style ?* G. Molinié et P. Cahné. Paris : Presses universitaires de France, Coll. « *Linguistique Nouvelle* », pp. 213-261.

Moreau-Paquin, A. (2014). Développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs à l'aide du blogue et du forum. (Mémoire de maitrise non publié). Université du Québec à Montréal, 125 p.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire. Montréal : Chenelière Éducation.

Nadon, Y. (2007). Écrire au primaire : réflexions et pratiques. Montréal : Chenelière Éducation, 208 p.

Narcejac, B. (1975). Le roman policier. Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Que sais-je », 128 p.

Nicodème, B. (2004). Le roman policier : bonne ou mauvaise lecture ? Paris : Éditions du Sorbier, 144 p.

Nonnon, P. (1993). « Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation ». Dans B. Denis et G. L. Baron, Regard sur la robotique. Liège: Université de Liège, p. 147-154.

Olness, R. (2005). *Using literature to Enhance writing instruction*. Newark, DE: International Reading association.

Oriol-Boyer, C. (2001). « Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créative ». Résonances, 1, p. 6-18.

Ouellet, S. (2012). Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec a Chicoutimi et Université de Toulouse II - Le Mirail, 284 p.

Paillé, P. (2007). « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnelle : douze devis méthodologiques exemplaires ». Recherches qualitatives, vol. 27, 2, p. 13-151.

Paré, A. (1984). Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec.

Paquette, K.-R. (2009). Integrating the 6+1 Writing Traits Model with Cross-Age Tutoring: An investigation of Elementary Students'Writing Development. Literacy Research and Instruction, vol. 48, 1, p. 28-38.

Picard, M. (1997). Pour la lecture littéraire, Dans littérature, no26, p.42-50, récupéré en ligne le 5 janv.2018. www.persee.fr/doc/ut-0047-4800

Reuter, Y. (1996). « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? » Dans C. Barré-De- Miniac (dir). *Vers une didactique de l'écriture*. Paris : De Boeck et Larcier s.a, p. 51-69.

Reuter, Y. (2005). « Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition ». Dans J. – L. Chiss, J. David et y. Reuter (dir.). Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck, p. 211-234.

Rog, L.-J. et Kropp, P. (2015). Enseigner l'écriture sous toutes ses formes pour révéler l'auteur en chaque élève. Montréal : Cheneliere Éducation, 184 p.

Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR, p. 137-152.

Sabourin, S.J; Valois, P. et Lussier, Y. (1998). L'utilisation des questionnaires en recherche, p. 263-304.

Saint-Laurent, L. (2002). Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, 376 p.

Serafini, F. et Giorgis, C. (2003). *Reading aloud and beyond. Fostering the Intellectual life with Older Readers*. Portsmouth : Heinemann.

Sève, P. (2006). Écrire de la littérature à l'école primaire : un exemple de dispositif. Le Français aujourd'hui, 153, p. 43-51.

Shanahan, T. (2006). Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. In C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.). Handbook of writing research. New York: The Guilford Press, p. 171-183.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique,* Paris : Éditions Gallimard, coll. « Sciences humaines », 384 p.

Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assessment and instruction*. Boston, MA : Allyn & Bacon.

Sorin, N. (2003). La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux : Québec français, 130, p. 59-62.

Sorin, N. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire ». Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, 8, p. 65-78.

Sylvain, L. (2000). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. Actes de colloque de l'Association de recherche au collégial (ARC). P. 128-132.

Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : un texte réticent au texte proliférant ». Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 19, p. 9-38.

Tauveron, C. (2001). « Approches de littérature a l'école élémentaire. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel. Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000. Rennes : PUR, p. 127-131.

Tauveron, C. (2002). « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre interaction artistique et attention esthétique », Repères, p. 203-215.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier, 216 p.

Trudel, L. ; Simard, C. et Vonarx, N. (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ». Recherches qualitatives. Hors-série, 5, p. 38-45.

Turgeon, É. (2013). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser les albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, 709 p.

Todorov, T. (1971). Poétique de la prose. Paris : Éditions du Seuil, Coll. « Poétique », 252 p.

Thouin, M. (2014). Réaliser une recherche en didactique. Montréal : Éditions Multimondes, 314 p.

Van der Maren, J.-M. (1999). La recherche appliquée en pédagogique. Bruxelles : De Boeck, p.

Viala, A. (1993). « Éléments de sociopoétique ». Dans Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio, sous la direction de Georges Molinié et Alain Viala. Paris : Presses universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement

UQÀM
Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

(Participant majeur)

PROJET DE RECHERCHE

« L'élaboration, l'évaluation et la mise à l'essai d'une séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de premier cycle du secondaire »

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche portant sur le développement d'une posture d'auteur à l'aide de l'approche des traits d'écriture et de l'approche « écrire à la manière d'un auteur », à travers la lecture et l'écriture de récits policiers. Avant d'accepter de donner votre accord à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous.

IDENTIFICATION :

Chercheur du projet : **Jobnel Pierre**

Étudiant : Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues

Adresse postale : 3871, rue Sabrevois, app. 7, Montréal (Québec) H1H 2X5

Adresse courriel : pierre.jobnel@courrier.uqam.ca

Directrice de recherche : **Ophélie Tremblay**, professeure – Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal, tremblay.ophelie@uqam.ca

OBJECTIFS DU PROJET :

Ce projet de recherche vise à élaborer et mettre à l'essai une séquence didactique en écriture littéraire basée sur le développement d'une posture d'auteur chez des élèves du secondaire en s'appuyant sur les six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur », à travers la lecture et l'écriture de récits policiers.

PARTICIPATION :

Vous êtes invité.e à mettre à l'essai une séquence didactique dans votre classe. Cette séquence didactique porte sur des activités de lecture et d'écriture que vous êtes appelé.e à réaliser avec vos élèves. Vos élèves liront d'abord des extraits de récits policiers en découvrant les traits d'écriture caractéristiques de ces textes, traits qu'ils auront à réinvestir lors de la rédaction d'un récit policier. La mise à l'essai de la séquence aura lieu deux fois par semaine et durera un mois. Vous serez invité.e à répondre à un questionnaire d'évaluation de la mise en œuvre de la séquence en classe, en plus de participer à une entrevue (enregistrement audio), à la fin du projet, afin de recueillir vos commentaires sur les activités de lecture et d'écriture proposées dans la séquence didactique et sur les retombées de la séquence sur le développement d'une posture d'auteur chez vos élèves.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Votre participation à ce projet de recherche favorisera l'avancement des connaissances pour une meilleure compréhension du développement d'une posture d'auteur chez des élèves du premier cycle du secondaire à travers l'approche des traits de l'écriture. Il n'y a pas de risque

associé à votre participation à ce projet. Les activités de lecture et d'écriture littéraires sont similaires à celles qui sont normalement mises en œuvre au premier cycle du secondaire durant une journée de classe ordinaire : la qualité de l'enseignement ne sera pas compromise par la recherche.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis au cours de cette recherche sont confidentiels. L'ensemble du matériel de recherche ainsi que le formulaire d'information et de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, au bureau du chercheur, pour la durée totale du projet. Ces données seront détruites cinq ans après la fin de leur collecte.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet. Une entrevue individuelle, enregistrée audio numériquement, sera réalisée avec vous pour savoir si l'approche des traits d'écriture et l'approche « écrire à la manière d'un auteur » aident les élèves à construire une posture d'auteur. Notez qu'en aucun cas les prises de notes du chercheur ne pourront présenter une image défavorable de vous-même et que votre identité ne sera jamais révélée.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que vous participiez à ce projet de recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps et ce, sans justification ni pénalité.

Votre accord à participer à ce projet de recherche implique également que vous acceptiez que le chercheur puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, conférences et communications scientifiques) les données recueillies, à la condition qu'aucune information permettant vous identifier ne soit divulguée publiquement.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de vos droits ni ne libérez le chercheur ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS :

Vous pouvez contacter l'étudiant chercheur, Jobnel Pierre, au numéro (514) 963-4790 ou sa directrice de recherche, Ophélie Tremblay, au (514) 987-3000 poste 2436, pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes, ou sur vos droits en tant que participant à la recherche. Notez enfin que le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous participez présentement.

Pour des informations concernant les responsabilités du chercheur sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS :

Votre participation est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature de l'enseignant.e : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées):_____

Adresse : _____

Je déclare avoir expliqué la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la présente recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiant-chercheur : _____

Date : _____

Jobnel Pierre, étudiant au département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal : pierre.jobnel@courrier.uqam.ca

MERCI DE RETOURNER UNE COPIE DU PRÉSENT FORMULAIRE AU PLUS TARD LE 15 FÉVRIER ET DE CONSERVER L'AUTRE COPIE POUR VOS DOSSIERS.

Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation de la séquence

Questionnaire d'évaluation d'une séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de 1er cycle du secondaire

Lettre aux évaluateurs

Montréal, le 2 novembre 2017

Objet : Invitation à participer à une recherche-développement

Madame, monsieur,

Je m'appelle **Jobnel Pierre** et je suis étudiant à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans le cadre de mes études de maitrise en didactique des langues, je mène, sous la direction de madame **Ophélie Tremblay**, professeure au département de didactique des langues, une recherche-développement intitulée *L'élaboration, la validation et la mise à l'essai d'une séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de premier cycle du secondaire*. Dans cette recherche, une question spécifique m'interpelle : quelles seraient les activités de lecture et d'écriture permettant aux élèves d'écrire comme des auteurs, en s'appuyant sur l'approche des six traits d'écriture, à travers la lecture et l'écriture de récits policiers?

Je sollicite votre participation à cette recherche pour l'évaluation de la séquence didactique en lecture-écriture littéraire que j'ai développée dans mon projet de recherche en didactique des langues. Vous trouverez, ci-joints, le descriptif du projet, le questionnaire pour valider la séquence didactique et la séquence didactique elle-même. Vos réponses au questionnaire m'aideront à améliorer la séquence didactique, ce qui me permettra d'en produire une nouvelle version qui sera ensuite mise à l'essai en classe cet hiver.

Si vous participez à l'évaluation de la séquence didactique, vous devrez remplir le questionnaire d'évaluation ci-joint et me le retourner d'ici le 10 janvier 2018. Vous recevrez un rapport décrivant les conclusions générales de ma recherche et une version définitive de ma séquence didactique à la fin du projet.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ce projet de recherche-développement et je demeure disponible pour répondre à toute question relative au contenu des documents joints à cette lettre.

Jobnel Pierre

Tél. : 514 963 4790

Courriel : pierre.jobnel@courrier.uqam.ca

1. DESCRIPTIF DU PROJET

L'acte d'écrire est un exercice à la fois difficile et complexe pour de nombreux élèves. Il arrive souvent, en effet, qu'en essayant d'écrire les élèves vivent le syndrome de la page blanche, qu'ils aient du mal à structurer leur texte et à choisir les mots appropriés lors du processus de révision. C'est le constat que nous avons fait lors de nos stages en français, langue d'enseignement au secondaire dans le milieu scolaire québécois. Plus précisément, nous avons observé que les élèves ont eu plus de mal à écrire un texte littéraire que tout autre type de textes. Afin d'aider les élèves à surmonter ces difficultés, nous avons décidé d'élaborer une séquence didactique en écriture littéraire sur la posture d'auteur en recourant aux six traits d'écriture et à l'approche « écrire à la manière d'un auteur », à travers la lecture et l'écriture de récits policiers.

OBJECTIF DE RECHERCHE

- Élaborer, valider et mettre à l'essai une séquence didactique en écriture littéraire basée sur le développement d'une posture d'auteur chez des élèves du secondaire en s'appuyant sur les six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur ».

2. CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons les concepts suivants : lecture littéraire, écriture littéraire, relation lecture-écriture littéraire, posture d'auteur, approche des traits d'écriture et approche « écrire à la manière d'un auteur ». Ces concepts ont été choisis en vue de formuler la question spécifique soulevée par notre problématique de recherche.

3. MÉTHODOLOGIE

TYPE DE RECHERCHE. Notre recherche est de type recherche-développement. Selon Thouin (2014), la recherche-développement vise à élaborer, à valider et à mettre à l'essai un produit, une séquence didactique, un modèle, une stratégie, un programme d'étude ou une intervention pédagogique.

DESCRIPTION DES PARTICIPANTS. La présente séquence didactique en écriture littéraire est pensée en fonction d'une clientèle scolaire pluriethnique de 2e secondaire de Montréal et sera testée en classe par un enseignant.

OUTILS DE RÉCOLTE DE DONNÉES. Deux outils de récolte de données seront utilisés durant et après la mise à l'essai en classe de notre séquence didactique : 1) un questionnaire d'évaluation de la séquence, qui sera rempli pendant et après la séquence par l'enseignant.e qui la mettra en œuvre; 2) une entrevue avec l'enseignant.e, qui permettra au besoin d'éclaircir des éléments du questionnaire et de préciser les points forts de la séquence et les points à améliorer.

SÉQUENCE DIDACTIQUE. La séquence didactique complète est jointe à cette lettre de présentation. Les prochaines pages présentent les questions d'évaluation portant sur la séquence.

QUESTIONNAIRE POUR VALIDER LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Pour chacune des questions suivantes, veuillez, s'il vous plait, cocher la case qui correspond le mieux à votre point de vue et justifier votre réponse.

1. CONTENU DE LA *SÉQUENCE* DIDACTIQUE

1.1 La séquence didactique est délimitée en fonction des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant entend faire acquérir à ses élèves conformément au Programme de formation de l'école québécoise.

☐ Fortement en désaccord

☐ En désaccord

☐ Ni en désaccord ni en accord

☐ En accord

☐ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……

1.2 Le contenu des leçons (tâches de lecture, tâches d'écriture, acquisition des notions, consignes, degré de clarté, étude d'une œuvre intégrale et autres extraits de récits policiers) de la présente séquence didactique permet aux élèves de développer une posture d'auteur.

☐ Fortement en désaccord

☐ En désaccord

☐ Ni en désaccord ni en accord

☐ En accord

☐ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……

……
……
……
……

1.3 Une attention soutenue est accordée aux conditions matérielles du déroulement de la séquence : organisation de l'espace, présentation du matériel, présentation des documents.

☐ Fortement en désaccord

☐ En désaccord

☐ Ni en désaccord ni en accord

☐ En accord

☐ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……
……

2. CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS

2.1 Les activités de lecture littéraire de cette séquence didactique permettent aux élèves d'acquérir des connaissances et des stratégies de lecture littéraire qu'ils peuvent ensuite intégrer et réinvestir dans une production écrite de récits policiers.

□ Fortement en désaccord

□ En désaccord

□ Ni en désaccord ni en accord

□ En accord

□ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……
……
……

2.2 La séquence didactique articule un ensemble d'étapes nécessaires (rituel de démarrage, temps de vérification des prérequis, temps de la présentation générale, etc.) visant le développement d'une posture d'auteur chez des élèves de 2e année du secondaire.

□ Fortement en désaccord

□ En désaccord

□ Ni en désaccord ni en accord

□ En accord

□ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……
……

2.3 La séquence didactique est adéquate compte tenu du niveau des élèves, des objectifs d'apprentissage et de la nature des supports utilisés.

- Fortement en désaccord
- En désaccord
- Ni en désaccord ni en accord
- En accord
- Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……
……

3. MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE LA SÉQUENCE

3.1 La séquence didactique articule différentes modalités de travail adaptées aux différentes étapes de l'apprentissage : lecture à haute voix, travail individuel, travail en équipe, carnet d'écrivain, retour en grand groupe.

☐ Fortement en désaccord

☐ En désaccord

☐ Ni en désaccord ni en accord

☐ En accord

☐ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……
……

3.2 La séquence didactique a un fil conducteur capable de susciter de l'intérêt des élèves de 2e année du secondaire en lecture-écriture littéraire.

……
……
……
……
……
……

3.3 La séquence didactique, basée sur l'approche des six traits d'écriture et sur l'approche « écrire à la manière d'un auteur », favorise le développement de la créativité chez des élèves de 2e année du secondaire.

☐ Fortement en désaccord

☐ En désaccord

☐ Ni en désaccord ni en accord

☐ En accord

☐ Fortement en désaccord

Justification :

……
……
……
……
……
……

3.3 Les tâches d'écriture de cette séquence didactique sont suffisantes pour aider les élèves à développer une posture d'auteur.

☐ Fortement en désaccord

☐ En accord

☐ Ni en désaccord ni en accord

☐ En accord

☐ Fortement en désaccord

……

……

……

……

……

……

Commentaires généraux sur la séquence didactique ou autres suggestions pour améliorer celle-ci.

……

……

……

Merci de votre collaboration !

Annexe 3 : Guide d'entrevue avec l'enseignante

La démarche que nous suivons ici dans ce guide d'entretien propose de vérifier, à travers le regard de l'enseignant.e, la réaction des élèves de 2e année du secondaire face aux tâches de lecture-écriture de récit policier. Le questionnaire d'entretien est ainsi construit pour recueillir les données nécessaires sur la séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur au secondaire.

ÉCRIRE COMME DES AUTEURS

1. Pensez-vous que vos élèves ont pris conscience des stratégies qu'un auteur utilise pour susciter la participation du lecteur ?

   ……
   ……
   ……
   ……

2. Pendant que vos élèves écrivaient leur récit policier, avez-vous l'impression qu'ils ont développé leur esprit de créativité ?

   ……
   ……
   ……
   ……

3. Avez-vous l'impression que vos élèves ont emprunté une ou des idées aux auteurs lus en classe durant cette tâche d'écriture ?

   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

4. Avez-vous constaté que vos élèves se sentent plus libres quand ils écrivent en classe comme des auteurs ?

   ……
   ……
   ……
   ……
   ……..

5. Avez-vous observé que l'idée que vos élèves ont eue au premier cours a changé à la suite de cours suivis sur le développement d'une posture d'auteur ?

   ……
   ……
   ……
   ……

6. Avez-vous l'impression que vos élèves réécrivent un ou deux passages de leur récit en le relisant ?

   ……
   ……
   ……
   ……

IMPLICATION LECTURE-ÉCRITURE : SIX TRAITS D'ÉCRITURE

1. Selon vous, la lecture des œuvres littéraires choisies a-t-elle aidé vos élèves à avancer dans leur projet d'écriture d'un récit policier ?

   ……
   ……
   ……
   …….

2. Avez-vous l'impression que vos élèves ont eu du mal à repérer les traits d'écriture lors de la lecture du récit policier ?

   ……
   ……
   ……

3. Quels sont, selon vous, les traits d'écriture que vos élèves ont le mieux compris ?

   ……
   ……
   ……

ÉCRITURE : CARACTÉRISTIQUES DU RÉCIT

4. Selon vous, quelles sont les composantes du récit policier que les élèves ont réussi à intégrer dans leurs récits policiers ?

   ……
   ……
   ……
   …….

5. Quels liens les élèves font-ils entre les traits d'écriture et les caractéristiques du récit policier ?

   ……
   ……
   ……

6. Est-ce que les élèves se réfèrent à leurs connaissances antérieures pour lire ou écrire les récits policiers ?

   ……
   ……
   ……

Annexe 4 : Certificat d'approbation éthique

ÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 2057

Certificat émis le: 16-01-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'élaboration, l'évaluation et la mise à l'essai d'une séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs du premier cycle du secondaire
Nom de l'étudiant:	Jobnel PIERRE
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Ophélie TREMBLAY

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Marie Nadeau

Marie Nadeau
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation
Professeure, Département didactique des langues

Annexe 5 : Guide d'enseignement

Guide de l'enseignant

Français

2e année du 1er cycle du secondaire

Situation d'apprentissage

Le présent guide d'enseignement sur la posture d'auteur vise une clientèle scolaire de 2e année du premier cycle du secondaire et s'adresse à un enseignant disposant d'une solide formation en français, langue première. Ce guide, divisé en deux parties, est construit selon ce qui se fait en classe dans l'intention de répondre aux instructions ministérielles du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ, 2009). La première partie porte sur la structuration du guide articulée autour d'une exposition de chaque trait d'écriture suivie d'une activité sur les caractéristiques du récit policier et d'une activité d'intégration susceptible d'aider les élèves dans leur apprentissage de nouveaux concepts. Un tableau résumé précise, pour chaque activité, la notion à aborder en classe, la démarche didactique, le matériel nécessaire et la durée pour la réalisation de l'activité. Une section est consacrée au scénario d'enseignement visant les actions de l'enseignant et les tâches des élèves. La deuxième partie du guide présente le recueil de textes retenus dans le cadre de cette séquence didactique.

Durée globale prévue

- La durée des activités d'apprentissage est de 75 minutes par période. 360 minutes sont prévues pour la situation de lecture, 90 pour le retour sur les apprentissages en lecture. 200 minutes sont prévues pour la situation d'écriture, 25 minutes pour le retour sur les apprentissages en écriture.

Atelier 1 : Découvrir le trait idées dans le récit de Fred Kassak

1. **Activité d'introduction**
   - Présentation du projet aux élèves : rédaction d'un récit policier en s'appuyant à la fois sur les traits d'écriture et sur l'approche écrire à la manière d'un auteur.

Notions	Trait des idées : idée principale, idées secondaires
Objectif d'apprentissage	Être en mesure de dégager le trait idées dans le récit de Fred Kassak
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	*Iceberg* de Fred Kassak
Durée	75 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. L'enseignant présente le projet aux élèves et précise que ce projet porte sur les traits d'écriture dans l'intention de les aider à écrire comme des auteurs. Il explique aux élèves qu'ils vont devoir mobiliser les compétences de la lecture littéraire pour apprendre à bien lire un texte. Dans cette activité, la compréhension sera la composante que les élèves auront à développer lors de la lecture du texte de Fred Kassak à l'aide de la stratégie de clarification.
2. L'enseignant distribue la nouvelle policière *Iceberg* de Fred Kassak aux élèves, puis fait la lecture à voix haute du texte pour permettre aux élèves de faire une représentation de l'idée principale et des idées secondaires. Il définit ce qu'il entend par le trait idées et recourt à des exemples tirés du texte pour illustrer ses propos. Il explique que le crime est une idée maîtresse du récit. Il réfère aux détails pertinents du texte que Fred Kassak utilise pour aider le lecteur dans le processus de lecture.

3. L'enseignant demande aux élèves d'annoter les aspects relevant de l'idée principale et des idées secondaires du texte.

Actions des élèves

4. Les élèves lisent le texte individuellement, puis dégagent les idées du texte en utilisant la stratégie de clarification. Par exemple, les élèves relèveront la tentative

d'assassinat de Georges comme étant l'idée principale du texte : « J'ai tout envisagé, même le poison, mais rien ne convenait pas ». « Un jeune homme tente de supprimer le bébé de trois mois pour épouser la mère ».

5. Demander aux élèves de former des équipes de deux pour partager leurs idées et noter dans leur carnet d'écrivain celles qu'ils conservent en vue d'un projet d'écriture.

Atelier 2 : Analyser le trait structure du texte : l'exemple d'*Erreur fatale*

1. **Activité d'introduction**
   - Retour sur le cours précédent
   - Présentation du cours aux élèves

Atelier	Analyse du trait structure du texte : l'exemple d'*Erreur Fatale* de Frédéric Brown
Notions	Situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale
Objectif d'apprentissage	Être en mesure d'analyser les étapes de la structure narrative de la nouvelle policière de Frédéric Brown
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	*Erreur fatale* Annotation du récit de Frédéric Brown (annexe 2) Fiche d'évaluation des caractéristiques du récit policier
Durée	75 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. L'enseignant présente la notion de structure qu'il définit comme un enchaînement logique du début à la fin dans une œuvre littéraire. Il utilise des éléments du texte

pour illustrer ses propos. Afin de bien étudier l'extrait du récit de Brown, l'enseignant doit d'abord lire l'extrait pour ensuite le mettre en contexte et montrer aux élèves que ce récit obéit aux étapes de la structure narrative du récit policier en donnant un ou deux exemples : le personnage principal est Walter Baxter dont l'intention est d'assassiner son oncle avec une pince-monseigneur (situation initiale), Walter Baxter désire entrer par effraction dans la maison de son oncle pour aller voler (élément déclencheur), la police est arrivée à l'appel de son oncle et Baxter est arrêté (résolution du problème), affaissement de Baxter (situation finale).

2. L'enseignant demande aux élèves d'annoter le texte en séparant les étapes de la structure narrative à l'aide de crochets.

Actions des élèves

3. Les élèves utilisent la stratégie de clarification et de questionnement pour bien cerner chacune des étapes de la structure narrative de cette nouvelle policière. Une fiche des caractéristiques du récit policier, élaborée pour la circonstance, sera remise aux élèves. À la suite du repérage des caractéristiques du récit policier, les élèves se réunissent en équipes de quatre pour écrire collectivement une courte histoire policière

Atelier 3 : Étudier le lexique policier dans le récit de Dahl

2. Activité d'introduction

- L'activité débute avec un retour sur la notion de structure de texte dans Brown, puis l'enseignant présente le cours aux élèves.

Atelier	Étude du lexique policier chez Dahl
Notions	Choix de mots
Objectif d'apprentissage	Être en mesure de reconnaître les choix de mots de Dahl
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	*Coup de gigot*, de Dahl Fiche d'évaluation de choix de mots
Durée	75 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. Dans cet atelier, l'enseignant doit partir de ce que les élèves savent du choix de mots en se basant sur l'utilisation des mots précis et évocateurs dans une œuvre littéraire. Il donne des exemples de choix de mots tirés de la nouvelle policière de Brown pour aider les élèves à mieux comprendre ce trait d'écriture. Puis après avoir distribué le récit *Coup de gigot* aux élèves, l'enseignant fait une lecture à voix haute du récit pour les aider à construire une représentation mentale de *Coup de gigot*.
2. L'enseignant amène les élèves à décrire les relations que les personnages entretiennent entre eux et leur caractérisation dans le récit pour réussir à mieux analyser le choix de mots policiers du crime avec eux. Il fait la description de l'aspect physique de Mary Maloney, de ses pensées, de ses sentiments et de ses émotions au regard des choix de mots utilisés par ce personnage.

Actions des élèves

3. Remettre une grille de choix de mots aux élèves basée sur le lexique du crime chez Dahl.
4. Les élèves se regroupent en dyades pour relever les plus beaux choix de mots dans Dahl, qu'ils lisent lors d'une période-discussion.

Atelier 4 : Découverte du trait voix dans Doyle

3. Activité d'introduction

- Retour sur le cours sur le trait structure
- Présentation du cours aux élèves

Atelier	Découverte du trait voix dans un extrait du récit de Doyle
Notions	Voix de l'auteur
Objectif d'apprentissage	Être en mesure de distinguer la voix de Doyle de celle de Dahl
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	« La malédiction des Baskerville » *Coup de gigot* de Dahl Fiche d'évaluation de la voix d'auteur
Durée	75 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. L'enseignant distribue l'extrait « La malédiction des Baskerville » aux élèves. Il doit lire à voix haute de l'extrait en faisant découvrir aux élèves comment Doyle et Dahl font évoluer leur voix dans le texte. Il amène les élèves à définir la voix comme étant le style personnel de chaque auteur.
   À la fin de la lecture du récit, l'enseignant distribue la fiche d'évaluation de la voix de l'auteur aux élèves. Il lit les énoncés de cette fiche et clarifie les zones d'ombre pour les élèves. Il leur demande de comparer l'extrait « La malédiction » à la nouvelle policière *Coup de gigot* de Dahl.

Actions des élèves

2. Les élèves lisent les deux extraits de récit policier, les annotent et se servent de la fiche d'évaluation de la voix d'auteur pour comparer les registres de voix des auteurs.

3. En dyades, les élèves lisent *Crime Circus* et relèvent la voix d'Alain Demouzon à l'aide de la fiche d'évaluation de la voix d'auteur.

Atelier n° 5 : Description du trait fluidité dans le récit de Doyle

4. Activité d'introduction

- L'activité débute avec un retour sur le trait voix chez Doyle, puis l'enseignant présente le cours aux élèves.

Atelier	Description du trait fluidité dans le récit de Doyle
Notions	Choix de mots
Objectif d'apprentissage	Être en mesure d'identifier les caractéristiques du trait fluidité dans l'extrait de récit policier de Doyle
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	*Un extrait de Doyle*
Durée	75 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. L'enseignant demande aux élèves de lire l'extrait « La malédiction des Baskerville », de l'annoter et de relever les passages traitant de la musicalité et du rythme chez Doyle. L'enseignant explique aux élèves que le trait fluidité correspond au ton du texte, c'est-à-dire à la manière dont l'auteur joue avec les mots pour rendre sa langue musicale et belle. Il donne des exemples tirés de l'extrait tels que : « La lune éclairait cette clairière : au centre gisait la malheureuse jeune fille, là où elle était tombée morte d'épouvante et de fatigue » (p. 22). « je me rappelle fort bien que cette dernière question le passionnait et que, lorsqu'il me la pesait, sa voix frémissait d'émotion » (p. 29), etc.

Actions des élèves

2. En dyades, les élèves lisent seuls l'extrait de Doyle, procèdent à l'annotation de cet extrait, discutent ensemble de la clarté et de la fluidité des phrases, puis relèvent les passages jugés fluides.

Atelier 6 : Repérage des caractéristiques du récit policier

5. **Activité d'introduction**
   - L'activité débute avec un retour sur le trait voix chez Doyle, puis l'enseignant présente le cours aux élèves.

Atelier	Présentation des caractéristiques du récit policier
Notions	Situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale.
Objectif d'apprentissage	Être en mesure de faire ressortir les caractéristiques du récit policier dans la nouvelle policière d'Alain Demouzon en utilisant une fiche d'évaluation y relative
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	*Crime Circus*, d'Alain Demouzon Fiche des caractéristiques du récit policier
Durée	75 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. L'enseignant annonce aux élèves que les traits d'écriture sont complémentaires aux caractéristiques du récit policier et qu'ils permettent de les outiller en compréhension, en réaction, en interprétation et en appréciation de textes. Il invite les élèves à travailler en dyades en servant de la fiche d'évaluation des caractéristiques du récit policier.

Actions des élèves

2. En dyades, les élèves lisent la nouvelle policière *Crime Circus* d'Alain Demouzon, puis remplissent la fiche d'évaluation du récit policier. Avec cette grille, ce sera

facile pour les élèves de noter que Cuchillo a été tué avant d'entrer en scène et que les enquêteurs Bouchard et Letroc ont soupçonné Myriam.

Atelier 7 : Écrire un récit policier

6. **Activité d'introduction**
   - Présentation de la tâche d'écriture en rappelant les notions vues en classe lors des activités de lecture et d'écriture proposées dans les parties précédentes.

Atelier	Écriture d'un récit policier
Notions	Traits d'écriture, approche écrire à la manière d'un auteur, caractéristiques du récit policier
Objectif d'apprentissage	Être en mesure de réinvestir les six traits d'écriture et les caractéristiques du récit policier dans une tâche d'écriture
Démarche d'apprentissage	Enseignement réciproque
Matériel	Cahier de rédaction
Durée	225 minutes

Scénario didactique

Actions de l'enseignant

1. L'enseignant explique ses attentes concernant cette tâche d'écriture, puis laisse les élèves seuls choisir leur thème et concevoir une intention d'écriture. Dans cette tâche d'écriture, l'enseignant doit laisser du temps au temps pour permettre aux élèves de planifier leur écriture, de faire le brouillon, de réviser leur récit à plusieurs reprises et de le laisser reposer avant de le reprendre pour l'améliorer.

Actions des élèves

2. Individuellement, les élèves écrivent leur récit policier.

Annexe 6 : Séquence didactique

PRÉSENTATION

La séquence didactique vise a deux objectifs : d'abord, faire découvrir aux élèves les six traits d'écriture et les caractéristiques du récit policier qu'ils auront ensuite à réinvestir dans un projet d'écriture de récit policier, en s'appuyant sur l'approche écrire à la manière d'un auteur (Chenard-Guay, 2010). Le choix du récit policier se justifie par le fait qu'il s'agit d'un genre à l'étude en 2e année du premier cycle du secondaire, en plus de figurer parmi les genres littéraires susceptibles de susciter l'intérêt des élèves (Dutertre, 2012). La compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation constituent les composantes de la lecture que les élèves mobiliseront dans des activités d'apprentissage sur la posture d'auteur. Des stratégies de l'enseignement réciproque (prédire, clarifier, questionner ou résumer) seront utilisées pour favoriser le développement de ces composantes de la lecture en vue de soutenir les élèves.

De nombreux élèves du secondaire ont souvent du mal à trouver des idées et font face au syndrome de la page blanche. Développer une posture d'auteur en classe basée sur le récit policier aiderait les élèves à vaincre certaines difficultés d'écriture. Tauveron et Sève (2005) suggèrent de créer des conditions favorables au développement d'une posture d'auteur à l'aide d'une intention d'écriture. Cinq récits policiers ont été retenus pour accroître la capacité des élèves à lire et à écrire comme des auteurs (Margallo-Gonzalèz, 2009). Ce sont quatre nouvelles et des extraits d'un récit policier de Doyle : *Coup de gigot* de Dahl, *Crime Circus d'Alain Demouzon*, *Iceberg* de Fred Kassak, *Erreur fatale* de Frédéric Brown et *Le Chien des Baskerville* d'Arthur C. Doyle. Le roman policier *Le Chien des Baskerville* est le texte de base de cette séquence didactique. Ce choix de récits policiers permettra de découvrir la présence d'un lexique commun et spécifique à tous les textes, de poser les jalons de l'articulation lecture-écriture littéraire de l'ensemble des textes du corpus. Ce choix se construit sur les traits idées, choix de mots, structure du texte, voix d'auteur, fluidité des

phrases et conventions d'écriture (Spandel, 2005). Dans cette séquence didactique, le trait convention d'écriture ne sera toutefois pas pris en considération.

Plan d'ensemble de la séquence didactique

Cycle

2e année du premier cycle du secondaire

Discipline

Français, langue d'enseignement

INTENTION DIDACTIQUE DE LA SÉQUENCE

- Amener les élèves à lire comme des auteurs au moment de lire et d'analyser les récits policiers à l'étude dans le corpus. L'intention didactique est de les conduire à construire le sens des textes et d'en reconnaître les facettes caractéristiques, grâce à la grille d'analyse des six traits, plutôt que de les placer dans une posture de critique littéraire. Dans ce projet de lecture et d'écriture de récits policiers, les élèves seront en mesure d'identifier les traits caractéristiques du récit policier, de verbaliser leur projet d'auteur, d'expliciter leur intention d'écriture, de s'inspirer des auteurs de renom pour développer une posture d'auteur lors de la rédaction d'un récit policier. Les récits policiers rédigés par les élèves seront affichés sur le babillard de l'école et publiés dans un recueil collectif.

Compétence transversale

- Mettre en œuvre sa pensée créatrice en concrétisant un projet esthétique, c'est-à-dire en faisant des choix narratifs conscients et en les explicitant.

Objectif(s) de la séquence

- Découvrir les six traits d'écriture et les reconnaître dans les récits policiers à l'étude;
- Découvrir les caractéristiques du récit policier, dont certaines sont mises en évidence grâce aux traits d'écriture;
- Amener les élèves à réinvestir ces traits, à la manière d'un auteur de récit policier, dans l'écriture de leur propre récit.

Gestes didactiques

- Travail individuel et en dyades lors de la lecture;
- Travail individuel pendant l'activité d'écriture.

Compétences disciplinaires et familles de situation

1. **COMPÉTENCE 1**. Lire et apprécier des textes variés.

   - **FAMILLES DE SITUATION** : Découvrir l'univers policier en explorant des extraits de récits policiers.

2. **COMPÉTENCE 2**. Écrire des textes variés.
   - **FAMILLES DE SITUATION** : Créer en rédigeant un récit policier, c'est-à-dire en inventant une histoire pour donner à voir un lieu, une époque, un personnage, un narrateur absent, présent, témoin, etc., en s'appuyant sur les traits d'écriture, sur l'approche écrire à la manière d'un auteur et sur les caractéristiques du récit policier.

Durée globale prévue

- La séquence didactique comporte sept ateliers répartis en dix périodes sur une durée de quatre semaines.

Descriptif des ateliers

Atelier 1 : Découvrir le trait des idées dans le récit de Fred Kassak

DURÉE

75 minutes

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- *Iceberg* de Fred Kassak
- Annotation du récit de Fred Kassak

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ

- À la fin de cette activité, l'élève sera en mesure de relever les passages portant sur le trait des idées dans le récit de Fred Kassak.

CONSIGNE

- Fais une première lecture du récit de Fred Kassak en surlignant les mots difficiles, puis clarifie le sens en ciblant les mots ou les passages que tu n'as pas compris. Consulte le dictionnaire ou renseigne-toi auprès de l'enseignant, si nécessaire. Lors de ta deuxième lecture, surligne les éléments importants te permettant de repérer l'idée principale du récit et les idées secondaires dans le récit.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ (60 minutes)

1. Présenter et expliquer aux élèves que ce projet basé sur les traits d'écriture leur permettra d'être mieux outillés dans l'appréciation des qualités d'une œuvre littéraire.
2. Présenter aux élèves les auteurs à l'étude, puis distribuer la nouvelle policière *Iceberg* de Fred Kassak aux élèves
3. Lire à voix haute le récit de Fred Kassak, puis faire annoter les passages relevant de l'idée principale et des idées secondaires pertinentes pour mieux découvrir le trait des idées dans cette nouvelle policière.
4. Dégager l'idée principale du récit et les idées secondaires intéressantes par rapport aux détails que Fred Kassak utilise dans le récit pour le rendre cohérent, clair et précis.

5. Utiliser la stratégie de clarification pour s'assurer du sens des passages que tu n'as pas compris afin de bien repérer les idées.

PHASE D'INTÉGRATION (15 minutes)

- Constituer des équipes de deux dyades pour partager tes idées et noter, dans ton carnet d'écrivain, celles que tu aurais préférées et que tu pourrais approfondir dans une éventuelle production de récit policier.

Atelier 2 : Analyser le trait structure du texte : l'exemple d'*Erreur fatale*

DURÉE

75 minutes.

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- *Erreur fatale* de Frédéric Brown
- Fiche d'évaluation des caractéristiques du récit policier

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ

- À la fin de cette activité, l'élève sera en mesure d'analyser la présence du trait structure du texte dans le récit policier de Frédéric Brown.

CONSIGNE

- Lis le récit *Erreur fatale* de Frédéric Brown. À l'aide de [crochets], repère les différentes parties de la structure narrative du récit. Fais de petits résumés à côté des étapes de la structure narrative du récit policier susceptibles de te permettre de relever les informations importantes.

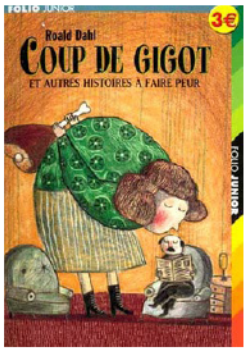
DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ (60 minutes)

1. Revenir sur l'atelier précédent portant sur la présentation du trait des idées et faire des liens avec le trait structure du texte que les élèves auront à étudier en classe. Expliquer aux élèves que la structure du texte est le deuxième élément de l'écriture et qu'elle concerne l'organisation logique et efficace dans un texte.
2. Distribuer le récit *Erreur fatale* aux élèves, puis faire une lecture à voix haute du récit. Analyser avec les élèves la structure de ce récit pour en repérer les différentes étapes de cette nouvelle policière en les séparant par des crochets.
3. Demander aux élèves, à l'aide de la fiche d'évaluation des caractéristiques du récit policier, de relever la structure du texte de Frédéric Brown : la situation initiale est le projet de Walter Baxter d'assassiner son oncle, le problème est le vol par effraction, la résolution du problème (découverte du coupable) est l'arrivée de la police suivie de l'arrestation de Walter Baxter, et la situation finale est l'affaissement de Walter Baxter.

PHASE D'INTÉGRATION (15 minutes)

- Regrouper les élèves en équipes de quatre, puis leur demander d'écrire collectivement une courte histoire policière dont le titre est la carte routière. Chacun des membres de l'équipe doit s'assurer que la phrase a des liens avec le titre. Une fois la phrase écrite, l'élève la remet à son collègue pour que le prochain membre de l'équipe puisse au moins la voir et construire la sienne, jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe aient eu deux tours. Enfin, les membres de chaque équipe relisent leurs phrases et écrivent une courte histoire en tenant compte de la structure policière.

Atelier 3 : Étudier le lexique policier dans le récit de Dahl



DURÉE

75 minutes

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- *Coup de gigot* de Dahl
- Grille de choix de mots

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ

- À la fin de cette activité, l'élève sera en mesure de reconnaître ce qu'est le trait choix des mots dans la nouvelle policière de Dahl.

CONSIGNE

- Lis la nouvelle policière *Coup de gigot* en annotant les parties où Dahl fait usage des plus beaux choix de mots. Souligne les mots évocateurs de l'univers du policier. Classe ces mots ou groupes de mots en fonction de leur sens.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ (60 minutes)

1. Faire un retour sur l'atelier portant sur la structure du texte de Frédéric Brown avant d'aborder le trait choix de mots dans Dahl pour créer une atmosphère inquiétante. Dire aux élèves que le récit *Coup de gigot* est mis en perspective avec le texte central pour qu'ils soient en mesure de construire du sens à partir de stratégies de lecture pour améliorer leur texte et réfléchir à la façon d'utiliser les mots dans un récit policier.

2. Demander aux élèves ce qu'ils savent des mots précis et évocateurs dans une œuvre littéraire. Noter les réponses des élèves au tableau, puis apporter des précisions à ces réponses.
3. Faire découvrir aux élèves que le choix de mots de Dahl permettra de caractériser l'allure du héros, de décrire ses qualités, ses émotions et ses croyances. Faire remarquer aux élèves que Dahl a recours à des mots précis et à des images mentales pour enrichir son récit.
4. Faire annoter le récit afin que les élèves découvrent mieux le choix de mots de Dahl, puis leur remettre une grille de choix de mots et leur demander de relire le récit de Dahl dans l'intention de relever le lexique policier dans la nouvelle policière de Dahl.
5. Classer les mots du récit de Dahl en fonction des personnages (meurtrier, détective, etc.), de l'atmosphère, des lieux et des moments de l'action.

PHASE D'INTÉGRATION (15 minutes)

- Demander aux élèves de se réunir en dyades et de relever les plus beaux choix de mots dans *Coup de gigot*. Chaque dyade sera appelée à lire sa phrase à voix haute. Leur demander d'expliquer ce qu'ils ont observé en ce qui concerne les mots choisis par Dahl.

ATELIER 4 : Explorer la voix dans le récit de Doyle

DURÉE

75 minutes

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- *Le Chien des Baskerville* de Doyle
- Fiche d'évaluation de la voix de l'auteur

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ

- À la fin de cette activité, l'élève sera capable de donner une définition personnelle de la voix à partir d'exemples tirés des textes de Doyle et de Dahl.

CONSIGNE

- Lis les extraits de récit de Doyle et de Dahl pour explorer les registres permettant de découvrir que les textes se distinguent. Relève deux ou trois aspects communs et deux aspects différents dans les extraits.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ (60 minutes)

1. Faire d'abord une brève présentation de Doyle et de son récit policier *Le Chien des Baskerville* en le mettant en contexte par rapport aux autres récits policiers du corpus. Demander aux élèves de lire le texte de Dahl et l'extrait du récit « La malédiction des Baskerville ». Leur demander d'utiliser l'échelle présentée en annexe après la lecture de chaque texte pour évaluer la force de la voix de l'auteur.
2. Leur demander de donner une définition personnelle de la voix en puisant des exemples dans chaque extrait. À partir de cette expérience, les élèves finiront par prendre conscience des deux dimensions de la voix, c'est-à-dire l'aspect personnel et unique de chaque auteur, ainsi que l'aspect lié à l'intention et à la perspective choisie par l'auteur.
3. Lire à voix haute les deux extraits pour montrer aux élèves la manière dont les auteurs font évoluer leur voix en restant fidèles à eux-mêmes.
4. Faire réagir les élèves aux registres de langue des deux auteurs et les amener à fonder leurs réactions sur des éléments pertinents des extraits. Leur demander de relire les extraits, d'en choisir un et d'expliquer les raisons de leur choix en se basant sur la voix de l'auteur.

PHASE D'INTÉGRATION (15 minutes)

- Demander aux élèves de se réunir en dyades, de lire *Crime Circus* d'Alain Demouzon et de relever sa technique d'écriture en se servant de la fiche d'évaluation de la voix de l'auteur.

Atelier 5 : Décrire le trait fluidité dans le récit de Doyle

DURÉE

75 minutes

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- *Le Chien des Baskerville* de Doyle

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ

- À la fin de cette activité, l'élève sera en mesure d'identifier le trait fluidité dans le texte de Conan Doyle.

CONSIGNE

- Lis l'extrait « Le Manoir des Baskerville » de Doyle en annotant les parties où les phrases sont fluides. Assure-toi de choisir les aspects du texte te permettant de rendre compte du rythme, de la musicalité et du débit de l'extrait.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ (60 minutes)

1. Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils entendent par fluidité des phrases. Noter les réponses des élèves au tableau, puis les amener à faire un tri en précisant que la fluidité des phrases porte sur l'aspect ludique de la langue, sur le rythme et le débit naturel des phrases;
2. Demander aux élèves de lire l'extrait « Le Manoir des Baskerville » du récit de Doyle, de se réunir en dyades et de relever des passages fluides dans l'extrait;
3. Demander aux élèves d'expliquer la cohérence et la fluidité de l'extrait. Dire aux élèves qu'ils doivent prêter une attention soutenue à une convention d'écriture importante : la ponctuation, car l'art de la ponctuation, chez Doyle, permettra aux élèves de s'assurer que le texte est clair et fluide (Hartman et Mooney, 2017);

4. Faire remarquer aux élèves que le trait fluidité correspond au ton du texte et que Doyle joue avec la langue afin que les constructions des phrases donnent une tonalité propre au texte.

PHASE D'INTÉGRATION (15 minutes)

- Faire deux phrases courtes, une longue, une courte et deux longues en choisissant des mots du lexique policier. Commencer par un adverbe, un pronom sujet ou une onomatopée. Construire les phrases pour qu'elles soient rythmées et fluides.

Atelier 6 : Relever les caractéristiques du récit policier

DURÉE

2 périodes de 75 minutes

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- *Crime Circus* d'Alain Demouzon
- Fiche d'évaluation des caractéristiques du récit policier

OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ

- À la fin de cette activité, l'élève sera en mesure de faire ressortir les caractéristiques de la nouvelle policière *Crime Circus* d'Alain Demouzon.

CONSIGNE

- Lis la nouvelle policière d'Alain Demouzon en annotant les étapes caractéristiques du récit policier en te servant de la fiche d'évaluation du récit policier.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ (60 minutes)

1. Annoncer aux élèves que cette activité leur permettra d'être en mesure de relever les caractéristiques d'un récit policier, en lien avec les traits d'écriture vus durant les ateliers précédents, et qu'ils auront à réinvestir en écriture.
2. Relever les caractéristiques génériques de la nouvelle policière d'Alain Demouzon à l'aide de la fiche d'évaluation de caractéristiques du roman policier. La découverte des caractéristiques du récit policier exige de la part des élèves qu'ils les connaissent : crime, mobile, victime, coupable, mode opératoire et enquête, composantes du récit qui contribuent aux traits des idées, de la structure du récit et du choix des mots.
3. Expliquer, après la lecture et l'analyse de la nouvelle policière d'Alain Demouzon, aux élèves qu'un méfait commis peut être un vol, un enlèvement ou un meurtre. Définir le mobile (pourquoi, raison), le mode opératoire (comment ou arme du crime), la victime, le coupable (criminel), les suspects, les preuves (alibi, objets, empreintes, indices, arme du crime), qui relèvent tous des caractéristiques du récit policier.

PHASE D'INTÉGRATION (15 minutes)

- Former des équipes de deux dyades, demander aux élèves de lire l'extrait « La mort sur la lande », tiré du roman *Le Chien des Baskerville* d'Arthur C. Doyle et de remplir la grille d'évaluation des caractéristiques du récit policier. Laisser les élèves discuter de leurs réponses afin qu'ils puissent confronter leurs opinions sur les caractéristiques du récit policier. Reformuler les éléments d'interprétation qu'offrent un événement ou les mots d'un personnage dans l'extrait.

Atelier 7 : Écrire un récit policier

Le présent atelier consiste en un travail individuel d'écriture d'un récit policier. Pour ce faire, les élèves devront mettre en pratique leurs connaissances des six traits d'écriture et des caractéristiques du récit policier en développant une posture d'auteur.

DURÉE

3 périodes consécutives de 75 minutes chacune

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Cahier de rédaction
- Grille d'évaluation des six traits d'écriture
- Fiche d'évaluation de l'écriture policière

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE (200 minutes)

- Les élèves rédigent individuellement un récit policier en prenant en considération l'intention d'écriture et leur destinataire. La présente tâche d'écriture suivra les étapes suivantes :
  1. Demander aux élèves d'écrire un récit policier au regard des activités proposées dans les parties précédentes. Leur expliquer qu'il n'y a pas de limite en ce qui a trait au nombre de mots dans cette tâche d'écriture de récit policier.
  2. Rappeler aux élèves qu'ils doivent construire leur projet d'auteur en ayant en tête une intention littéraire visant à répondre aux éventuelles attentes à caractère esthétique des lecteurs réels : les productions seront lues par l'enseignant et par des pairs. Et elles seront aussi soumises à un auteur de récits policiers.
  3. Donner du temps au temps, c'est-à-dire permettre aux élèves de prendre conscience que l'écriture est un processus qui s'étend dans la durée. Leur faire savoir que l'écriture se fait par le brouillon, par des exercices incessants d'écriture et de réécriture.
  4. Réaliser une période de relecture en classe entre pairs, avec l'idée de commenter le texte de l'autre en vérifiant l'intention d'écriture, l'exploitation des traits d'écriture et des caractéristiques du récit policier.
  5. Apprendre aux élèves à laisser reposer leur texte pendant un, deux ou plusieurs jours, puis le retravailler, le confronter au regard des pairs ou de l'enseignant. Et enfin, reprendre le texte pour le transformer, l'améliorer.

6. Remettre une grille d'évaluation des six traits d'écriture et une liste de vérification de l'écriture policière aux élèves.

PHASE DE CONSOLIDATION (25 minutes)

- Inviter les élèves à décrire la démarche suivie, à l'aide de questions spécifiques sur la posture d'auteur. Aider les élèves à faire un retour sur les stratégies mises en œuvre durant la pratique d'écriture et à souligner les difficultés rencontrées ainsi que les moyens utilisés pour les surmonter. En séance plénière, faire un retour sur l'activité d'écriture en questionnant les élèves afin de dégager leurs connaissances et leurs acquis : qu'est-ce que tu retiens de la rédaction de ce récit policier ? Quel sens donnes-tu à ta pratique d'écriture en tant qu'auteur ?

Jobnel Pierre

Montréal, le mardi 27 mars 2018

Annexe 7 : Recueil de textes

Ne pas écrire dans le recueil de textes

Iceberg

Irène s'étire sur sa chaise longue, entrouvre les yeux, bâille longuement et pouffe :

- Oh ! Pardon ! Je n'ai pas mis ma main devant ma bouche.

Elle me considère, mi-confuse, mi-railleuse.

- Quelle importance ? Dis-je.

- Pour vous, je suis sûre que ça en a.

- Mais non ! On dirait que ça ne me…

Irène a tendance à me croire à cheval sur les convenances et très pudibond. Tant mieux ! Parfait ! Je n'aime pas que l'on me connaisse trop. Je préfère rester pour elle un iceberg : un cinquième visible et le reste immergé. Au début, je cherchais toujours à m'expliquer, je sautais sur les rares occasions qu'elle me donnait de parler de moi. Mais maintenant, c'est fini et je préfère changer de conversation. Je désigne la fenêtre du premier étage de la villa :

- Georges fait sa sieste ?

- Oui.

- Pourquoi ne la fait-il pas dans le jardin ?

- À cause du soleil.

Je me retiens de ne pas hausser les épaules : le soleil d'automne, à Bouville, n'a jamais tué personne. Mais après tout, si je me trouve seul avec Irène dans le jardin et assuré d'un peu de tranquillité, je devrais être le dernier à m'en plaindre. Mais je ne suis jamais seul avec Irène, ni dans le jardin d'ailleurs : la présence de Georges rôde toujours entre nous et elle ne pense qu'à Georges.

- Il fait bon, dit-elle. Jamais on ne se croirait au mois de septembre au bord de la Manche ! Quel beau week-end ! C'est si gentil de nous avoir invités tous les deux. Vous savez que vous êtes un ami délicieux, mon petit Bernard ?

- Oh ! Pour ça, oui, je le sais. Je suis gentil, délicieux et charmant. Un ami.

Elle a refermé les yeux. Elle doit penser à Georges. Un demi-sourire trotte sur ses lèvres. Le visage d'une femme comblée… Enfin presque… Je suppose que le mariage lui aurait mieux convenu qu'une aventure, mais Georges lui interdit même d'y penser. Derrière mes lunettes fumées, je la contemple, étendue sur une chaise longue, un bras replié sous la nuque. Elle se farde à peine, ses cheveux sont coupés courts, elle s'habille sans recherche, ses traits ne sont ni très fins, ni très réguliers. Je ne la trouve ni gentille, ni délicieuse, ni charmante et elle n'est pas mon amie. Je voudrais simplement l'avoir avec moi le reste de ma vie. Et elle est à Georges…

J'ai rencontré Irène un soir de printemps à six heures et demie, près de la rotonde du parc Monceau. Elle sanglotait convulsivement, adossée à la grille, se tamponnant les yeux d'un petit mouchoir rose. Les passants lui jetaient des regards furtifs et hâtaient le pas en détournant la tête. Ma première réaction fut de les imiter, mais, poursuivi par l'image de cette détresse solitaire, je revins sur mes pas. Je suis d'une nature assez sensible : je supporte difficilement la vue d'un homme ou d'une femme qui pleure. Seuls les enfants m'agacent.

Je considérai quelque temps cette fille en larmes sans savoir que faire pour l'aider. J'aurais pu, évidemment, l'aborder en lui demandant ce qui n'allait pas et en quoi je pouvais lui être utile. Mais peut-être aurait-elle suspecté mes intentions, soupçonné quelque arrière-pensée. Or, d'arrière-pensée, je n'en avais aucune à ce moment-là. Simplement je savais ce qu'est la solitude et je voulais faire un geste pour lui témoigner un peu de chaleur humaine ; elle avait l'air d'avoir froid : elle frissonnait. Mais, pour un timide, il est difficile de faire preuve de chaleur humaine. Or, je suis d'une nature très timide. On pourrait même dire renfermée (et d'ailleurs on l'a dit). Je ne sais pas extérioriser, je ne sais pas communiquer, je ne sais pas lier. Je restais là à la regarder sans me décider. D'autant plus qu'il y avait tous ces passants qui n'arrêtaient pas de passer comme s'ils l'avaient fait exprès et qui la regardaient. Si je l'abordais, ils me regarderaient aussi, et en règle générale, je n'aime pas qu'on me regarde : on commence par vous regarder, puis on vous examine et on finit par vous juger. Pas de ça avec moi. Tout à coup, j'ai eu une inspiration : je venais de me souvenir qu'il y avait un fleuriste pas loin. J'achetai un petit bouquet de fleurs, je ne sais pas lesquelles, je ne m'y connais pas en fleurs. Quand je déposai le bouquet près d'elle, le froissement du papier de soie lui fit tourner la tête. Je marmonnai, les oreilles en feu : « Il ne faut pas pleurer comme ça. » De près elle faisait moins jolie que de loin. Moins poétique. De loin, évidemment, on ne voyait qu'une jeune fille éplorée. De près on voyait les petits détails : les yeux rouges, le nez qui coule. Elle releva vivement la tête, me regarda. Un regard morne où pointaient un peu de surprise et d'irritation. Je lui souris et m'éloignai sans me retourner: si l'on ne veut pas rater ses sorties, il ne faut jamais se retourner.

Nous nous sommes revus le lendemain. Je revenais de mon travail, elle du sien, comme la veille, et nos chemins se croisèrent encore devant la rotonde du parc Monceau. Elle ne pleurait plus. Seulement l'air abattu. C'est elle qui, la première, m'adressa un petit sourire contraint. Je me risquai à lui demander si elle allait mieux, elle me répondit : « un peu » et me remercia pour mes anémones (oui, au fait, c'étaient des anémones). Le lendemain, on s'est encore rencontrés, puis le jour suivant, et ainsi de suite, et voilà. Et maintenant, elle est allongée en face de moi dans la position approximative de l'Olympia de Manet, robe en plus, hélas ! Je la contemple sans me gêner beaucoup. Grâce à mes verres fumés, elle ne peut savoir si je la regarde ou non. Elle me plaît. Vraiment, elle me plaît, avec son nez busqué, et son grain de beauté au-dessous du genou. J'ai envie de l'embrasser, mais il n'en est pas question. A cause de l'autre, là-haut. Et justement, Irène n'y tient plus. Elle se lève avec un sourire contrit: - Excusez-moi. Je monte rejoindre Georges. Je me retiens de lui dire que si son Georges a besoin d'elle, il est bien capable de l'appeler tout seul. Patience et prudence. Après tout, que le cher Georges profite de son reste. De tout son petit reste. Irène entre dans la villa. Nous avons pris l'habitude de nous revoir chaque soir devant la rotonde. Je l'accompagnais un peu. Mois qui ne suis ni liant, ni bavard, avec elle je me liais, je bavardais. Une huitaine de jours plus tard, je l'ai invitée au cinéma. Après une légère hésitation, elle a accepté et nous nous sommes mis à sortir une ou deux fois dans la semaine. Puis, j'ai suggéré que nous pourrions sortir plus souvent. Elle éluda et je n'insistai pas sur le moment. Mais j'ai de la suite dans les idées et quelque temps plus tard, je l'invitai à une exposition de peinture, un dimanche après-midi. Moi à une exposition de peinture ! Même pas une exposition de peinture, d'ailleurs. Des vitraux par Chagall, je crois, et qu'il fallait admirer dare-dare avant qu'on les expédie dans leur église de Jérusalem ou de je ne sais où. Les vitraux de Chagall, moi, ça m'intéresse autant que les théories de Teilhard de Chardin, mais enfin c'était un prétexte pour la voir un dimanche. Nous n'avions jamais fait allusion ni l'un ni l'autre au chagrin qui était à l'origine de notre rencontre, mais elle semblait à peu près maîtresse de ses soirées et je pouvais la croire libre ! Or, au lieu de s'exclamer: « Oh! Oui, allons voir ces merveilleux et fascinants vitraux de Chagall ! (comme n'importe quelle fille aurait fait à sa place), ne la voilà-t-il pas qui me répond tout net :

- Je ne suis jamais libre pendant le week-end.

Tel quel. Avec un sourire contraint, mais d'un ton ferme. Moi, je n'ai pas insisté : quand on me claque une porte au nez, j'ai assez d'amour-propre pour ne pas essayer de rentrer. Et c'est elle-même qui m'a parlé de Georges. Évidemment, j'aurais bien dû me douter que je n'étais pas le premier homme qu'elle rencontrait, que son chagrin du premier soir n'était pas dû à un simple vague à l'âme… A un ami tel que moi, on pouvait tout dire, n'est-ce pas (et rien dans ma conduite n'aurait pu lui faire supposer que j'éprouvais pour elle un autre sentiment que l'amitié). Alors, non seulement elle me parla de Georges, mais elle devint intarissable à son sujet. Bien sûr, il l'avait fait souffrir, mais tel qu'il était, elle l'aimait. Et puisqu'ils ne pouvaient se voir pendant la semaine, les week-ends étaient à lui. D'abord, j'en suis resté abasourdi. Je ne m'attendais pas à ça. Et puis, je me suis repris. J'ai décidé de réagir, de lutter. Avant tout, il fallait que je réussisse à m'insinuer entre eux deux, à briser leur tête-à-tête, à participer aux sacro-saints week-ends…

Je n'y tiens plus. Que peut-elle bien fabriquer là-haut avec lui ? Il y a déjà plus de vingt minutes qu'elle est montée. Tant pis, j'y vais. C'est un peu mesquin, ce que je fais là. Je devrais la laisser profiter de son reste avec Georges. Mais elle oublie tout de même qu'elle est chez moi. Elle pourrait y mettre du tact !

Je pénètre à mon tour dans la villa et monte l'escalier. Je m'arrête devant la porte de leur chambre. Pas besoin de tendre l'oreille pour entendre le bruit des baisers à l'intérieur. C'est plus fort que moi, j'entre. Irène se lève vivement du lit en reboutonnant son corsage. Elle est devenue très rouge. Georges, qui est resté allongé, me regarde entrer sans piper.

- Vous auriez pu frapper, remarque Irène d'un ton pincé.

- Pardonnez-moi, dis-je, mais je ne pensais pas qu'à cette heure-ci, vous…

Je m'éclaircis la gorge et demande le cœur battant, car de sa réponse dépend la réussite de mon plan :

- Que penseriez-vous d'une balade avec la voiture ?

J'ai réussi, non sans mal, à devenir « l'ami de la famille ». Irène m'invita à prendre le thé un dimanche et me présenta le fameux Georges. Un des plus mauvais après-midi de mon existence. Jamais je n'ai eu autant l'impression de ne pas exister. Dès cette visite, j'ai compris qu'un tel amour ne pouvait laisser de place pour aucun autre et que, de Georges et moi, l'un était de trop. Il aurait été beau encore ! Mais il était laid - une espèce d'avorton à moitié chauve - et son caractère semblait aussi malgracieux que son apparence. Tel était celui qui empêchait Irène de rechercher un homme capable de lui apporter un amour sérieux. Un homme qui, lui au moins, l'épouserait. moi. Et elle gâchait sa vie pour un être qui, dans son inconscience, ne s'apercevait même pas du sacrifice ! Très rapidement, j'ai donc été amené à conclure que ce serait un vrai service à lui rendre que de la débarrasser de Georges. Un service dont elle ne me saurait évidemment aucun gré si elle apprenait que je le lui avais rendu, mais il importe de savoir faire malgré eux le bien de ceux que l'on aime. Elle le pleurerait sans doute pendant quelque temps, mais tout s'oublie. Elle l'oublierait. Dans mes bras. L'ennui, c'est que je ne pouvais faire disparaître Georges n'importe quand. En semaine, j'ignorais où il se trouvait et il eût été trop dangereux d'interroger Irène sur ce point: elle aurait pu s'en souvenir par la suite. Je ne pouvais atteindre Georges qu'un seul moment où il m'était possible de le voir, c'est-à-dire pendant le week-end. Bon. Je savais quand. Maintenant, il fallait savoir comment. J'ai tout envisagé, même le poison, mais rien ne convenait. Trop dangereux pour moi, pas assez pour lui. Je commençais à désespérer quand j'ai pensé à la voiture. J'ai préparé mon affaire longtemps à l'avance. J'ai commencé par inviter Irène pour un week-end (en tout bien tout honneur, comme il se doit), dans la villa que possède ma famille à Bouville. Comme je m'y attendais, elle m'a répondu qu'elle ne voulait pas venir sans Georges. Sur quoi je l'ai assurée que jamais ne me serait venue l'idée de les inviter l'un sans l'autre. Georges pouvait venir aussi, naturellement ! Avec sa voiture !

Ainsi s'est prise l'habitude des week-ends, ainsi n'est-ce pas la première fois que nous venons jusqu'ici avec la voiture. C'est un endroit qu'Irène et moi apprécions beaucoup, pour des raisons différentes. Irène, c'est parce que nous dominons la ville et, au-delà, la mer ; que l'on peut admirer un panorama somptueux et repérer Le Havre et la côte anglaise grâce à une table d'orientation. Moi, c'est d'une part parce que la beauté du lieu distrait précisément Irène des contingences ; d'autre part, parce que du petit rond-point où est située la table d'orientation, partent deux chemins à très forte pente ; celui d'où nous venons et qui débouche cent mètres plus bas sur une route à grande circulation et un autre plus étroit mais tout aussi intéressant qui aboutit droit à la lisière d'un terrain privé dont la barrière de clôture, basse et très vermoulue, se trouve juste au bord de la falaise qui tombe à pic dans la mer. Nous nous arrêtons près du petit rond-point. Irène bloque le frein et se dirige aussitôt vers la table d'orientation. Elle est d'excellente humeur et ne semble plus me tenir rigueur de mon irruption intempestive de tout à l'heure, dans la chambre. Georges, toujours aussi indifférent et qui ne s'intéresse pas au paysage, reste dans la voiture.

Jusqu'à présent, tout s'est bien passé comme à l'accoutumée. Mais cette fois, je fais un petit geste de plus : après avoir laissé galamment Irène me précéder, d'un coup sec du pied, je débloque la pédale du frein. Puis, je suis Irène sans même me retourner : que Georges aille se faire caramboler par les voitures de la route ou se fracasser sur les rochers de la falaise avant de s'engloutir dans la mer, peu m'importe, je ne suis pas sadique. Seul le résultat compte. Je sens, derrière moi, la voiture commencer à s'ébranler tranquillement, à prendre de la vitesse. Encore un instant, rien qu'un instant, tout sera fini. Mais, soudain, Irène se retourne vers moi en souriant :

- Regardez comme la mer…

Elle n'achève pas. Ses yeux s'agrandissent. Elle hurle :

- La voiture ! Georges !…

Elle fait demi-tour, me bouscule et s'élance vers la voiture, qui dévale le chemin (à ce moment seulement, je constate que le sort a choisi la falaise). Irène peut-elle espérer rattraper la voiture ? Je cours derrière elle le moins vite possible en criant : « Mon Dieu ! » et tout en souhaitant que Dieu ne se mêle de rien et laisse la voiture et son contenu accomplir leur destin. Irène trébuche, chancelle, se rattrape, perd une de ses chaussures à talons hauts, se débarrasse de l'autre, repart. Je n'aurais pu croire qu'une fille pouvait courir si vite : elle parvient au niveau de la voiture juste au moment où celle-ci atteint le bord de la falaise, saisit la poignée. Elle s'arc-boute, tente de freiner la voiture qui l'entraîne. Je hurle, et cette fois sincèrement :

- Mon Dieu ! Irène !

Je ne voulais pas cela ! Je voulais la perte de Georges, pas la sienne ! Je me précipite pour la retenir à mon tour, mais quand j'y parviens, ce n'est déjà plus la peine et mon aide est

devenue inutile : Irène, toute seule, a réussi à stopper la voiture. Elle halète, pleure, rit tout ensemble en saisissant dans ses bras Georges qui s'est mis à hurler.

- Georges, mon chéri, sanglote-t-elle, mon ange, mon trésor, mon tout-petit !

Elle le berce. Elle lui murmure des mois mystérieux, qu'il comprend et qui l'apaisent. Ils se sourient ; de nouveau les voilà ensemble, complices, dans un tête-à-tête dont je suis exclu. Je n'existe plus. Irène ne m'accorde pas un regard. Elle ne paraît pas soupçonner la responsabilité que j'ai eue dans l'accident. Si elle s'en doutait, me dénoncerait- elle ? Ça ferait bien l'affaire des journaux à sensation : « Un jeune homme tente de supprimer le bébé de trois mois pour épouser la mère… ». Mais il n'y aura pas de gros titres, parce que je suis malin et qu'Irène ne se doute de rien. Je me penche sur Georges et je fais à ce gêneur, que son père n'a pas reconnu, des: « Gui, gui, gui, gui », des « areuh, areuh » et des « agoo, agoo, agoo ». C'est ma manière à moi de lui dire dans sa langue : « Aujourd'hui, Georges, tu t'en es bien tiré, mais je recommencerai, à l'occasion d'un autre week-end. Je recommencerai, Georges, et cette fois-ci, je ne te raterai pas ! » Et Georges semble me comprendre, car il me regarde fixement, fait la moue et se remet à hurler.

Fred Kassak

CRIME CIRCUS

C'était une image de la mort que le commissaire Bouclard connaissait bien. Celle du meurtre hâtif, improvisé, presque bâclé dans la violence, la peur ou la folie. Difficile à déchiffrer, la plupart du temps, car organisé par le hasard. On était loin du crime parfait, si rare et si minutieux que le commissaire n'en avait connu jusqu'alors que deux ou trois exemples, ayant d'ailleurs abouti à l'arrestation rapide du meurtrier, en raison même de cette recherche de perfection, révélatrice d'un certain type d'assassin, et de ce fait trop facile à découvrir parmi les suspects possibles.

Mais là, rien ne semblait avoir été concocté avec soin. La porte de la roulotte était ouverte à tous les vents, les rideaux voltigeaient aux fenêtres et la lampe, restée allumée sous son abat-jour de tôle émaillée, éclairait crûment le lieu du carnage.

- C'est le grand Cuchillo, expliqua le directeur du cirque Alberti. C'était le meilleur lanceur de poignards que j'aie jamais vu. D'une précision phénoménale !

- Il ne s'est pas raté, en effet ! Ironisa amèrement le commissaire.

Le grand Cuchillo était effondré dans un fauteuil de rotin, bras ballants jusqu'au sol, jambes étalées et tête basculée sur la poitrine. Il était en costume de piste (mexicain à paillettes), et un de ses fameux poignards était enfoncé dans sa poitrine, à hauteur du cœur.

Le directeur tortilla les pointes de sa moustache avec un air effaré.

- Vous ne croyez tout de même pas à un suicide ?

- À quelle heure est-ce arrivé ? demanda le commissaire, sans faire mine d'avoir entendu la question du directeur.

- Heu... je ne sais pas... Ce n'est pas le médecin légiste qui décide de l'heure de la mort ?

- Le toubib ne décide rien. Il constate. Il donne une marge, une fourchette, un laps de temps plus ou moins vague, plus ou moins long, rarement précis... En tout cas, ici, cette mort est récente, vous le savez aussi bien que moi !... Pourquoi votre Contillo est-il déguisé ?

- Cuchillo, rectifia Alberti... Il est en costume de scène.

- Je me doute bien qu'il n'allait pas à un bal masqué, commenta le commissaire, tout en se tournant vers son adjoint Letroc.

- J'ai trouvé ça en bas de l'escalier de la roulotte, expliqua l'inspecteur.

C'était une cigarette, une Gitane filtre à peine fumée et nettement maculée de rouge à lèvres. Bouclard eut l'air de la regarder distraitement.

- Le grand Conchico a-t-il été tué avant ou après son numéro ? demanda-t-il au directeur. Venait-il de mettre son costume ou était-il sur le point de l'enlever ?

Au-delà des tentes, un fauve poussa un rugissement étouffé, comme venant d'une savane lointaine.

- Cuchillo ! insista le directeur. C'était avant qu'il n'entre en piste. C'est d'ailleurs comme ça que nous avons découvert sa mort... En venant le chercher.

- C'est qui nous ?

- Sa partenaire et moi-même. Je suis le M. Loyal du spectacle, et Rosita était à mes côtés en coulisse. Le numéro des otaries se terminait et, juste après, c'était Myriam, l'écuyère, immédiatement avant Cuchillo... J'exige que tous mes artistes soient en coulisse au cours des deux numéros qui les précèdent !

- Conchito n'était pas là ?

- Non. J'ai voulu que Rosita aille chercher Cuchillo, mais elle ne voulait pas.

- Pourquoi ?

- Elle venait de se disputer avec lui en début de soirée. Je voulais qu'ils fassent la paix et j'ai emmené Rosita avec moi jusqu'à la roulotte. C'est comme ça que nous avons découvert le drame.

- Et alors, qu'avez-vous fait ?

- J'ai dit à Rosita de vous appeler et moi je suis allé demander à Chuck de remplacer Cuchillo au pied levé... Même dans les cas graves, le spectacle doit continuer. C'est la loi du cirque.

- Qui est Chuck ?

- Un fil-de-fériste. Il passe juste avant les otaries, mais comme il fait son numéro en clown, il est plus susceptible qu'un autre de faire le bouche-trou. Il a bien sûr quelques gags en réserve pour ce genre de situation, ce qu'on appelle des

« entrées comiques ».

- Et là, il a donc été faire le « comique »...

- Malheureusement non, car il était déjà démaquillé et changé. Alors, nous avons dû sauter un numéro. Heureusement, le magicien était prêt. Le commissaire hocha la tête.

- Dites-moi, c'était pourquoi cette dispute entre... Machin et Rosita ?

Le directeur poussa un soupir.

- Oh, des histoires de cœur, comme bien souvent. Cuchillo voyait d'un mauvais œil le flirt de sa partenaire avec Chuck. Et Rosita avait un indiscutable dépit de voir Cuchillo s'intéresser de trop près à Myriam, l'écuyère !... laquelle supportait mal de voir Cuchillo continuer malgré tout avec Rosita. Vous savez, dans le cirque, nous sommes tous plus ou moins mari et femme, frère et sœur, ami et amant, et partenaires sur la piste. Cela facilite souvent les rapports... mais les complique aussi pas mal.

Bouclard continua à hocher la tête. Du regard, il inspecta soigneusement la roulotte. Alberti avait eu la sagesse d'en interdire l'accès dès la découverte du meurtre. Et ni lui, ni Rosita ni personne, n'y avait pénétré avant l'arrivée de la police.

Sur la table ronde garnie d'une cotonnade imprimée, cinq poignards attendaient. Le sixième était le seul à avoir trouvé sa cible. À côté des poignards, un cendrier contenait un mégot. La marque « Gauloises » était lisible sous le liséré de rouge à lèvres. Un paquet de Gitanes filtre était posé à côté du cendrier et, près du fauteuil du cadavre, Bouclard trouva une cigarette filtre de cette marque, qui s'était consumée à terre.

Sur le vieux tapis posé entre la table et l'entrée de la roulotte, le commissaire trouva quelques copeaux de bois très minces.

- C'est ce qu'on met sur la piste, expliqua Alberti.

- Qui a vu votre « coutelier » en dernier... vivant...? demanda le commissaire.

- Un garçon de piste, intervint Letroc, ravi de montrer qu'il n'avait pas perdu son temps. C'était pendant le numéro de fil-de-fériste. Il a vu Rosita quitter la roulotte, tandis que Cuchillo l'injuriait par la fenêtre. Ce sont d'ailleurs les cris qui ont attiré son attention. Il était sous l'avant-tente du chapiteau et il a vu Rosita rejoindre M. Alberti et les autres artistes.

- Bien sûr, il n'a vu personne d'autre se rendre chez le lanceur de poignards ?

- Si, Myriam, l'écuyère. Mais à ce moment-là, il devait aller démonter le matériel de funambule de Chuck... Et personne d'autre n'a voulu avouer s'être rendu chez Cuchillo dans la soirée, à part les deux femmes.

- Rosita fume ?

- Pas vraiment, répondit Alberti, perplexe. Une de temps en temps. Chez nous, ceux qui ont besoin de muscles ou d'adresse n'ont pas intérêt à fumer. Cuchillo fumait très peu, lui aussi.

- Et les autres ?

- Quels autres ?

- Chuck, Myriam, le dompteur d'otaries et le magicien ?

- Je crois que Chuck aime bien en griller une en fin de numéro, à condition qu'on lui offre. Myriarn...

- ... fume des Gauloises, quand elle est énervée, révéla Letroc. Et le dompteur d'otaries a horreur du tabac et le magicien ne s'accorde qu'une pipe le dimanche... Alors, patron, on embarque l'écuyère ? Bouclard se gratta l'arête du nez.

- Pas si simple, Letroc ! Ne va pas trop vite... Dis-moi, si tu vois quelqu'un lire une revue allemande, qu'est-ce que tu en conclus ?

- Bah... que c'est un Allemand !

- Eh bien, tu as tort ! Car tu vas trop vite. La seule chose que tu puisses dire c'est que tu te trouves en face de quelqu'un qui lit l'allemand, ou qui fait semblant de lire l'allemand. Bien sûr, tu peux bien le soupçonner d'être allemand, mais cela risque de t'égarer.

Letroc se passa une main en râteau dans les cheveux et poussa un profond soupir.

- Alors, demanda le commissaire, qui a fait le coup ?

- Bof... avec tous ces Italiens et ces Espagnols, je ne vois aucun Allemand!

Alain Demouzon

Coup de gigot

Dans ses rideaux tirés, la chambre était chaude et propre. Les deux lampes éclairaient deux fauteuils qui se faisaient face et dont l'un était vide. Sur le buffet, il y avait deux grands verres, du whisky, de l'eau gazeuse et un seau plein de cubes de glace. Mary Maloney attendait le retour de son mari.

Elle regardait souvent la pendule, mais elle le faisait sans anxiété. Uniquement pour le plaisir de voir approcher la minute de son arrivée. Son visage souriait. Chacun de ses gestes paraissait plein de sérénité. Penchée sur son ouvrage, elle était d'un calme étonnant. Son teint – car c'était le sixième mois de sa grossesse – était devenu merveilleusement transparent, les lèvres étaient douces et les yeux au regard placide semblaient plus grands et plus sombres que jamais. A cinq heures moins cinq, elle se mit à écouter plus attentivement et, au bout de quelques instants, exactement comme tous les jours, elle entendit le bruit des roues sur le gravier. La porte de la voiture claqua, les pas résonnèrent sous la fenêtre, la clef tourna dans la serrure. Elle posa son ouvrage, se leva et alla au-devant de lui pour l'embrasser.

– Bonjour, chéri, dit-elle.

– Bonjour, répondit-il.

Elle lui prit son pardessus et le rangea. Puis elle passa dans la chambre et prépara les whiskies, un fort pour lui, un faible pour elle-même. De retour dans son fauteuil, elle se remit à coudre tandis que lui, dans l'autre fauteuil, tenait son verre à deux mains, le secouant en faisant tinter les petits cubes de glace contre la paroi.

Pour elle, c'était toujours un moment heureux de la journée. Elle savait qu'il n'aimait pas beaucoup parler avant d'avoir fini son premier verre. Elle-même se contentait de rester tranquille, se réjouissant de sa compagnie après les longues heures de solitude. La présence de cet homme était pour elle comme un bain de soleil. Elle aimait par-dessus tout sa mâle chaleur, sa façon nonchalante de se tenir sur sa chaise, sa façon de pousser une porte, de traverser une pièce à grands pas. Elle aimait sentir se poser sur elle son regard grave et lointain, elle aimait la courbe amusante de sa bouche et surtout cette façon de ne pas se plaindre de sa fatigue, de demeurer silencieux, le verre à la main.

– Fatigué, chéri ?

– Oui, dit-il. Je suis fatigué.

Puis il fit une chose inhabituelle. Il leva son verre à moitié plein et avala tout le contenu. Elle ne l'épiait pas réellement, mais le bruit des cubes de glace retombant au fond du verre vide retint son attention. Au bout de quelques secondes, il se leva pour aller se verser un autre whisky.

– Ne bouge pas, j'y vais ! s'écria-t-elle en sautant sur ses pieds.

– Rassieds-toi, dit-il.

Lorsqu'il revint, elle remarqua que son second whisky était couleur d'ambre foncé.

– Chéri, veux-tu que j'aille chercher tes pantoufles ?

– Non.

Il se mit à siroter son whisky. Le liquide était si fortement alcoolisé qu'elle put y voir monter les petites bulles huileuses.

– C'est tout de même scandaleux, dit-elle, qu'un policier de ton rang soit obligé de rester debout toute la journée. Comme il ne répondait pas, elle baissa la tête et se remit à coudre.

Mais chaque fois qu'il buvait une gorgée, elle entendait le tintement des cubes de glace contre la paroi du verre.

Chéri, dit-elle, veux-tu un peu de fromage ? Je n'ai pas préparé de dîner puisque c'est jeudi.

– Non, dit-il.

– Si tu es trop fatigué pour dîner dehors, reprit-elle, il n'est pas trop tard. Il y a de la viande dans le réfrigérateur. Tu pourrais manger ici même, sans quitter ton fauteuil. Ses yeux attendirent une réponse, un sourire, un petit signe quelconque, mais il demeura inflexible.

– De toute façon, dit-elle, je vais commencer par t'apporter du fromage et des gâteaux secs.

– Je n'y tiens pas, dit-il.

Elle s'agita dans son fauteuil, ses grands yeux toujours posés sur lui.

– Mais tu dois dîner. Je peux tout préparer ici. Je serai très contente de le faire. Nous pourrions manger du rôti d'agneau. Ou du porc. Ce que tu voudras. Tout est dans le réfrigérateur.

– N'y pense plus, dit-il.

– Mais chéri, il faut que tu manges ! Je vais préparer le dîner et puis tu mangeras ou tu ne mangeras pas, ce sera comme tu voudras.

Elle se leva et posa son ouvrage sur la table, près de la lampe.

– Assieds-toi, dit-il. J'en ai pour une minute. Assieds-toi.

C'est alors seulement qu'elle commença à s'inquiéter.

– Assieds-toi, répéta-t-il. Elle se laissa retomber lentement dans son fauteuil, ses grands yeux étonnés toujours fixés sur lui. Il avait fini son second whisky et regardait le fond de son verre vide en fronçant les sourcils.

– Écoute, dit-il. J'ai quelque chose à te dire.

– Quoi donc, chéri ? Qu'y a-t-il ?

A présent, il se tenait absolument immobile, la tête penchée en avant. La lampe éclairait la partie supérieure de son visage, laissant la bouche et le menton dans l'ombre. Elle remarqua le frémissement d'un petit muscle, près du coin de son œil gauche.

– Je crains que cela te fasse un petit choc, dit-il. Mais j'ai longuement réfléchi pour conclure que, la seule chose à faire, c'était de te dire la vérité. J'espère que tu ne me blâmeras pas trop. Et il lui dit ce qu'il avait à lui dire. Ce ne fut pas long. Quatre ou cinq minutes au plus. Pendant son récit, elle demeura assise. Saisie d'une sourde horreur, elle le vit s'éloigner un peu plus à chaque mot qu'il prononçait.

– Voilà, c'est ainsi, conclut-il. Et je sais que je te fais passer un mauvais moment, mais il n'y avait pas d'autre solution. Naturellement, je te donnerai de l'argent et je ferai le nécessaire pour que tu ne manques de rien. Inutile de faire des histoires. J'espère qu'il n'y en aura pas. Ça ne faciliterait pas ma tâche.

Sa première réaction était de ne pas y croire. Tout cela ne pouvait être vrai. Il n'avait rien dit de tout cela. C'est elle qui avait dû tout imaginer.

Peut-être, en refusant d'y croire, en faisant semblant de n'avoir rien entendu, se réveillerait-elle de ce cauchemar et tout rentrerait dans l'ordre. Elle eut la force de dire :

– Je vais préparer le dîner.

Et cette fois, il ne la retint pas. En traversant la pièce, elle eut l'impression que ses pieds ne touchaient pas le sol. Elle ne ressentit rien, rien excepté une légère nausée. Tout était devenu automatique. Les marches qui la conduisaient à la cave. L'électricité. Le réfrigérateur. Sa main qui y plongea pour attraper l'objet le plus proche. Elle le sortit, le regarda. Il était enveloppé. Elle retira le papier. C'était un gigot d'agneau. Bien. Il y aurait du gigot pour dîner. Tenant à deux mains le bout de l'os, elle remonta les marches. Et lorsqu'elle traversa la salle de séjour, elle aperçut son mari, de dos, debout devant la fenêtre.

Elle s'arrêta.

– Pour l'amour de Dieu, dit-il sans se retourner, ne prépare rien pour moi. Je sors. Alors, Mary Maloney fit simplement quelques pas vers lui et, sans attendre, elle leva le gros gigot aussi haut qu'elle put au-dessus du crâne de son mari, puis cogna de toutes ses forces. Elle aurait pu aussi bien l'assommer d'un coup de massue. Elle recula. Il demeura miraculeusement debout pendant quelques secondes, en titubant un peu. Puis il s'écroula sur le tapis. Dans sa chute qui fut violente, il entraîna un guéridon. Le tintamarre aida Mary Maloney à sortir de son état de demi-inconscience, à reprendre contact avec la réalité. Étonnée et frissonnante, serrant toujours de ses deux mains son ridicule gigot, elle contempla le corps.

– Ça y est, se dit-elle. Je l'ai tué. Son esprit était devenu soudain extraordinairement clair. Épouse de détective, elle savait très bien quelle peine elle risquait. Cela ne l'inquiétait nullement. Cela serait plutôt un soulagement. Mais l'enfant qu'elle attendait ? Que faisait la loi d'une meurtrière enceinte ? Tuait-on les deux, la mère et l'enfant ? Ou bien attendait-on la naissance ? Comment procédaiton? Mary Maloney n'en savait rien. Elle était loin de s'en faire une idée. Elle alla dans sa cuisine, alluma le four et mit le gigot à rôtir.

Puis elle se lava les mains et monta dans sa chambre en courant. Là, elle s'assit devant sa coiffeuse, se donna un coup de peigne, se repoudra et mit un peu de rouge à lèvres. Elle tenta de sourire. Le résultat fut lamentable. Elle fit une nouvelle tentative.

– Bonjour, Sam, dit-elle, joyeusement, à haute voix. La voix, comme le sourire, lui parut dépourvue de naturel.

– Pourriez-vous me donner quelques pommes de terre ? Et puis

une boîte de petits pois ? Cela allait mieux. Pour le sourire et pour la voix. Elle répéta plusieurs fois son petit texte. Puis elle descendit, prit son manteau, sortit par la petite porte, traversa le jardin pour se trouver dans la rue. Il n'était pas tout à fait six heures et l'épicerie était encore éclairée.

– Bonsoir, Sam, dit-elle joyeusement à l'homme qui se trouvait derrière le comptoir.

– Bonsoir, Mrs. Maloney. Comment allez-vous ?

– Pourriez-vous me donner quelques pommes de terre ? Et puis une boîte de petits pois ?L'homme lui tourna le dos pour descendre du rayon la boîte de petits pois.

– Patrick a décidé de ne pas sortir ce soir, il est trop fatigué, dit-elle. D'habitude, nous sortons le jeudi soir, vous savez bien. Et je m'aperçois que je n'ai pas de légumes à la maison.

– Et de la viande, Mrs. Maloney, vous n'en prenez pas ?

– Non, merci, j'en ai. J'ai un beau gigot congelé.

– Ah!

– Au fond, je n'aime pas tellement faire cuire de la viande congelée, Sam. Mais, cette fois-ci, je vais essayer. Qu'en pensez-vous

?

– Personnellement, dit le commerçant, je ne crois pas qu'il y ait une différence. Voulez-vous de ces pommes de terre de l'Idaho ?

– Oh oui, ça ira très bien.

– Et avec ça ? demanda l'épicier en souriant. Comme dessert ? Qu'allez-vous lui donner comme dessert ?

– Eh bien..., que me conseillez-vous, Sam ?

L'épicier passa en revue ses rayons.

– Ce beau gâteau au fromage, par exemple ? Je crois savoir qu'il aime ça.

– Parfait, dit-elle. Il adore le gâteau au fromage.

Puis, après avoir payé, elle dit avec un sourire radieux :

– Merci, Sam. Bonsoir !

– Bonsoir, Mrs. Maloney. Et merci !

Dans la rue, elle pressa le pas. Elle se dit qu'elle allait retrouver son mari qui l'attendait à la maison. Elle se dit encore qu'il fallait bien réussir le dîner parce que le pauvre homme était fatigué. Alors, si, en rentrant, elle allait trouver quelque chose d'insolite, de tragique ou d'épouvantable, elle serait tout naturellement bouleversée, elle deviendrait folle de chagrin et de terreur. Elle rentrait chez elle, simplement, comme n'importe quel autre jour, après avoir fait ses provisions. C'est Mrs. Maloney qui vient d'acheter des légumes et qui rentre à la maison, un jeudi soir. Elle rentre chez elle où l'attend son mari. Elle va préparer un bon repas.

« C'est la seule chose à faire, se dit-elle Me conduire avec naturel et simplicité Être naturelle. Comme ça, pas besoin de jouer la comédie. »

C'est donc en fredonnant un petit air joyeux qu'elle entra dans sa cuisine par la petite porte

– Patrick ! cria-t-elle. J'arrive !

Elle posa son paquet sur la table et passa dans la salle de séjour. Et lorsqu'elle le vit, étendu par terre, les jambes en bataille, un bras replié, ce fut réellement un choc assez violent. Elle sentit rejaillir en elle tout un torrent d'amour perdu de tendresse ancienne. Elle courut vers le corps tomba à genoux et se mit à pleurer à chaudes' larmes. C'était facile. Pas nécessaire de jouer la comédie. Au bout de quelques minutes, elle se leva et alla au téléphone. Elle savait par cœur le numéro du poste de police. Et lorsqu'elle entendit une voix au bout du fil, elle dit en pleurant :

– Venez vite ! Patrick est mort /

– Qui est à l'appareil?

– C'est Mrs. Maloney. La femme de Patrick Maloney.

– Vous voulez dire que Patrick est mort ?

– Je le pense, sanglota-t-elle. Il est étendu par terre et je crois

qu'il est mort.

– On arrive, dit la voix.

Le car arriva en effet très vite et lorsqu'elle ouvrit la grande porte, elle tomba tout droit dans les bras de Jack Noonan, en pleurant avec hystérie. Il l'aida gentiment à s'asseoir sur sa chaise, puis il alla rejoindre son collègue qui venait de s'agenouiller près du corps.

– Est-il mort ? Sanglota Mary.

– Je le crains. Que s'est-il passé ?

Elle raconta brièvement qu'elle était descendue chez l'épicier et qu'elle avait trouvé Patrick étendu par terre en rentrant. En écoutant son récit coupé de sanglots, Noonan

découvrit une paillette de sang gelé sur les cheveux du mort. Il la montra aussitôt à O'Malley, qui se leva et courut au téléphone.

Peu après, d'autres hommes envahirent la maison. Un médecin, puis deux détectives. Mary en connaissait un de nom. Le photographe de la police arriva et prit des clichés. Ensuite ce fut le

tour de l'expert chargé de prendre les empreintes digitales. Il y eut de longs chuchotements autour du cadavre et Mary dut répondre à d'innombrables questions. Mais tout le monde la traita avec beaucoup de gentillesse. Il fallut qu'elle racontât de nouveau son histoire, depuis le début. L'arrivée de Patrick alors qu'elle était assise dans son fauteuil en cousant. Il était fatigué, si fatigué qu'il n'avait pas eu envie de dîner dehors. Elle raconta comment elle avait mis le gigot au four -Il y est toujours - et comment elle était descendue chez l'épicier. Et comment, en rentrant, elle avait trouvé son époux gisant sur le tapis.

– Quel épicier? demanda l'un des détectives. Elle le lui dit et il parla à voix basse à l'autre détective qui, aussitôt, quitta la maison.

Il revint au bout d'une quinzaine de minutes avec une page de notes. Il y eut d'autres chuchotements, et, à travers ses sanglots, elle put capter des bribes de phrases : Comportement absolument normal... très enjouée... voulait lui préparer un bon dîner... petits pois... gâteau au fromage... impossible qu'elle... Un peu plus tard, le photographe et le docteur prirent congé.

Deux autres policiers firent leur entrée pour emporter le corps sur un brancard. Puis l'homme aux empreintes digitales se retira à son tour. Les deux détectives restèrent, ainsi que les deux agents. Ils étaient tous remarquablement gentils et Jack Noonan voulut savoir si Mary n'avait pas envie de quitter la maison, d'aller, par exemple, chez sa sœur ou, peut-être, chez sa femme à lui qui prendrait soin d'elle et qui l'accueillerait volontiers pour la nuit.

– Non, dit-elle.

Elle lui expliqua qu'elle ne se sentait pas la force de bouger. Qu'elle aimerait mieux rester où elle était pour l'instant. Qu'elle ne se sentait pas bien. Pas bien du tout. Jack Noonan lui demanda alors si elle ne voulait pas se mettre au lit.

– Non, répondit-elle encore. Elle préférait rester dans son fauteuil. Un peu plus tard peut-être, quand elle se sentirait mieux, elle prendrait une décision.

Ainsi ils l'abandonnèrent dans son fauteuil pour aller fouiller la maison. Mais, de temps à autre, l'un des détectives revenait pour lui poser une question. Jack Noonan revint à son tour et lui parla doucement. Son mari, lui dit-il, avait été tué d'un coup violent sur le crâne, administré à l'aide d'un instrument lourd et contondant, probablement en métal. Ils étaient actuellement à la recherche de cet objet. L'assassin avait pu l'emporter avec lui, mais il avait pu aussi bien s'en débarrasser sur les lieux.

– C'est une vieille histoire, dit-il. Trouvez l'arme et vous tenez le bonhomme !

Plus tard, l'un des détectives remonta de la cave et vint s'asseoir près d'elle. Il lui demanda si, à sa connaissance, il existait dans la maison un objet ayant pu servir d'arme. Et si cela ne l'ennuyait pas d'aller voir s'il ne manquait rien, une grosse clef anglaise, par exemple. Ou un vase de métal.

Elle lui dit qu'elle n'avait jamais eu de vase de métal.

– Et une clef anglaise ?

Elle ne pensait pas en avoir. A moins qu'il n'y en eût une au garage. Les recherches reprirent. Elle savait que d'autres policiers se trouvaient au jardin, tout autour de la maison. Elle entendait le gravier grincer sous leurs pas et, de temps à autre, elle entrevoyait la lueur

de leurs torches par une fente du rideau. Il était tard. Près de neuf heures. Après tant de vaines recherches, les quatre policiers parurent un peu exaspérés.

– Jack, dit-elle lorsqu'elle vit entrer le sergent Noonan. Auriez-vous la gentillesse de me donner à boire ?

– Mais certainement ! C'est du whisky que vous voudriez ?

– Oui, s'il vous plaît. Mais très peu, rien qu'un doigt ! Je me sentirai peut-être mieux après.

Il lui tendit le verre.

– Pourquoi n'en prenez-vous pas vous-même ? dit-elle. Vous devez être terriblement fatigué.

– C'est que, fit-il, ce ne serait pas strictement régulier. Mais j'en prendrais bien une goutte, pour rester en forme. Un autre homme entra. Après quelques encouragements, ils étaient tous là, debout, tenant gauchement leur verre à la main. Intimidés par la présence de la veuve, ils s'efforçaient de prononcer des mots réconfortants. Puis le sergent Noonan alla faire un tour à la cuisine. Il revint aussitôt et dit :

– Vous savez, Mrs. Maloney, votre four est toujours allumé et

la viande est dedans !

– Oh ! Mon Dieu ! s'écria-t-elle, c'est vrai !

– Voulez-vous que j'aille l'éteindre ?

– Vous seriez très gentil, Jack. Merci mille fois. Lorsque le sergent Noonan revint pour la seconde fois, elle leva sur lui ses grands yeux sombres et mouillés.

– Jack Noonan, dit-elle.

– Oui?

– Voulez-vous me rendre un petit service, vous et vos collègues ?

– Certainement, Mrs. Maloney.

– Eh bien, dit-elle, vous êtes tous des amis de mon pauvre Patrick et vous êtes ici pour m'aider à trouver son assassin. Vous devez avoir faim, après tant d'heures supplémentaires, et je sais que mon pauvre Patrick ne me pardonnerait jamais de vous recevoir ici sans rien vous offrir. Pourquoi ne mangeriez-vous pas le gigot qui est au four ? Il doit être cuit à point.

– Impossible d'accepter... bredouilla Jack Noonan.

– S'il vous plaît, supplia-t-elle, faites-le pour moi. Moi-même, pas question que je touche à quoi que ce soit. Tout me fait trop penser à lui. Mais vous, c'est différent. Vous m'aurez rendu un immense service. Et ensuite, vous pourrez vous remettre au travail. Les quatre policiers eurent un long moment d'hésitation ; mais comme ils mouraient tous de faim, ils finirent par se laisser convaincre. Ils se rendirent à la cuisine pour attaquer le gigot. La jeune femme demeura à sa place, ce qui lui permit de les écouter par la porte entrouverte. Elle put ainsi les entendre parler, la bouche pleine, de leurs grosses voix pâteuses.

– Un autre morceau, Charlie ?

– Non. Vaut mieux ne pas tout manger.

– Elle veut qu'on mange tout. C'est ce qu'elle a dit. Ça lui rend service.

– Bon, si ça lui rend service, passe-moi encore un petit bout.

– Qu'est-ce qu'il a bien pu avoir comme gourdin, le type qui a bousillé le pauvre Patrick ? dit l'un d'eux. Le toubib dit qu'il a une partie du crâne en miettes, comme broyée à coups de marteau.

– On finira bien par trouver.

– C'est ce que je pense aussi.

– Qui que ce soit, il n'a pas pu aller loin avec son truc. Un truc comme ça, on ne le trimbale jamais plus longtemps qu'il ne le faut.

L'un d'eux éructa.

– A mon avis, la chose doit se trouver ici, sur les lieux mêmes.

– Probablement. Nous devons l'avoir sous le nez. Tu ne crois pas, Jack ? Dans la pièce voisine, Mary Maloney se mit à ricaner.

Roald DAHL

Erreur fatale

M. Walter Baxter était un grand lecteur de romans policiers depuis de longues années. Le jour où il décida d'assassiner son oncle, il savait donc qu'il ne devrait pas commettre le moindre impair.

Il savait aussi que pour éviter toute possibilité d'erreur, le mot d'ordre devait être « simplicité ». Une rigoureuse simplicité. Pas de *modus operandi* compliqué. Pas de fausses pistes manigancées.

Si, quand même, une fausse piste, mais petite. Toute simple. Il faudrait qu'il cambriole la maison de son oncle, et qu'il emporte tout l'argent liquide qu'il y trouverait, de telle manière que le meurtre apparaisse comme un cambriolage ayant mal tourné. Sans cela, unique héritier de son oncle, il se désignerait trop comme suspect numéro un.

Il prit tout son temps pour faire l'emplette d'une pince-monseigneur dans des conditions rendant impossible l'identification de l'acquéreur. La pince-monseigneur lui servirait à la fois d'outil et d'arme.

Il mit soigneusement au point les moindres détails, car il savait que la moindre erreur lui serait funeste et il était certain de n'en commettre aucune. Avec grand soin, il fixa la nuit et l'heure de l'opération.

La pince-monseigneur ouvrit la fenêtre sans difficulté et sans bruit. Il entra dans le salon. La porte donnant sur la chambre à coucher était grande ouverte, mais comme aucun bruit n'en venait, il décida d'en finir avec la partie cambriolage de l'opération.

Il savait où son oncle gardait son argent liquide, mais il tenait à donner l'impression que le cambrioleur l'avait longuement cherché. Le beau clair de lune lui permettait de bien voir à l'intérieur de la maison; il travailla sans bruit…

Deux heures plus tard, une fois rentré chez lui, il se déshabilla vite et se mit au lit. La police n'avait aucune possibilité d'être alertée avant le lendemain, mais il était prêt à recevoir les policiers si par hasard ils se présentaient avant. Il s'était débarrassé de l'argent et de la pince-monseigneur. Certes, cela lui avait fait mal au cœur de détruire quelques centaines de dollars en billets de banque, mais il s'agissait là d'une mesure de sécurité indispensable -et quelques centaines de dollars étaient peu de chose, à côté des cinquante mille dollars au moins qu'allait représenter l'héritage.

On frappa à la porte. Déjà ? Il se força au calme, alla ouvrir. Le Shérif et son adjoint entrèrent en le bousculant:

« Walter Baxter ? Voici le mandat d'amener. Habillez-vous et suivez-nous.

- Vous m'arrêtez ? Mais pourquoi ?

-Vol avec effraction. Votre oncle vous a vu et reconnu; il est resté sans faire de bruit à la porte de sa chambre à coucher; dès que vous êtes parti il est venu au poste et a fait sa déposition sous serment. »

La mâchoire de Walter Baxter s'affaissa. Il avait, malgré tout, commis une erreur. Il avait, certes, conçu le meurtre parfait, mais le cambriolage l'avait tellement obnubilé qu'il avait oublié de le commettre.

Frédéric Brown

Annexe 8 : Fiches d'évaluation du récit policier

Outils d'analyse

Nom de l'élève : _____

Titre du texte à analyser : _____

Trouve les idées principales et les idées secondaires dans le récit.

Idées principales	**Idées secondaires**

Schéma narratif du récit

Situation initiale • Héros de l'histoire. • Lieu du récit. • Époque du récit. • Situation de départ	
Élément déclencheur • Problème posé dans l'histoire. • Un élément vient déstabiliser la situation initiale	
Péripéties • Série de tentatives pour se débarrasser de son problème et série d'actions (trajet)	
Dénouement • L'énigme est résolue, c'est-à-dire la fin du problème	
Situation finale • Retour à la normale	

Fiche d'évaluation **du récit policier**

Titre du texte analysé : _____

Étapes du récit policier	Décris les caractéristiques du récit policier
• Le crime ou le délit	
• La victime	
• L'enquêteur	
• Les suspects	
• Le ou la (les) coupable (s)	
• Le mobile	

- As-tu aimé le récit policier intitulé _____?
- Note sur 10 _____
- Raisons :

_____

_____

_____

Fiche d'évaluation de la **voix de l'auteur**

Titre du texte analysé : _____

- Encercle le chiffre qui te convient le mieux dans la grille suivante :

Éléments d'écriture	4 = A	3 = B	2 = C	1 = D
Voix (style de l'auteur)	Écriture personnalisée; interpelle son destinataire et peut évoquer des émotions	Style approprié et quelque peu distinctif	Peut être agréable à lire, mais sans style distinctif	Écriture mécanique

- Donne **quatre indices** qui t'ont aidé à trouver **la voix** de l'auteur :

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

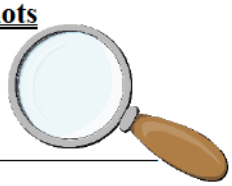
- Dis quel **TON** est employé dans le texte : dramatique, humoristique, ironique, didactique, autoritaire, agressif, etc.

  _____

- Donne un **extrait du texte** qui justifie ta réponse :

  «_____ »

Fiche d'évaluation de **choix de mots**



Titre du texte analysé : _____

- Encercle le chiffre qui te convient le mieux dans la grille suivante :

Éléments d'écriture	4 = A	3 = B	2 = C	1 = D
Choix de mots	Utilisation constante de mots recherchés et judicieusement choisis	Quelques mots descriptifs	Choix de mots approprié mais simple; langage relevant surtout de la langue parlée	Choix de mots immature et répétitif

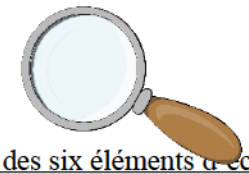
- **Donne QUATRE exemples de mots** qui correspondent au critère que tu as choisi sur la fiche d'évaluation ci-dessus et **indique à quel niveau de langue** ceux-ci appartiennent.

Mots choisis	Niveau de langue ⇨ littéraire ou soutenu, standard ou neutre, familier, populaire
1.	
2.	
3.	
4.	

- Dresse une **liste** de **mots** qui caractérisent les personnages.

Physique	Psychologique	Social

Titre du texte analysé : _____



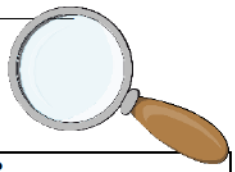
Grille d'évaluation des six éléments d'écriture

Éléments d'écriture	4 = A	3 = B	2 = C	1 = D
idées	Idée principale forte et idées secondaires intéressantes; traitement unique des idées	Idée principale claire et quelques idées secondaires	Idée principale peu développée; quelques idées secondaires non pertinentes	Peu de contenu ou d'idées
Structure du texte	Bonne structure; entrée en matière efficace; conclusion adéquate	Structure cohérente et ordonnée; entrée en matière et conclusion qui dénotent un effort	Quelques idées secondaires inappropriées; entrée en matière ou conclusion inadéquates	Peu d'idées, aucune entrée en matière, aucune conclusion
Voix (style d'auteur)	Écriture personnalisée; interpelle son destinataire et peut évoquer des émotions	Style approprié et quelque peu distinctif	Peut être agréable à lire, mais sans style distinctif	Écriture mécanique
Choix de mots	Utilisation constante de mots recherchés et judicieusement choisis	Quelques mots descriptifs	Choix de mots approprié mais simple; langage relevant surtout de la langue parlée	Choix de mots immature et répétitif
Fluidité des	Phrases de diverses longueurs	Phrases presque toutes	Phrases en majorité simples et	Écriture dénotant un faible

phrases	et structures qui donnent de la fluidité au texte	de la même longueur et du même style; texte se lisant bien	composites; structures répétitives donnant un texte saccadé	sens de la phrase
Conventions linguistiques	Maitrise des conventions qui dépasse le stade de développement	Maitrise de la plupart des conventions appropriée au stade de développement	Maitrise de la plupart des conventions appropriée au stade de développement	Maitrise des conventions inadéquates pour le stade de développement

Source : ©V.Spandel (2005)

Nom de l'élève : _____



PLAN pour la rédaction d'un RÉCIT POLICIER	
Personnage(s) • Nom(s) • Caractéristiques physiques, psychologiques et sociales	
Situation initiale	
Élément déclencheur	
Péripéties	
Dénouement	
Situation finale	
Traits d'écriture	

Consignes pour la production écrite

Écris un **récit policier** pour la création d'un recueil de textes. Ce recueil alimentera la bibliothèque virtuelle du site Internet de l'école.

Crée un récit policier en t'adressant donc aux **lecteurs** de l'école ainsi qu'à ceux du quartier, mais aussi à tous les visiteurs du site. Pour y arriver, suis les étapes suivantes :

1. Écris un récit policier tout en sachant qu'il n'y a pas de limite de nombre de mots dans cette tâche d'écriture de récit policier.
2. Crée un champ lexical afin de bien définir la structure de ton récit policier. Ce récit doit se rapporter aux étapes du schéma narratif.
3. Rédige ton brouillon à double interligne, puis relis ton texte pour déterminer les éléments que tu peux modifier.
4. Vérifie la qualité de la langue et corrige en utilisant une bonne stratégie d'autocorrection, observable dans ton brouillon à l'aide de symboles de couleur, comme démontré dans la classe.
5. Réfère-toi aux outils auxquels tu as droit, afin de bien écrire ton récit : un Bescherelle, un dictionnaire français, une grammaire et tes notes de cours sur le temps de narration.
6. Utilise un stylo à encre bleue ou noire pour écrire, à double interligne, la version définitive de ton anecdote.

Bon chance !