

# Le roman policier

## 1. Liens avec les programmes.

### La culture littéraire

La littérature, associée à « dire, lire, écrire », tient une place importante au cycle 3, et le législateur cite à son propos des compétences à installer sur la prise d'information dans les catalogues et les couvertures de livres, sur la compréhension d'un texte long, sur l'élaboration d'un récit et sur le débat d'interprétation littéraire, autant de pratiques qui peuvent toutes s'exercer sur le roman policier. Les documents d'application des programmes préconisent la mise en réseau des œuvres pour construire et élargir la culture des élèves. Le roman policier se croise facilement avec d'autres formes narratives, le réseau pouvant se fonder sur les personnages, le mode de narration, les lieux, les codes...

### Dire, lire, écrire

La lecture d'un roman s'accompagne d'activités d'écriture : écrire un chapitre, transformer un passage en changeant de point de vue ou de type de texte, ajouter un dialogue, transposer un passage d'un code à un autre (mot/image), réécrire une quatrième de couverture... sont autant de moyens d'acquérir des compétences rédactionnelles en relation avec les programmes tout en affinant ses connaissances sur le genre policier par l'épreuve du « faire ». La lecture requiert aussi toute la dimension de la mise en voix des textes - « lectures à haute voix, récitation, mises en scène » (voir les documents d'application des programmes) - qui pourra s'exercer sur des textes policiers. Le roman policier, telle une leçon de langage, familiarise le lecteur avec des langages spécifiques. Ceux-ci, souvent en marge des règles classiques - phrases courtes, descriptions réduites, langue familière volontiers argotique - permettent d'intéressantes prises de conscience de l'oral transcrit en écrit et de l'oral comme marqueur social.

### Parler

Les interprétations divergentes peuvent être facteurs de débats extrêmement riches entre élèves, dans lesquels l'argumentation jouera un très grand rôle. Le débat et la verbalisation pour expliciter une stratégie ou une interprétation sont au cœur des programmes. Parler de ses lectures, comparer un récit à un autre, convaincre un lecteur de l'intérêt d'un livre... sont autant d'activités que le roman policier va susciter.

### L'analyse réflexive de la langue

Elle s'exerce à partir d'observations sur des textes, de besoins éprouvés en situation de lecture ou de projet d'écriture : le texte du roman policier, à l'instar d'autres types de textes authentiques, offre de travailler sur des repérages de connecteurs, de substituts... L'écriture d'un moment de récit va révéler des problèmes orthographiques et syntaxiques, sources de réflexion sur la langue lors de moments pédagogiques que le professeur institutionnalisera dans sa classe. Le projet d'écriture longue d'une nouvelle policière relaté dans la rubrique « En pratique » explicite quelques-uns de ces points de langue qui ont fait l'objet d'un travail en classe de CM1.

Enfin, les « ateliers de lecture », recommandés pour travailler ponctuellement sur des difficultés lexicales, morphosyntaxiques ou des questions de cohésion de texte, peuvent s'enraciner sur des fragments de textes policiers qui font obstacle à la compréhension chez certains élèves.

## 2. Des critères de choix pour le maître

Choisir des livres à faire lire aux élèves met en jeu toute la conception personnelle du maître en fonction de l'idée qu'il se fait de la culture et du rôle de l'école dans l'éducation et l'acculturation des élèves.

Le choix, quel qu'il soit, est à mettre en cohérence avec des objectifs pédagogiques liés à la lecture.

Pour le roman policier, il s'agira en particulier de conduire les élèves à :

- anticiper, mémoriser, résumer (trois clés de voûte de la lecture longue) ;
- suivre la cohérence du récit, être tenus en haleine en pratiquant une lecture fragmentée ;
- repérer les phrases clés qui font monter le suspense, voire frissonner ;
- repérer le parcours des personnages (Qui ? Où ? Quand ? Dans quel but ? Par quelles actions ? Avec quels résultats ?) ;
- dégager la conformité au genre, ce qui caractérise les personnages (nécessité d'homogénéiser les connaissances des élèves quant à l'atmosphère et aux caractères spécifiques des personnages des romans policiers), ce qui crée l'atmosphère de l'enquête policière (la distribution des indices, les lieux des actions, les objets...) ;
- adopter des points de vue qui nécessitent une lecture interprétative ;
- interpréter l'histoire ;
- réfléchir aux choix et aux intentions de l'auteur : choix narratif, choix du sujet, registre de langage (adéquation entre ce qui est dit et la manière dont cela est dit).

### 3. Des critères d'utilisation de la bibliographie

La « Bibliographie enfants » proposée dans « Point doc » est constituée sur la base des objectifs pédagogiques précédemment définis. Elle aidera élèves et enseignants à choisir des titres.

Pour une lecture autonome, les élèves choisiront des textes courts, dans la liste des sept ans pour ceux qui sont le plus en difficulté, et dans les tranches d'âge suivantes pour les autres.

Les tranches d'âge permettront également d'envisager une progression pour un même lecteur.

La large gamme de titres proposée offre une diversité de styles, de scénarios, d'époques... Elle donne à l'enseignant l'opportunité d'y puiser des textes pour constituer un corpus de débuts de romans, de descriptions de lieux, de portraits de coupables... sans se référer explicitement à l'âge.

Si les élèves ont besoin de consulter à titre documentaire des « polars » d'auteurs confirmés, ces titres leur permettront de choisir un texte en relation avec leur niveau de compréhension.

### 4. Mise en réseau de titres

La construction d'une culture littéraire dans le domaine du récit policier passe par la lecture d'histoires policières et l'opposition du « polar » à d'autres genres de récits. Cette fiche, qui s'appuie sur la « [liste de références](#) » (PDF, 300 ko) d'œuvres de littérature jeunesse pour le cycle 3 (2002), propose des activités pédagogiques portant sur ces deux exigences.

#### Identifier les caractéristiques du récit policier

L'enseignant, après s'être procuré des livres à caractère policier parmi ceux de la « liste de références », en programme la lecture sur plusieurs semaines, selon différentes modalités :

- il en fait lui-même une lecture magistrale, soit intégrale soit d'extraits, et invite les élèves à repérer des points communs entre les récits, au fur et à mesure de leur présentation. L'activité orale permet de dégager collectivement les caractéristiques du récit policier ; elle peut se clore par la réalisation d'une affiche, mémoire de lecture ou du genre ;
- la lecture peut être effectuée par des élèves chargés de présenter chaque jour un nouveau livre.

#### Sélection de romans policiers, à partir de la « liste de références »

*La reine des fourmis a disparu*, album de Bernard Frédéric et François Roca, Albin Michel Jeunesse.

*Touchez pas au roquefort !* album de Bernard Stone et Rodolph Steadman, Gallimard Jeunesse.

*Ce cher Wilkinson, Clifton*, bande dessinée de Bob Groot, Turck, Le Lombard.

*La Villa d'en face*, roman de Boileau-Narcejac, Bayard Jeunesse.

*Les Doigts rouges*, roman de Marc Villard, Syros Jeunesse.

*Un tueur à ma porte*, roman d'Irina Drozd, Bayard Jeunesse.

*Drôle de samedi soir !*, nouvelles de Claude Klotz et Boiry, Hachette Jeunesse.

*Tirez pas sur le scarabée*, roman de Shipton Paul, Pierre Bouillé, Hachette Jeunesse. *Un printemps vert panique*, roman de Paul Thies et Emmanuel Cerisier, Rageot.

**Hors « liste de références »** *John Chatterton détective*, Yvan Pommaux, L'École des Loisirs.

### 5. Identifier les différences avec d'autres genres de récits

L'enseignant reprend des titres de récits policiers de la sélection précédente ; il y mêle des récits de la « liste de références » appartenant à des genres différents : un ou deux contes, un ou deux récits fantastiques, quelques romans historiques, des romans d'humour. Il les présente selon les modalités explicitées précédemment à propos de la sélection de récits policiers. Il s'agit ensuite, par un questionnement oral, de faire verbaliser les différences liées non pas au contenu de la fable, mais au genre.

#### Mélange de genres, à partir de la « liste de références » (exemples)

##### Reprise de récits policiers

*La Villa d'en face*, Boileau-Narcejac, Bayard Jeunesse.

*Les Doigts rouges*, Marc Villard, Syros Jeunesse.

*Un tueur à ma porte*, Irina Drozd, Bayard Jeunesse.

*Drôle de samedi soir !*, Claude Klotz et Boiry, Hachette Jeunesse.

*Tirez pas sur le scarabée*, Shipton Paul, Pierre Bouillé, Hachette Jeunesse.

*Un printemps vert panique*, Paul Thies, Emmanuel Cerisier, Rageot.

##### Conte

*La Petite Fille aux allumettes*, Andersen.

##### Récit historique

*Rouge braise*, Rolande Causse, Gallimard.

##### Récits fantastiques

*Terriblement vert*, Hubert ben Kemoun, Nathan.

*Le Voyage au pays des arbres*, J.M.G. Le Clézio, Nathan.

##### Récit d'humour

*Le Hollandais sans peine*, Marie-Aude Murail, L'École des loisirs.

## 5. Travaux d'enfants

Le roman policier « À feu et à sang » d'Olivier Thiébaud (éd. Syros, réédition en 2000, coll. « Mini souris noire ») a fait l'objet d'un projet interdisciplinaire mené durant plusieurs semaines dans la classe de CM1-CM2 de Maryline Bader (école d'application Voltaire, Chaumont, Haute-Marne).

### Le récit

Julien passe ses vacances à la campagne. Pour le petit citadin, de nombreuses scènes rurales deviennent des scènes d'effroi, comme celle de la mort du cochon qui ouvre le récit. Il suffit d'appivoiser l'inconnu pour être rassuré...

Les trois activités illustrées ici par les réponses d'un élève de CM2 concernent des moments de lecture en autonomie. Elles sont transférables à d'autres romans.

### Émission d'hypothèses sur le récit

L'élève reconstitue d'abord la quatrième de couverture qui lui a été distribuée en puzzle. À partir de cette reconstitution, il prend des indices sur le titre, le résumé, l'image et l'auteur pour envisager le récit par écrit.



*Cliquer sur l'image pour l'agrandir*

L'émission d'hypothèses sur le récit est une modalité d'entrée en lecture qui met tous les élèves en activité dès lors qu'ils sont confrontés à une reconstitution de la page de couverture. La manipulation individuelle est une amorce à l'émission d'hypothèses sur le contenu de l'histoire.

La page écrite de Ludovic témoigne de ce qu'un élève imagine à partir d'une prise d'indices sur le paratexte (titre, amorce de présentation, image, collection). Ce n'est pas une activité de rédaction : l'écrit n'est ici qu'une trace de l'activité mentale.

### Réalisation d'un puzzle de lecture sur un chapitre

Le puzzle de chapitre est aussi une modalité de lecture qui requiert l'activité du sujet lecteur de façon plus fine que la seule lecture linéaire d'un chapitre. L'élève est amené à repérer des indices fins de cohérence et de cohésion du texte, pratiquant de façon implicite la grammaire de texte. Au moment de la mise en commun, activité orale collective, les élèves sont invités à verbaliser au sujet de leurs procédures.

### Appariement de textes et d'illustrations

La nouvelle édition du roman ne comporte aucune illustration intérieure : seules les pages de couverture de la collection sont illustrées, par Antonin Louchard. La maîtresse s'est procuré des illustrations de la première édition du roman ; elle demande à ses élèves de trouver les passages du roman qui correspondent aux images proposées.

L'activité de lecture sélective conduit à relire le récit.

Ludovic a recopié des passages du roman qui lui paraissent « coller » au mieux avec les images.



## Entrer en lecture

Les deux comptes rendus présentés portent sur des activités de « prédiction <sup>1</sup> » pratiquées au cycle 3 et constituent une « entrée en lecture ». Le point de départ est le roman policier *Crime caramels* de Jean-Loup Craipeau chez Syros jeunesse.

### Prédiction sur le titre d'un roman

Activité menée par Michelle Fournier, professeur des écoles, maître formateur, PEEMF, directrice de l'école d'application Voltaire à Chaumont (Haute-Marne).

### Objectifs

Objectif pour l'enseignant : créer un horizon d'attente chez les élèves lecteurs avant d'entrer dans la lecture fine d'un texte.

Objectif pour l'élève : verbaliser ses choix.

### Activités mises en œuvre

- Activité orale : les élèves énoncent leurs prédictions.
- Activité de verbalisation : les élèves explicitent les fondements de leurs hypothèses.

### Extraits du dialogue entre la maîtresse et les élèves

La maîtresse montre le livre aux élèves qui identifient un roman. Elle écrit le titre au tableau et leur demande : « À votre avis, que va-t-on trouver dans l'histoire, de quoi va-t-elle parler ? »

Un élève : *D'un crime.*

La maîtresse : *Comment le sais-tu ?*

L'élève : *Parce que c'est marqué « crime » dans le titre.*

Anthony : *C'est pas obligé que ce soit un crime !*

Charlotte : *C'est un crime [un criminel] qui a volé des caramels, quelqu'un qui a volé des caramels.*

La maîtresse : *Qu'est-ce qui te fait penser à un vol ?*

Charlotte : *On peut pas tuer des caramels.*

Hélène : *C'est pas obligé que ce soit un crime, c'est peut-être un marchand de caramels, on peut pas tuer des caramels, on tue des personnes.*

Simon : *C'est quelqu'un qui s'appelle caramels.*

- *Oui mais avec un « s », c'est pas un nom.*

Jordan : *C'est un trafic de caramels.*

Clément : *C'est quelqu'un qui utilise des caramels pour empoisonner.*

La maîtresse : *Les caramels, c'est l'arme du crime.*

- *Je crois que c'est ça, sinon on dirait pas crime.*

Manon : *C'est pas n'importe qui qu'on doit tuer.*

La maîtresse : *Quels types de personnages peut-on rencontrer ?*

Hélène : *Un cuisinier, quelqu'un qui travaille avec les caramels.*

Simon : *Quelqu'un qui s'appelle caramels. Dans Jacques, y'a bien un « s ».*

La maîtresse : *Oui, mais qu'est-ce qu'on ajoute aux noms de personne ?*

- *La majuscule.*

La maîtresse : *Oui, dans les noms propres, il y a une majuscule, et ici il n'y en a pas.*

- *Quelqu'un qui a la peau caramel.*

## Prédictions par l'écriture à travers un « logorallye »

Activité menée par une stagiaire PE2 de l'IUFM de Chaumont lors d'un stage en responsabilité.

### Présentation

Activité à partir d'une liste de mots du début d'un roman, prélevés dans l'ordre de la lecture.

Exemple de texte d'élève comparé au texte d'auteur.

### Objectifs

Objectif pour l'enseignant : faire émerger les représentations individuelles à partir des mots du roman à lire.

Objectif pour l'élève : anticiper un récit par l'écriture avant d'y entrer par une lecture fine.

### Consigne

Voici une série de mots ou groupes de mots prélevés au début d'un roman que nous lirons tous ensemble plus tard. Écrivez ce que vous imaginez être le début du roman en utilisant tous les mots, dans l'ordre où ils sont donnés.

le film  
à pas doux  
raide  
je fixais  
du mort  
dors  
au moins  
bonbons  
J'ai failli

### Déroulement

Toutes les productions d'élèves sont lues à voix haute, ce qui suscite nombre de commentaires et d'analyses spontanées de la part des élèves. Le texte de l'auteur est alors attendu et accueilli avec une grande qualité d'écoute

À titre d'illustration, voici le texte d'un élève de CM1 et celui de l'auteur.

Le soir je regarde toujours **le film** à la télé vautré dans le canapé. Le chat vient me voir **à pas doux**. Papa lui reste **raide** sur sa chaise sinon il s'endort ! Si **je fixais** mon attention sur mes leçons, je m'endormirais aussi. Mais la télé ça me réveille et ça m'empêche même de m'endormir. Je repense au film longtemps après : le corps **du mort** avec ses yeux vagues, les tirs de carabine, le chien qui court, les voitures...  
Je ne **dors** pas avant minuit **au moins**. Des fois, je me relève pour prendre des **bonbons**. Un soir, **j'ai failli** renverser toute la boîte en passant dans le couloir devant la chambre de mes parents.  
**Texte de CM1, orthographe révisée**

« Après **le film** à la télé, **maman** est entrée **à pas doux** dans ma chambre. Elle croyait que je m'étais endormi avec la lumière.  
*Les draps tirés sous le nez, raide comme une momie, je fixais le plafond.*  
Ce soir, le noir m'effrayait à cause des yeux **du mort**...  
- Mon Gillou, ce n'est pas sérieux. Tu sais l'heure ? Éteins et dors !  
Maman m'a embrassé en soupirant. Je n'étais pas malade **au moins** ?  
- Et voilà ! Tu te gaves de **bonbons** qui te restent sur l'estomac.  
- S'il te plaît, n'éteins pas...  
**J'ai failli** tout lui raconter. Le temps que j'ose, elle était sortie. Pauvre **maman**... »  
*Crime caramels, Syros (début du roman)*

---

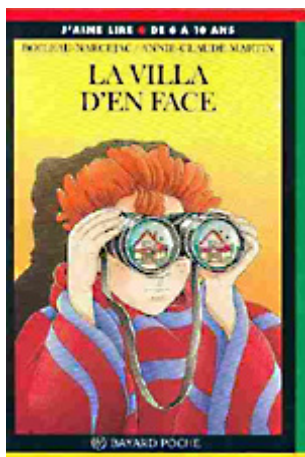
<sup>1</sup> La notion de prédiction désigne ce qui se met en place dans la tête du lecteur lors d'une prise d'indice première et avant qu'il ne lise littéralement le texte à venir.

## Etude d'une œuvre intégrale

*Le roman policier La Villa d'en face a fait l'objet d'une lecture dans la classe de CM1 de François Tournaire (professeur des écoles, école Jean-Moulin à Clermont-Ferrand) avec pour objectifs l'appropriation des caractéristiques du genre policier à travers un questionnaire et la conduite d'activités d'écriture où les élèves réinvestissent leur savoir sur le genre.*

## Le livre et ses caractéristiques

### Fiche d'identité



### La Villa d'en face

Texte de Boileau-Narcejac

Illustrations d'Annie-Claude Martin

Bayard Poche (coll. « J'aime lire »)

6 chapitres, 45 pages (dont 20 de textes en gros caractères)

Cycle 3 (fin CE2 - début CM1)

### Caractéristiques narratives

- Structure originale : deux affaires initialement sans lien qui se déroulent avant de converger au chapitre 5.
- Chapitre 1 : énigme ; chapitres 2 et 3 : enquête ; chapitre 4 : hypothèses-vérifications ; chapitre 5 : mise en danger du héros ; chapitre 6 : course-poursuite, dénouement heureux.
- Mode de narration : œuvre écrite au présent « scénique », narrateur généralement extérieur, mais on fera réfléchir aux variations énonciatives dans le chapitre 2.
- Chronologie des événements avec jalons temporels dans chaque chapitre.
- Aspects linguistiques : alternance récit / discours ; phrases courtes ; concision de l'information ; marqueurs de temps du récit et du discours ; pronoms à la troisième personne ; lexique propre à traduire une atmosphère de mystère ou de peur ; profusion de phrases interrogatives et exclamatives.

### Intérêts pédagogiques du roman

#### Intérêts culturels

- Œuvre pouvant conduire à plusieurs lectures, complémentaires plus qu'opposées : aventure passionnante d'abord, lecture culturelle avec référence à des films policiers, à d'autres œuvres connues, fable, récit initiatique.
- Deux auteurs connus et reconnus du policier.

#### Intérêt linguistique

Étude des aspects linguistiques spécifiés précédemment, porteurs de sens.

#### Intérêt moral

- Sujet traité : deux enfants, livrés à eux-mêmes, observent le manège des nouveaux voisins dans la villa d'en face. Intrigués, ils vont enquêter pour satisfaire leur curiosité et tenter de confondre l'auteur du hold-up qui a eu lieu en ville.
- Valeurs véhiculées : solidarité familiale ; nécessité d'affronter des épreuves pour parvenir à ses fins ; préférence donnée à la vie vécue par rapport à la vie rapportée (via le petit écran).

### Intérêts par rapport au genre

- Entrée en lecture facilitée par une structure suivant la séquence élémentaire classique : énigme - enquête - hypothèses - vérification (avec mise en danger du détective) - découverte des coupables.
- Entrée en lecture facilitée par la présence d'enfants détectives.
- Initiation au raisonnement hypothético-déductif.
- Transgression d'interdits.
- L'action se passe dans la région (Clermont-Ferrand, Vichy).



## Progression sur les dix séances

N°	Chapitre lu ou activité	Objectif
1	Première et quatrième de couverture	Homogénéiser les connaissances avant la séance d'écriture. Rétablir la chronologie et la logique des événements. Connaître certaines marques du genre policier.
2	Chapitre 1	À partir de la mise en perspective des deux énigmes, faire émettre des suppositions sur la suite.
3	Chapitre 2	Affiner le lien entre les deux énigmes.
4	Chapitre 3	Relancer la lecture en mettant les élèves en situation d'enquêteurs.
5	Chapitre 4	Entraîner au raisonnement hypothético-déductif. Faire relever, dans le texte et les illustrations, des indices confirmant l'arrivée probable du gangster blessé chez les Hollandais.
6	Chapitre 5	Mettre en relief le crescendo de la peur voulu par les auteurs. Préparer l'écriture de la suite.
7	Synthèse	Homogénéiser les connaissances avant la séance d'écriture. Rétablir la chronologie et la logique des événements. Connaître certaines marques du genre policier.
8	Bilan	Homogénéiser les connaissances avant la séance d'écriture. Rétablir la chronologie et la logique des événements. Connaître certaines marques du genre policier (personnages, indices, énigmes, première page).
9	Écriture du chapitre 6	Faire écrire la fin du récit en fonction de contraintes liées aux connaissances acquises (respect du genre, du sens du récit, des choix linguistiques et du mode de narration). Faire intégrer le mécanisme du suspense.
10	Chapitre 6	Faire relever les procédés employés par les auteurs pour faire durer le suspense jusqu'à la fin du récit.

## Vue rapprochée de trois séances

De l'ensemble des dix séances décrites par François Tournaire, trois moments significatifs dans la lecture d'une œuvre complète en classe sont présentés dans leur intégralité : présentation du livre, lecture d'un chapitre, écriture de la fin du récit.

### Présentation du livre : le paratexte

[séance 1]



La présentation du livre est associée à l'étude du paratexte, c'est-à-dire de tout ce qui ne s'inscrit pas dans le récit à proprement parler.

#### Objectif

Provoquer des attentes de lecteur à partir de la première et de la quatrième de couverture.

#### Éléments matériels

Supports :

- copie de la première et de la quatrième de couverture (résumé de quatrième jusqu'à « dangereux »),
- tableau : ce que l'on sait, ce que l'on voit, ce à quoi on peut s'attendre.

Durée : 30 à 40 minutes.

#### Remarque

Le paratexte ne comporte pas d'indices propres au genre policier. Seule la fin du résumé peut induire l'appartenance au genre policier.

#### Présentation du projet de lecture aux élèves

« Tout le long du mois d'octobre, deux à trois fois par semaine, nous découvrirons cette œuvre. Nous essaierons de voir à quel genre elle appartient. Nous exprimerons à chaque fois ce que nous avons appris, découvert, ce dont nous sommes sûrs d'une part, et d'autre part, ce que nous pouvons déduire, imaginer, ce à quoi l'on peut s'attendre.

« Donc vous ne pourrez emporter le livre à la maison. Tout se passera en classe. »

#### Découverte de la première et de la quatrième de couverture

Quelles informations nous révèlent-elles ? Titre, auteurs, illustratrice, édition, collection, âge des lecteurs, informations sur l'histoire (illustration + résumé).

À quoi pouvons-nous nous attendre dans ce livre ?

- Les attentes sont diverses au début, puis elles se réduisent et s'affinent au fur et à mesure de l'entrée dans le récit.
- Il convient de faire le point à chaque séance, de spéculer uniquement par rapport aux connaissances acquises, de les faire mettre en relation, pour entraîner progressivement au raisonnement hypothético-déductif.
- Il est nécessaire, pour cela, de garder trace, dans le tableau prévu à cet effet, de ce que l'on a appris au cours de la lecture et des attentes formulées.

### **Lecture du chapitre 1, « Les nouveaux voisins »**

[séance 2]

#### **Objectif**

À partir de la mise en perspective des deux énigmes initiales, faire émettre des suppositions sur la suite.

#### **Éléments matériels**

Supports :

- chapitre 1 du livre,
- tableau collectif : certitudes, attentes, questions.

Durée : 30 à 40 minutes.

#### **Activité**

Lecture du tableau collectif, puis lecture silencieuse, enfin lecture à haute voix du chapitre. Questionnaire individuel.

#### **Mise en commun**

- Les deux personnages en présence et les deux autres personnages principaux dont on parle : Philou et Clo, le Hollandais et le gangster blessé en cavale.
- Qu'est-ce qui oppose Philou et Clo dans ce chapitre ?
- Pensez-vous que les parents de Philou et Clo soient présents ? Pourquoi ?

Les deux événements marquants qui suscitent la curiosité, l'envie d'en savoir plus :

- le comportement atypique du nouveau voisin, le Hollandais (« un type qui met un pansement pour sortir et qui l'enlève en rentrant à la maison », p. 7 et 8),
- un hold-up à la banque centrale de Vichy, avec un gangster blessé en fuite (« On parle du hold-up... recherche », p. 8 et 9).

Les autres certitudes :

- Philou et Clo sont frère et sœur.
- Leurs parents sont absents.

Les suppositions que l'on peut faire à partir des deux énigmes initiales :

- Peut-être le voisin d'en face est-il le gangster.
- Ce voisin, le Hollandais, est-il réellement blessé ? Sinon, pourquoi fait-il semblant de l'être ?
- Peut-être le gangster et le voisin d'en face se connaissent-ils.

### **Écriture de la fin du récit : chapitre 6**

[séance 9]

#### **Objectifs**

- Faire écrire la fin du récit en fonction de contraintes liées aux connaissances acquises (respect du genre, du sens du récit, des choix linguistiques et du mode de narration).
- Faire intégrer le mécanisme du suspense.

#### **Supports**

- Liste des contraintes.



- Fiche individuelle avec le début et la fin du chapitre 6.

### Déroulement en trois séances de 45 minutes

- Une séance pour lister les contraintes.
- Une séance pour le premier jet et la co-évaluation.
- Une séance pour la réécriture.

### Inventaire des contraintes

Rappel de ce que l'on a appris dans le chapitre 5 :

- Clo a crevé les pneus de la voiture des Hollandais.
- Philou est terrorisé : à la fin du chapitre, « l'homme à la cicatrice le regarde et le vise, lui, Philippe, à travers la lunette de son fusil. »
- Va-t-il tirer ?

Lecture du début du chapitre 6 (pages 40 et 41).

- Qu'apprend-on de nouveau ?
- Le gangster a bien tiré. Philippe est maintenant en danger de mort (cf. titre : « La panique »).

Puis lecture de la fin (page 45).

- Philippe est allé jusqu'à la gendarmerie. Le gangster et les Hollandais ont été arrêtés.
- Que s'est-il passé entre-temps ?

### Liste des contraintes

- Le récit doit bien être la suite logique du chapitre 5. Il doit s'intercaler entre le début et la fin donnés. (Philou est en danger de mort. Poursuivi par un gangster armé, il est complètement paniqué, mais réussit finalement à atteindre la gendarmerie.)
- Si l'on se place du point de vue du lecteur, on doit se demander jusqu'au bout si Philippe va arriver à temps à la gendarmerie.
- L'action se déroule dans les rues du village, un lundi matin.
- Clo ne peut pas aider son frère, elle est à l'école. On ne doit pas faire apparaître de nouveaux personnages.
- Les actions se suivent rapidement (pour bien traduire la course-poursuite).
- Les verbes sont au présent (référence aux chapitres précédents).
- Le narrateur est extérieur. Les personnages peuvent être désignés par « il » et « celui-ci », mais aussi par : « le garçon », « le gangster » et « l'homme à la cicatrice ».
- On peut imaginer une ou deux phrases d'un monologue intérieur de Philippe, dans sa course folle, traduisant sa peur ou son soulagement.
- Les phrases seront bien ponctuées : majuscules, points d'exclamation, d'interrogation...

### Proposition de possibles narratifs, première écriture

En fonction des contraintes d'écriture dégagées précédemment, des possibles narratifs sont proposés :

- Le lecteur doit se demander jusqu'au bout si Philippe va arriver à temps à la gendarmerie sans se faire tuer ou blesser. Qu'est-ce qui peut le retarder dans sa course ? Qu'est-ce qui peut l'aider ?
- Les échanges permettront de fournir des idées aux plus démunis et de vérifier si certaines contraintes ont été intégrées (lieux, personnages notamment).
- Écriture individuelle sur fiche ; liste des règles.

### Co-évaluation et réécriture

La réécriture est effectuée en fonction d'une évaluation intermédiaire par les élèves et l'enseignant.

### Projet d'écriture longue

*Le projet d'écriture d'œuvre longue relaté par François Tournaire (professeur des écoles, école Jean-Moulin à Clermont-Ferrand) s'est déroulé dans sa classe de CM1. Il fait suite à une appropriation du genre par des lectures individuelles d'œuvres policières et par l'étude*

collective de deux romans policiers. Il s'inscrit dans une pédagogie de la lecture-écriture où les outils linguistiques sont motivés par des besoins repérés dans les déficits des premiers jets.  
Le maître détaille finement sa pratique, donnant ainsi des outils pour transférer la démarche d'écriture à d'autres supports.

### En préalable, l'appropriation du genre littéraire

Au CE2, les enfants avaient étudié quelques romans policiers pour la jeunesse, parmi lesquels : *Qui a volé l'Angelico ?*, *Crime caramels*, *Pas de whisky pour Méphisto*, *Le Crime de Cornin Bouchon* (tous de la collection « Mini souris noire », Syros). Sachant que le genre leur a plu, je décide de renforcer cette culture littéraire par l'étude d'autres œuvres, dont les élèves dégageront des constantes, voire des variantes, dans le but de mieux écrire.

Une « ronde des livres » donne l'occasion d'étudier plusieurs œuvres : *Pas de pitié pour les poupées B.*, *L'assassin habite à côté*, *Nono*, *cœur de pierre*, *La Pêche aux caramels*, *Sèvres Babylone*, *Le Chat de Tigali*, *Les Doigts rouges*, *Le Monstre du lac noir*, *Qui a tué Minou-Bonbon ?*, tous de la collection « Mini souris noire » (Syros). L'objectif étant une approche globale et intuitive des règles du genre, un bilan est dressé à l'issue de la ronde : les élèves présentent alors les livres et donnent leurs impressions.

Dans le cadre d'une étude plus approfondie, avec fiches de guidage, deux œuvres sont étudiées : *La Villa d'en face* (d'après Boileau et Narcejac, Bayard, collection « Bayard Poche ») et *Un tag pour Lisa* (d'après Daniel Stéphane, Casterman, collection « Dix et plus »). Les activités proposées visent bien sûr à impliquer le lecteur dans l'histoire par une alternance entre moments de lecture individuelle et moments de lecture partagée.

Les fiches de guidage aident le lecteur à comprendre comment l'auteur a géré :

- l'information (énigme de départ, délit, circonstances du délit, motifs du délit, marques du suspense...),
- les indices (rapport avec l'énigme, répartition dans le texte, mises en réseau à la fin, fausses pistes...),
- les personnages (rôle, portrait, comportements, parcours, mots ou expressions pour les désigner...),
- le temps et l'espace, l'histoire elle-même (schéma narratif).

Elles contribuent à repérer le rôle du paratexte, les choix linguistiques de l'auteur (syntaxe, registre de langue, lexique) et la place du narrateur.

Un tableau synoptique est complété après lecture complète de l'œuvre. Il reprend, pour chaque chapitre : son titre, les marqueurs spatio-temporels, les indices, le nom et le rôle de chaque personnage, les faits marquants (actions, buts des personnages), les marques de peur et de mystère qui participent au suspense. Bien sûr, lors de chaque séance de lecture, on a résumé ce qu'on savait, on a fait des hypothèses sur l'attendu et soulevé des questions.

Le tableau synoptique permet d'avoir une vue globale de l'œuvre ; il est construit à partir de ce que les élèves ont mémorisé. Un retour au texte peut s'avérer nécessaire si la mémoire faillit ou si les réponses des élèves diffèrent. C'est une aide précieuse pour les lecteurs les moins experts et une référence pour les activités d'écriture à venir.

### Démarrage du projet d'écriture

À la croisée des désirs que le maître aura su faire naître chez les enfants et des contraintes institutionnelles, se situe le projet, qui met à l'épreuve l'acquisition de savoir-faire, de savoirs et de savoir-être. Le projet doit être envisagé collectivement, contractualisé.

### L'inventaire des ingrédients

(1 séance d'une heure)

Quels ingrédients sont nécessaires à l'écriture d'une nouvelle policière ? À cette question les réponses fusent : délit, suspense, enquête, indices, victime, détective, témoin, coupable, suspect, actions, fausses pistes... Elles sont résumées dans un [tableau des ingrédients](#), outil d'aide à l'anticipation du récit.

### Des choix déterminants

(1 séance d'une heure)

À l'issue d'une discussion, des choix communs sont faits, portant sur :

- la nature du délit : un enlèvement, en échange d'une rançon ;
- les personnages qui entrent en scène : trois hommes déguisés en clowns, un enfant de cinq ans ;
- les circonstances du délit : l'enlèvement a lieu à l'occasion de carnaval, sur la place de la ville, en fin d'après-midi.

### Des questions pour aller plus loin

(1 séance d'une heure)

Le tableau des ingrédients est consulté afin de préciser plusieurs points :

- Qui va enquêter ? Deux enfants, voisins de celui qui a été enlevé. Ils jouent souvent avec lui. Ils ont notre âge.
- Qui aidera les enquêteurs ? Un marchand de farces et attrapes.
- Quels indices conduiront sur la bonne voie ? La voiture des ravisseurs, un nez de clown, le déguisement de l'enfant, un indice laissé par les ravisseurs chez le marchand.
- Quels autres personnages interviendront ? Les parents du petit enfant, une nourrice, un jardinier, la police.
- Quelles fausses pistes peut-on prévoir ? La nourrice (qui aime tant les enfants), un indice qui ne mène à rien (à rien ?).
- Qui sera le complice ? Le jardinier, qui donne des informations à ses acolytes pour organiser l'enlèvement.

D'autres questions se posent :

- Comment l'enfant est-il enlevé ?
- Comment les ravisseurs vont-ils demander la rançon ?
- Comment se termine l'histoire ?

La question du suspense n'a pas encore été traitée. En effet, les moyens de ménager le suspense, variés, sont étroitement liés au récit. Ici, le suspense est créé essentiellement par l'échéance du versement de la rançon. Le cadre spatio-temporel sera mis en place lors de l'élaboration de la trame.

### **La trame du récit**

(4 séances d'une heure, sur deux semaines)

La construction de la trame est une étape fondamentale pour :

- organiser les informations en notre possession,
- rechercher de nouvelles informations (cadre spatio-temporel...),
- vérifier la cohérence du récit,
- faciliter l'écriture d'un premier jet,
- avoir une représentation du produit fini.

La trame est fixée à l'aide d'un troisième tableau, constitué collectivement, récapitulant : personnages, lieux, moments, indices, histoire et titres des chapitres.

Le [tableau de construction de la trame](#) restera affiché lors des séances d'écriture.

### **L'écriture du roman**

(4-5 séances d'une heure, sur deux semaines)

Chaque groupe de quatre élèves prend en charge la rédaction d'un chapitre. Les écritures successives révèlent des dysfonctionnements et des manques. Ceux-ci sont d'abord pointés par le maître sur la production de chaque groupe, puis par la classe à partir du texte écrit sur un support visible de tous.

### **Les dysfonctionnements**

- Incohérences sémantiques
- Ponctuation incorrecte dans les séquences dialogales (quand celles-ci existent)
- Emploi trop fréquent du verbe « dire »
- Mots ou expressions trop peu variés pour désigner les personnages
- Ruptures énonciatives
- Non-respect du système des temps choisis

### **Les manques**

- Personnages peu ou pas caractérisés
- Peu ou pas de marqueurs de fatalité, d'angoisse, d'émotion
- Descriptions sommaires de l'environnement des personnages
- Suspense insuffisamment marqué
- Manque d'informations nécessaires à la compréhension
- Absence de séquences dialogales

### **Les moyens de remédiation mis en œuvre**

(4 séances d'une heure, sur deux semaines, en alternance avec les séances d'écriture : repérage des manques et dysfonctionnements puis traitement)

On a pu remédier aux faiblesses repérées selon les cas, soit par la relecture, soit en se référant à des œuvres du même type (lecture-recherche de type documentaire), soit par l'écriture de courtes séquences, soit enfin par la conjugaison de deux de ces actions.

## **Incohérences sémantiques**

La suite des actions n'est pas logique, les actions sont contradictoires...

Une relecture attentive permet généralement de traiter la difficulté.

## **Ponctuation incorrecte dans les séquences dialogales**

Les guillemets sont mis, mais le retour à la ligne ne s'effectue pas systématiquement.

Une recherche s'impose dans les livres qui avaient fait l'objet d'une étude approfondie afin de bien distinguer les séquences narratives des différents échanges entre personnages.

## **Emploi trop fréquent du verbe « dire »**

Là encore, une référence aux écrits lus permet d'obtenir des réponses satisfaisantes.

Dans la littérature policière pour la jeunesse, le verbe de communication est parfois accompagné d'une indication sur la manière dont la réplique est énoncée (« ... demanda-t-il avec un drôle d'accent étranger », « ... fit-il furieux ») ou d'une indication sur l'action du personnage au moment où il parle (« ... dit Ludovic en montrant des taches rouges sur le plancher »).

Par ailleurs, cette indication est souvent abandonnée dès que le second personnage intervient dans un dialogue, ce qui a pour effet de rapprocher le lecteur des personnages du récit.

(Voir Debanc G., référence dans « Point doc - Bibliographie enseignants ».)

## **Mots ou expressions trop peu variés pour désigner les personnages**

Le premier jet a révélé une désignation récurrente des personnages par leur prénom. Une simple discussion au sein du groupe classe a permis de trouver d'autres désignateurs.

## **Ruptures énonciatives**

Certains groupes avaient choisi le « je » ou « nous » narrateur, d'autres un narrateur qui n'était pas un personnage de l'histoire, d'autres enfin ont changé de narrateur en cours de récit.

Plusieurs extraits de textes ont été affichés. Les enfants se sont rapidement saisis du problème. Il fallait faire un choix et s'y tenir. Le narrateur extérieur à l'histoire a été privilégié.

## **Non-respect du système des temps choisis**

Certains groupes avaient choisi le présent, d'autres le passé.

Nous avons opté pour le passé. La même procédure que ci-dessus a été entreprise pour traiter le problème.

## **Personnages peu ou pas caractérisés**

En guise d'activité de remédiation, on peut faire analyser les éléments composant le portrait d'un personnage, mettre en relation ces attributs avec des rôles possibles du récit policier, réfléchir sur les stéréotypes et leurs possibles contre-emplois comme faux indices.

On peut aussi faire établir la carte d'identité d'un personnage (nom, prénom, surnom, sexe, âge, nationalité, lieu de vie, profession, principaux amis, caractéristiques physiques, traits de caractère, signes particuliers, rôle(s) dans l'histoire).

On peut enfin enquêter sur « la bande des quatre » - victime, enquêteur, coupables, suspect - dans plusieurs romans policiers :

- traits communs et diversité,
- méfaits et mobiles pour les coupables,
- motivation et relations qu'ils entretiennent avec les autres personnages, leur rôle, leurs caractéristiques.

On remarquera alors que chaque personnage du « quatuor infernal » est caractérisé par ses actes, ses paroles, son surnom (Latuile, le couvreur, Dubeuf le boucher, Benito le chef, Poil-au-Nez l'affreux, Pluto le gendarme...), les différents désignateurs et le regard que les autres portent sur lui, bien plus que par certains aspects physiques ou traits de caractère...

En outre, il n'y a pas de portrait plaqué en début de récit. On va à l'essentiel, l'action doit primer. Les aspects physiques, les traits de caractère sont utilisés en dernier recours, de manière brève, pour renforcer le rôle du personnage dans le policier ou pour mieux se le représenter.

## **Peu ou pas de marqueurs de fatalité, d'angoisse, d'émotion**

Dans la littérature policière, l'atmosphère de peur dépend : de la situation (un enfant seul dans une maison, la nuit) et des choix d'écriture (construction des phrases, vocabulaire spécifique...).

On peut faire repérer les mots, expressions, procédés d'écriture pour évoquer la peur ou encore faire compléter un texte.

## **Descriptions sommaires de l'environnement des personnages**

En confrontant six textes descriptifs, sur des thèmes voisins mais issus de genres littéraires différents, on conduira les enfants à comprendre la fonction de la description dans le policier.

On peut demander :

- de chercher le parcours de différents personnages ;
- d'imaginer un titre à partir d'un passage descriptif et, pour chaque passage, faire inventorier le lieu, le moment de la journée, les éléments atmosphériques, les personnages qui apparaissent ;
- de récrire la description d'un lieu attrayant pour le transformer en lieu inquiétant.

À partir d'un document sonore constitué de bruitages créant une atmosphère inquiétante, on fera écrire un fragment de roman policier (l'introduction d'un personnage peut faciliter l'écriture).

Comme pour les caractéristiques des personnages, il ne s'agit pas de tout écrire, mais de ne retenir que les détails propres à créer le climat souhaité.

### **Suspense insuffisamment marqué**

Le suspense doit provoquer chez le lecteur un sentiment ambigu d'inquiétude et de plaisir dont il souhaite à la fois qu'il dure et qu'il s'achève.

C'est le retour sur les romans policiers étudiés qui donnera les moyens :

- de sensibiliser au mécanisme du suspense par des recherches sur le comportement du héros : ce qu'il ressent, comment il interprète son environnement, les questions qu'il doit se poser... ;
- d'analyser les procédés stylistiques ;
- de repérer le jeu des contrastes.

Le suspense apparaît donc comme un moyen privilégié pour tenir le lecteur en haleine, dans une attente angoissée. Finalement, dans notre petit récit, l'attente présumée de l'enfant et de ses parents, l'attente également des deux petits détectives les jours de classe et dans le dernier chapitre, puis la menace présentée sous forme de lettre anonyme et la poursuite constituent les ingrédients nécessaires.

### **Manque d'informations nécessaires à la compréhension**

Les textes proposés par les enfants présentaient différents défauts : apparition ou disparition imprévisibles de personnages, oubli de marqueurs spatio-temporels...

Or dans le roman policier, plus qu'ailleurs, il n'y a pas d'information qui ne fasse avancer le récit. En revanche, le manque d'information à certains endroits peut entraver la compréhension.

Nous avons résolu nos problèmes en grand groupe.

### **Activités périphériques**

#### **Le paratexte**

##### **Le titre**

(1 séance)

À partir des titres de policiers connus, on établit quelques critères : le titre doit être en rapport avec l'histoire ; il doit donner envie de lire le livre, évoquer le mystère et/ou la peur, l'angoisse ; il doit respecter des règles d'écriture.

Huit titres sont proposés ; chaque élève fait son choix en affectant une note, de 1 à 8, à chacune des propositions.

« Drame au carnaval » arrive en tête, suivi de peu par « Samedi noir au carnaval » et « Méfiez-vous des clowns ! ».

Par ailleurs, les enfants ont choisi, à partir de quatre propositions, la police de caractères qui leur semblait convenir le mieux.

##### **Le texte d'accroche en quatrième de couverture**

(Trois séances : une séance d'une heure à une heure trente pour lire des résumés de quatrièmes, dégager quelques critères et écrire un premier jet ; une séance d'une heure pour réviser son texte et le réécrire, une séance pour lire les dix textes proposés et faire un choix)

La même démarche que précédemment a été suivie pour déterminer le fil conducteur d'un texte de quatrième : inciter à la lecture du roman sans tout dévoiler. Les enfants décident de donner l'événement déclencheur, puis d'adresser au lecteur des questions sur l'issue du récit.

[Dix propositions](#) ont été rédigées.

##### **La collection**

(1 séance)

Toujours en suivant la même démarche, nous avons opté pour « Détective Junior ».

##### **Les illustrations**

(1 séance)

On décide d'une illustration par chapitre. Dans chaque groupe d'écriture, un élève est désigné par ses camarades pour assurer cette tâche.

##### **Les domaines métalinguistiques étudiés**

(4 ou 5 séances d'une demi-heure à une heure en alternance avec les séances d'écriture)

En conjugaison :

- le passé simple et l'imparfait,
- le présent,
- le futur,
- le conditionnel (forme et valeur).

En grammaire :

- les compléments circonstanciels de temps, de lieu et de manière,
- la phrase interrogative,
- les pronoms de reprise,
- la ponctuation.

En vocabulaire :

- le champ lexical lié au carnaval, à la fête,
- les termes relatifs au « polar » (dont on a dressé un inventaire non exhaustif en préambule).

En orthographe :

- les accords du verbe avec le sujet dans les incises.

### **La révision finale**

Une lecture du récit en continu est nécessaire pour assurer les passages d'un chapitre à l'autre. Le balisage, par des marqueurs de temps, de la plupart des débuts de chapitre a sans doute évité des difficultés.

Enfin, chacun des sept chapitres a été titré.

### **En guise de bilan**

#### **Une expérience positive**

L'écriture longue est fédératrice de nombreuses activités de lecture (lecture littéraire, mais aussi lecture documentaire), d'écritures courtes et d'activités métalinguistiques.

Comme pour tout projet, il a fallu se donner des règles, se concerter, négocier, discuter, choisir, se donner les moyens d'aboutir et évaluer son action, ce qui a permis de mettre à l'épreuve, en les renforçant, des compétences transversales.

L'intérêt ne s'est pas trop dégradé, malgré la durée de la mise en œuvre, et ce, grâce à des relances.

Tous les participants ont ressenti la fierté d'aboutir à une œuvre, un vrai livre qui sera lu par les parents, d'autres classes...

La connaissance d'un « genre » littéraire a favorisé des envies de lecture pendant et après l'écriture du récit.

#### **Difficultés rencontrées et améliorations envisagées**

- La difficulté pour certains groupes à partager le travail d'écriture (c'était sans doute la première fois depuis le début de leur scolarité qu'un tel projet - écriture longue, travail en groupes sur une longue durée - était mené par ces élèves). Peut-être n'avaient-ils pas les moyens suffisants pour produire ? On aurait pu imaginer une écriture à deux, dans un premier temps.
- La difficulté à gérer les différents problèmes d'écriture. Un certain nombre de ces problèmes auraient sans doute pu être traités avant la mise en texte. Plutôt que d'intervenir, trop tôt, par des remarques écrites, il aurait été plus judicieux de présenter le problème à la classe pour le traiter collectivement.
- Autant nous étions bien outillés pour construire une trame avec les repères spatio-temporels, les indices, grâce aux tableaux synoptiques construits à l'issue des lectures longues, autant nous l'étions peu pour la mise en texte, ce qui a provoqué des manques.
- L'étalement du projet dans la durée : si la mise en place de la trame doit être concentrée sur une courte durée (de façon à ne pas perdre de vue la globalité du récit et sa cohérence, on essaiera de tisser cette trame sur une semaine), il est nécessaire de marquer des pauses entre les grandes étapes du projet. L'étalement du projet dans la durée n'a pas, par exemple, permis aux enfants d'assurer la saisie informatique du récit, ce qui aurait pu représenter un facteur complémentaire d'amélioration.
- La difficulté à entrer dans le récit (pour certains). Comme écrit précédemment, les choix énonciatifs décidés par la classe (narrateur à la troisième personne, récit au passé) ont eu l'inconvénient de garder à distance certains enfants « écrivains ». Ceux-ci ne se sont pas suffisamment impliqués dans « leur histoire ». Suivant ces choix énonciatifs, il aurait peut-être fallu jouer l'histoire en cours d'écriture.
- La difficulté de se décentrer, d'imaginer les attentes du lecteur, a été la cause principale de certaines faiblesses, en particulier l'insuffisance de marquage du suspense. On aurait pu, pour y remédier, travailler avec une classe lectrice qui nous aurait fait part de ses remarques, au fur et à mesure de l'avancement du projet. Si le choix du narrateur à la troisième personne avait été privilégié, autrement dit si les auteurs avaient pu s'identifier aux deux héros détectives, on peut supposer que les mécanismes du suspense auraient été plus et mieux utilisés.

Si l'objectif était clair, l'enjeu, lui, restait obscur pour une partie de la classe : quelles attentes provoquer chez le lecteur ? Quelle part laisser à l'implicite ? Que fallait-il dire, ne pas dire, laisser supposer ? Nous nous sommes posé la plupart de ces questions pendant la phase de mise en texte.

### **En conclusion**

La valeur littéraire de notre récit policier, [Drame au carnaval](#) (PDF, 430 ko), reste modeste. Cependant, il répond à la majorité des caractéristiques du « genre ». L'intérêt que les enfants y ont porté, les progrès réalisés sont encourageants. C'est une œuvre collective dans laquelle, je l'espère, chacun, avec le consentement du groupe, aura laissé quelques traces.

### **Bibliographie pour les élèves.**

*La sélection proposée s'appuie sur les principes fournis dans « En pratique » pour le choix d'un roman policier. Elle sera utile aux maîtres pour constituer des valises de livres circulant dans les classes. Les élèves pourront aussi s'y référer pour choisir leurs lectures.*



Elle peut être élargie à partir des récits qui ont plu aux élèves : recherche d'autres titres d'un auteur, d'autres titres d'une collection.

## À partir de 7 ans

### Crime caramels



Jean-Loup Craipeau, illustrations de Christophe Rouil. Syros jeunesse, 1997. 32 p. (Coll. Mini Souris). Gilles est un incorrigible gourmand. Sans doute, ce jour-là, n'aurait-il pas dû céder à la tentation et voler les caramels, mais c'est trop tard ! Le voici avec un mort sur la conscience et obligé de composer avec son terrible voisin, M. Kolestérol. Un vrai polar où le comique naît du contraste entre les deux personnages principaux, calculs sordides d'un côté, franche naïveté de l'autre. À partir de 8 ans.

### Crime en coulisses



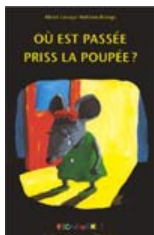
Martine Delerm. Magnard Jeunesse, 1999. 48 p. (Coll. Les p'tits policiers). C'est le mois d'août. La petite ville d'Ambert (Puy-de-Dôme) vit au rythme de son festival de théâtre. Comme tous les étés, Marion passe ses vacances chez ses cousins, Mathilde et Arthur. Tous trois passionnés de théâtre, ils se régalaient à l'avance de cette semaine de festivités... Mais, cette année, le festival d'Ambert leur réserve une bien sinistre comédie : un crime est commis dans les coulisses du théâtre ! Marion et ses cousins décident d'élucider ce mystère... Un bon suspense, mystérieux et inquiétant à souhait.

### On a volé le Nkoro-Nkoro

Thierry Jonquet, illustrations de Frédérique Strintz. Syros jeunesse, 1997. 32 p. (Coll. Mini Souris). Ce roman raconte l'histoire de deux cancre, Oumar et Marcel, devenus mystérieusement les premiers de la classe de Mme Calife. Le roman policier parle des banlieues, du chômage, de la misère, de la violence et du racisme.



### Où est passée Priss la poupée ?



Alexis Lecaye, illustrations d'Antoon Krings. Gallimard Jeunesse, 1995. 40 p. (Folio Benjamin).

À consulter en bibliothèque.

Fennec le privé mène à bien les enquêtes les plus compliquées et les plus variées. Fidèle en amitié, Fennec le Futé défend Souris sucrée et l'aide à rechercher sa poupée kidnappée. Ses tarifs sont toujours les mêmes : deux chewing-gums de l'heure plus les frais ! Beaucoup de fraîcheur et de gravité à la fois.

### Pas de pitié pour les poupées B.

Thierry Lenain. Syros jeunesse, 1997. 32 p. (Coll. Minis Souris).

Qui dans la classe a osé s'attaquer aux poupées Barbie en les mutilant aussi affreusement ?

Un polar pour petits, très court mais dense, qui se lit d'un trait, et d'une grande finesse psychologique.

Une valeur sûre dans la collection. À partir de 8 ans.



### Qui a tué Minou-Bonbon ?



Joseph Perigot, illustrations de Frédéric Rébéna. Syros jeunesse, 1997. 32 p. (Coll. Mini Souris).

La gourmandise est un vilain défaut, mais ce n'est pas une raison pour se faire tuer à coups de bâton ! Nico s'enfuit de l'école pour retrouver l'assassin de Minou-Bonbon, le vieux minou trop gourmand.

Un vrai roman policier avec les ingrédients classiques : un meurtre, plusieurs suspects, des indices qui mènent peu à peu au coupable que l'on châtie. Et puis la vie et la bonne humeur reviennent.

Beaucoup de fraîcheur et de gravité à la fois. À partir de 8 ans.

## À partir de 9 ans

### Lapoigne et l'Ogre du métro

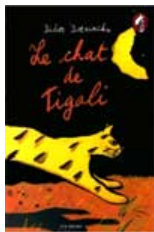
Thierry Jonquet, illustrations de Hervé Blondon. Nathan jeunesse, 1995. 185 p. (Coll. Pleine lune).

Une intrigue policière dans les couloirs du métro parisien où l'on côtoie des personnages inquiétants.

Claudius Lapoigne, un ancien professeur de latin devenu clochard au cœur tendre, est soupçonné d'être l'ogre qui attaque les bouchers afin de leur voler de la viande bien fraîche...

Du suspense, une atmosphère bon enfant et un vocabulaire truculent. À partir de 10 ans.





### Le Chat de Tigali

Didier Daeninckx, illustrations d'André Juillard. Syros jeunesse 1997, 32 p. (Coll. Mini Souris).

Un couple d'instituteurs quitte l'Algérie pour la France. Ils emmènent avec eux leur chat, une bête fière et indépendante aux allures de seigneur. Mais bientôt arrivent des lettres de menace.

À travers l'histoire de la mort de ce chat, c'est le problème de l'intégration qui est évoqué ici avec des mots sobres et justes. La chute malicieuse de l'histoire montre la victoire de la vie sur la méchanceté et le racisme. Un chef-d'œuvre !

### L'École frissonnière

Sarah Cohen-Scali, illustrations de Christophe Besse. Casterman, 1996. 90 p. (Coll. Dix et plus, Mystère)

La nuit, un horrible tondeur de cheveux hante les rues de la petite ville. Déjà trois enfants en ont été victimes. Patrick, 10 ans, dit « la Puce », mène l'enquête.

Dans ce pastiche très réussi de roman policier, l'auteur a su, par la magie des mots, créer une atmosphère noire, faire monter la pression et la maintenir jusqu'au bout. Une réussite !



### Le Message

Irina Drozd, illustrations de Dominique Boll. Casterman, 1995. 88 p. (Coll. Dix et plus).

À consulter en bibliothèque.

Un savant a été assassiné. Son collègue, le père de Tami, qui disparaît peu après, est accusé de ce meurtre. Mais il a laissé sur l'ordinateur de son fils un message secret expliquant les raisons de sa fuite. Commence alors pour Tami une longue et angoissante attente.

Beaucoup de suspense. Les sentiments et caractères des personnages sont bien rendus. Bon polar. Autour de 10 ans.

À partir de 12 ans



### Arrêtez la musique

Christian Grenier. Rageot, 1999. 192 p. (Coll. Cascade Policier).

L'assassin connaît la musique et frappe toujours au même moment : la 114e mesure de l'œuvre désormais maudite a déjà été fatale au chef d'orchestre et à un percussionniste ! Logicielle est chargée de traquer la moindre fausse note dans le diabolique concert du tueur musicien.

Troisième tome des enquêtes de Logicielle, alias Laure-Gisèle. Les personnages sont sympathiques et l'énigme haletante.

### Coups de théâtre

Christian Grenier. Rageot, 1993. 160 p. (Coll. Cascade Policier).

Une actrice a été poignardée sur scène juste avant le lever de rideau. Les faits semblent inexplicables.

Cette enquête policière, écrite sous forme de dialogue théâtral, nous fait explorer en détail les coulisses d'un théâtre où s'agitent dans un ordre précis techniciens et acteurs. Une réussite !



### Le Faucon malté

Anthony Horowitz, illustrations de Marc Daniau, traduction de l'anglais : Annick Le Goyat.

Hachette Jeunesse, 2002. 256 p. (Coll. Le Livre de Poche Jeunesse).

Alors qu'Herbert Simple se donne un nom digne d'un détective, emploie un vocabulaire de circonstance et adopte maladroitement les attitudes de Sherlock Holmes, son jeune frère Nicky mène une véritable enquête avec méthode, prise d'indice... Cependant, il ménage Tim qui garde ainsi l'illusion de mener l'enquête avec efficacité.

Maturité et perspicacité d'un enfant de treize ans qui commente et interprète les situations.

## Le Mystère de la toile d'araignée

Stéphanie Benson, illustrations de Frédéric Rébena. Albin Michel, 1998. 157 p. (Coll. Le Furet enquête).

Un voyage scolaire à Londres encadré par une « prof » d'anglais plutôt coincée : *a priori* rien de très palpitant. Mais lorsqu'un inconnu en fuite confie des informations secrètes au Furet, l'aventure démarre à toute allure. Complot, message codé sur Internet, disquette convoitée... Le Furet n'a pas fini de courir pour résoudre le mystère de la toile d'araignée.

À partir de la réalité la plus familière (un voyage scolaire) jusqu'aux outils technologiques les plus récents (Internet), on trouve là un échantillon varié de la réalité dans laquelle évoluent les adolescents d'aujourd'hui.



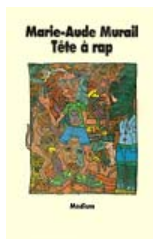
## Tête à rap

Marie-Aude Murail. L'École des Loisirs 1994, 210 p. (Coll. Médium )

« Serial Killer va te faire ta teuf. Il tue pas pour le flouze, Sérial Killer, il kill le blues. » Ce ne sont que les paroles d'un rap, écrites par Axel, le lycéen qu'a adopté Nils Hazard. Pourtant, ces paroles sont devenues vraies. Dans Paris, un tueur frappe. Ses victimes sont toujours des drogués. Nils Hazard mène l'enquête.

L'auteur restitue le langage des rappeurs, sous le regard critique puis convaincu de Nils Hazard, professeur d'étruscologie à la Sorbonne. Ironique mise en scène du choc des cultures.

« **Bandes dessinées Polar** », **format roman**



## Une magouille pas ordinaire

Bruno Heitz, illustrations de Frédéric Rébéra, 1997, 120 p. (Coll. Roman graphique)

L'épicier Favergeot a disparu avec son camion et sa cargaison. Hubert, détective privé de « cambrousse », est chargé de l'enquête. Il cherche des traces... en vain. On lui annonce alors que Favergeot a été retrouvé mort à Paris, victime d'un coma éthylique. Or il ne buvait pas.

Ce livre au style riche et à la structure complexe (retours en arrière, plusieurs histoires parallèles menées dans l'ouvrage) plaira à partir de 12 ans.



## Série « Jeannette Pointu »

Marc Wasterlain. Dupuis.

Une des particularités de la série « Jeannette Pointu » est le mélange de faits réels avec ceux du folklore. En effet, la plupart de ses aventures sont fondées sur des faits véridiques, ce qui en fait des aventures actuelles.



## Les Fourmis géantes

Marc Wasterlain. Dupuis, 1997. Jeannette Pointu n°12.

Toujours à la recherche de reportage captivant, la reporter Jeannette Pointu part en Afrique, à la recherche d'un poisson préhistorique. Mais le voyage la mène sur une île recelant des mystères encore beaucoup plus importants : les fourmis géantes.

## Série « Marion Duval »

Yvan Pommaux. Bayard éditions (Coll. Le centurion).

Marion Duval est l'une des rares héroïnes de BD et quel numéro ! Courageuse, débrouillarde, âgée d'environ 12 ans, elle se sort de toutes les situations difficiles et en remonte même à son père ! Suspense garanti et enquête qui ne manque pas de sel.

Les lecteurs déjà bien aguerris, de 10 ans et plus, entreront avec bonheur dans cette bande dessinée menée tambour battant par Marion Duval, jeune fille intelligente, maligne et aux allures de Rouletabille en jupons.



Extrait de : Marie-Luce Gion, Pierrette Slama, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP de Créteil. Chapitre 7, fiche 4.

## Analyse des indices dans *Pas de pitié pour les poupées B.*

Pas de pitié pour les poupées B.

Lenain T., ill. couv. Louchard A., coll. « Mini souris noire », Syros jeunesse, 1997.

## Objectifs

- ☐ Savoir lire de façon active, par hypothèses successives, un récit policier à énigme.
- ☐ Analyser l'organisation du récit à énigme, les étapes de l'enquête et les indices sur lesquels elle prend appui.
- ☐ Comparer l'ordre de la narration (« récit à rebours ») avec celui de l'histoire.
- ☐ Utiliser des outils pour comprendre et produire des récits à énigme.

## Déroulement

- ☐ Découverte de la première de couverture : formulaire des hypothèses sur le contenu du récit [...].
- ☐ Lecture cursive du premier chapitre jusqu'à « Elle avait tout gâché ». Formulation d'hypothèses sur les suites possibles.
- ☐ Lecture cursive du premier chapitre puis analyse centrée sur le repérage des méfaits successifs. On émet des hypothèses sur l'identité des suspects et l'on établit un relevé précis des indices (indices et hypothèses sont consignés sur une affiche qui retrace les étapes de l'enquête de la classe).
- ☐ Lecture cursive du deuxième chapitre jusqu'à « et le tout était joué ». Repérage de l'indice qui innocente le suspect n° 1 et formulation de nouvelles hypothèses sur le ou les coupable(s).
- ☐ Lecture cursive du deuxième chapitre jusqu'à « La description du commerçant n'était pas très précise. Mais... ». Résumé des nouvelles données de la situation. Écriture en petits groupes de la suite : le coupable est désigné et son mobile dévoilé. On compare les écrits produits avant de lire la fin du chapitre et d'observer la manière dont l'auteur s'y est pris pour désigner la coupable. On peut ainsi étudier deux formes de résolution de l'énigme. La vérité est d'abord révélée lors de l'interrogation d'un témoin involontaire par des enquêteurs amateurs. Elle l'est ensuite grâce à un flash-back explicatif du narrateur (caractéristique du récit à rebours).
- ☐ Les élèves peuvent écrire en groupes le dernier chapitre du roman : que va-t-il arriver à la coupable ? L'enseignant peut indiquer alors le lieu principal de l'action, c'est-à-dire la classe. Il peut par ailleurs demander aux groupes de se préparer à la lecture orale de leur chapitre. Ceux qui le veulent ont également la possibilité de répéter ou de jouer devant les autres la scène finale qu'ils ont inventée. On confronte les solutions et on analyse leur cohérence par rapport aux indices relevés précédemment. Après la découverte du premier chapitre tel que l'a écrit Thierry Lenain, on mène une discussion sur les traitements qui ont été réservés à la coupable dans les différentes fins et sur la notion même de justice.

## Commentaires

Tout au long du travail sur *Pas de pitié pour les poupées B.*, deux outils sont élaborés :

- ☐ le résumé de ce récit à énigme (sous la forme d'un tableau ou d'un schéma, [...]) ;
- ☐ une affiche où sont consignées les différentes étapes de l'enquête menée par la classe : relevé des divers indices et hypothèses successives.

## Prolongements

À la fin du travail, on se sert de ces deux outils pour faire les trois recherches suivantes :

- ☐ Analyser et classer les indices [...] - Consignes : *Quels sont, dans l'ordre de leur apparition dans le récit, les indices qui ont permis de faire des hypothèses sur l'identité du coupable ? Quels étaient les faux indices qui menaient sur de mauvaises pistes ? Quels étaient les vrais indices qui menaient sur la bonne piste et au coupable ?*
- ☐ Repérer les procédés employés par le coupable pour masquer sa culpabilité.
- ☐ Faire l'inventaire des procédés utilisés pour dévoiler la vérité. Après avoir effectué ces trois recherches, on peut représenter de manière schématique ce récit à énigme en traçant clairement fausses pistes et bonne piste.

## Prolongements sur d'autres ouvrages

- ☐ Repérage et analyse des indices mis en place dans d'autres récits policiers connus (écrits et filmiques) : la lettre anonyme de dénonciation du coupable (*Le Monstre du lac noir*), les empreintes d'un boiteux (*Wiggins et le Perroquet muet*), les taches de sang (*Qui a tué Minou-Borbon ?*). Lors de la confrontation collective, on élargit l'inventaire des indices possibles et on les classe.
- ☐ Analyse des procédés de masquage dans d'autres récits policiers : alibi, empreintes effacées, disparition de l'arme du crime, utilisation pour commettre le méfait d'un moyen qui ne laisse pas de traces, échange de crimes et donc disparition des mobiles (*L'Inconnu du Nord-Express*, de Patricia Highsmith), déguisement de la voix ou du corps.
- ☐ L'étude des vrais et des faux indices peut être intéressante dans un récit à énigme particulier comme *Panique au cirque*. Le narrateur est le coupable et le cache aux lecteurs jusqu'au dernier chapitre. Cette révélation impose une lecture à rebours du roman.

Extrait de : Marie-Luce Gion, Pierrette Slama, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP de Créteil.  
Chapitre 5, fiche 6.

## Étude approfondie d'un personnage de polar

Le Chat de Tigali

Daeninckx D., ill. couv. Louchard A., coll. « Mini souris noire », Syros jeunesse, 1997.

## Objectifs

- ☐ S'approprier les notions de personnage, d'effet de réel et de fiction.
- ☐ Analyser un personnage en utilisant différentes notions : distinction entre les attributs et les rôles, statut

du narrateur personnage.

- ☐ Comprendre à la lecture les informations explicites et implicites nécessaires pour approcher les différents aspects d'un personnage.
- ☐ Produire une carte d'identité du personnage : établir des catégories propres à l'étude d'un personnage de fiction, respecter la silhouette matérielle de ce type d'écrit, synthétiser des informations sous forme de phrases nominales ou verbales, utiliser un vocabulaire spécifique.

### **Déroulement**

#### **Première phase**

- ☐ Faire le point sur les personnages du roman : quels sont les personnages ? Qui sont les personnages principaux ? Pourquoi ce choix ?
- ☐ Choisir un des personnages principaux pour l'étude approfondie.
- ☐ Observer des cartes d'identité et des fiches d'état civil puis déterminer les rubriques dont on a besoin pour dresser la carte d'identité complète d'un personnage de récit policier. Qui est-il ? (on note ses attributs au recto de la carte) et quels rôles joue-t-il ? (On reporte ces indications au verso de la carte puisqu'elles ne font pas, à proprement parler, partie de l'identité du personnage.)

Carte d'identité du personnage

Nom : Rôle(s) dans l'histoire

Prénom :

Surnom :

Photo

ou

dessin

Sexe :

Âge :

Nationalité :

Lieu de vie (pays, ville, rue, habitation, etc.) :

Situation de famille :

Activités professionnelles :

Principaux amis (ou collaborateurs) :

Caractéristiques physiques :

Traits de caractère dominants :

Signes particuliers :

#### **Deuxième phase**

- ☐ En petits groupes, les élèves établissent la carte d'identité du personnage. Ils travaillent d'abord la mémoire, en écrivant au crayon, puis ils vérifient et complètent leurs informations en relisant de manière sélective soit le roman, soit des extraits sélectionnés par l'enseignant.
- ☐ Confrontation, évaluation, réécriture. On souligne la présence d'informations explicites et implicites sur le personnage dans le texte et les possibilités, sur certains points, d'interprétations différentes.

#### **Troisième phase**

- ☐ Étude plus fine des procédés narratifs et stylistiques qui permettent à l'écrivain de construire progressivement son personnage. On s'appuie sur les extraits et sur des questions pour faire cette étude. Quelles informations sur le personnage découvre-t-on dans ces extraits ? Les informations sont-elles données directement dans le texte ou faut-il les déduire ? Sous quelles formes nous sont-elles données (description, narration, paroles des personnages) ?
- ☐ Travailler d'abord sur un seul personnage peut paraître réducteur mais on peut ainsi clarifier une méthodologie qui peut être appliquée par la suite à l'étude d'autres personnages.

### **Prolongements**

On peut faire l'étude des personnages principaux du roman en répartissant le travail entre les différents groupes (plusieurs groupes travaillent, bien sûr, sur le même personnage pour permettre les confrontations). Chaque groupe d'élèves travaille sur un personnage d'un récit policier déjà lu. On peut faire ce travail au fur et à mesure des recherches sur les divers rôles ou à la fin, en synthèse.

Extrait de : Marie-Luce Gion, Pierrette Slama, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP de Créteil.

Chapitre 3, fiche 4.

### **Appariement titre/quatrième de couverture**

Ombres noires pour Noël rouge

Cohen-Scali S., ill. couv. Nicolle, coll. « Cascade policier », Rageot éditeur, 1992.

### **Objectifs**

- ☐ Savoir utiliser la couverture des livres (titre et quatrième) pour formuler des hypothèses sur leur contenu.
- ☐ Comprendre la fonction et le fonctionnement des écrits de quatrième.
- ☐ Savoir prélever dans un texte les informations essentielles.

### **Matériel**

- ☐ 10 livres présentant une quatrième de couverture qui a un rapport avec le titre.
- ☐ Liste des 10 titres de ces livres.
- ☐ Photocopies des quatrièmes de couverture.

#### **Déroulement**

- ☐ Une liste de titres (numérotés de 1 à 10, voir ci-dessous) et un montage de quatrièmes (indexées de A à J [...]) sont remis à chaque élève qui en prend connaissance (il ne s'agit pas de tout lire mais de survoler textes et titres pour se faire une idée des thèmes abordés).
- ☐ À deux, les élèves doivent appairer titres et quatrièmes de couverture.
- ☐ La mise en commun permet l'explication des indices qui ont permis l'appariement et la vérification par la présentation des livres.

#### **Liste indicative :**

1. *L'Assassin de papa*
2. *Panique au Vatican*
3. *Ombres noires pour Noël rouge*
4. *Qui a peur des kidnappeurs ?*
5. *Le Prophète*
6. *Il y a un bandit sous mon lit*
7. *Sans Atout et le Cheval fantôme*
8. *Lapoigne et l'Ogre du métro*
9. *Le Père Noël s'appelle Basile*
10. *La Nuit du voleur*

#### **Commentaires**

Cette activité requiert, de la part de l'enfant, une mise en relation titre-quatrième. Elle exige donc qu'il prélève dans le texte les informations qui font référence au titre. Certains cas sont simples, lorsque le même nom propre apparaît dans le titre et le texte (« Basile » dans [F/9], « Lapoigne » dans [E/8], lorsque le personnage ou l'objet du litige sont mentionnés (« cheval » pour [G/7]).

Le travail est plus compliqué lorsque le même terme apparaît dans plusieurs textes et titres, c'est le cas de « Noël » (3, 9, F, I, J).

L'appariement [I/3] nécessite une lecture plus fine et une mise en relation sémantique (incendie, flammes/rouge, silhouette, obscure/ombres noires). Dans certains cas, l'élève doit comprendre le scénario présenté par le texte pour effectuer le couplage. Pour trouver l'appariement [J/5], il convient de faire le rapprochement entre « avertissement » et « prophète » ; pour [b/4], l'élève doit comprendre que le dialogue annonce une demande de rançon et appartient au scénario « kidnapping ». Certains titres renvoient au contexte culturel (« Vatican/Rome », « moine », « évêque » [C/2]).

Attention ! Cette activité présente différents niveaux de difficultés. Il est souhaitable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans le choix du corpus qu'on leur propose, en jouant sur le nombre de livres et en faisant varier la difficulté des supports.

Extrait de : Marie-Luce Gion, Pierrette Slama, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP de Créteil.  
Chapitre 3, fiche 4.

#### **Appariement titre/quatrième de couverture**

*Ombres noires pour Noël rouge*

Cohen-Scali S., ill. couv. Nicollet, coll. « Cascade policier », Rageot éditeur, 1992.

#### **Objectifs**

- ☐ Savoir utiliser la couverture des livres (titre et quatrième) pour formuler des hypothèses sur leur contenu.
- ☐ Comprendre la fonction et le fonctionnement des écrits de quatrième.
- ☐ Savoir prélever dans un texte les informations essentielles.

#### **Matériel**

- ☐ 10 livres présentant une quatrième de couverture qui a un rapport avec le titre.
- ☐ Liste des 10 titres de ces livres.
- ☐ Photocopies des quatrièmes de couverture.

#### **Déroulement**

- ☐ Une liste de titres (numérotés de 1 à 10, voir ci-dessous) et un montage de quatrièmes (indexées de A à J [...]) sont remis à chaque élève qui en prend connaissance (il ne s'agit pas de tout lire mais de survoler textes et titres pour se faire une idée des thèmes abordés).
- ☐ À deux, les élèves doivent appairer titres et quatrièmes de couverture.
- ☐ La mise en commun permet l'explication des indices qui ont permis l'appariement et la vérification par la présentation des livres.

#### **Liste indicative :**

1. *L'Assassin de papa*
2. *Panique au Vatican*
3. *Ombres noires pour Noël rouge*
4. *Qui a peur des kidnappeurs ?*



5. *Le Prophète*
6. *Il y a un bandit sous mon lit*
7. *Sans Atout et le Cheval fantôme*
8. *Lapoigne et l'Ogre du métro*
9. *Le Père Noël s'appelle Basile*
10. *La Nuit du voleur*

### **Commentaires**

Cette activité requiert, de la part de l'enfant, une mise en relation titre-quatrième. Elle exige donc qu'il prélève dans le texte les informations qui font référence au titre. Certains cas sont simples, lorsque le même nom propre apparaît dans le titre et le texte (« Basile » dans [F/9], « Lapoigne » dans [E/8], lorsque le personnage ou l'objet du litige sont mentionnés (« cheval » pour [G/7]).

Le travail est plus compliqué lorsque le même terme apparaît dans plusieurs textes et titres, c'est le cas de « Noël » (3, 9, F, I, J).

L'appariement [I/3] nécessite une lecture plus fine et une mise en relation sémantique (incendie, flammes/rouge, silhouette, obscure/ombres noires). Dans certains cas, l'élève doit comprendre le scénario présenté par le texte pour effectuer le couplage. Pour trouver l'appariement [J/5], il convient de faire le rapprochement entre « avertissement » et « prophète » ; pour [b/4], l'élève doit comprendre que le dialogue annonce une demande de rançon et appartient au scénario « kidnapping ». Certains titres renvoient au contexte culturel (« Vatican/Rome », « moine », « évêque » [C/2]).

Attention ! Cette activité présente différents niveaux de difficultés. Il est souhaitable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans le choix du corpus qu'on leur propose, en jouant sur le nombre de livres et en faisant varier la difficulté des supports.

Extrait de : Marie-Luce Gion, Pierrette Slama, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP de Créteil.

Chapitre 3, fiche 6.

### **L'illustration**

Menace dans la nuit

Grisolia M., ill. Pellejero R., Coll. « Je bouquine », Bayard éditions, 1991.

### **Objectifs**

- ☐ Savoir reconnaître les caractéristiques d'une illustration de roman policier.
- ☐ Écrire un titre à partir des indices de l'illustration.
- ☐ Réaliser une première de couverture.

### **Matériel**

- ☐ Reproductions de tableaux, photographies, cartes postales (sans texte).
- ☐ Des feuilles de papier Canson de différentes couleurs.

### **Déroulement**

Première phase

Les élèves, par groupes de quatre, doivent sélectionner, parmi les illustrations qui leur sont données (une dizaine par groupe), celles qui pourraient illustrer la première de couverture d'un roman policier, en explicitant les raisons de leur choix.

Deuxième phase

Parmi les illustrations retenues, chaque groupe en choisit une et invente un titre qui pourrait lui être associé. Lors de la mise en commun, on établit des liens entre les éléments de l'illustration et la formulation du titre. Le groupe classe juge de la pertinence des titres.

Troisième phase

Chaque groupe doit composer sa première de couverture en choisissant l'emplacement et la taille de l'illustration. Doivent y figurer obligatoirement : un nom d'auteur, le titre, un nom de collection. Différents exemples de premières de couverture (incluant des collections pour adultes) avec illustrations peuvent être proposés aux élèves : « Rivage noir », « Cascade Policier », « Baleine », « Mot de passe » ou « Romans plus Casterman ».

### **Commentaires**

On peut faire précéder cette activité d'un travail de couplage entre titres et illustrations. La discussion collective qui suit le travail de groupes (phase 1) doit porter sur les indices qui, dans l'illustration, annoncent un contenu policier (nature des scènes et des objets représentés, éléments de dramatisation) et sur les relations entre le titre et l'illustration. On doit saisir la valeur informative et incitative : ce que l'on voit, ce que l'on imagine, ce que l'on a envie de connaître.

Les phases 2 et 3 peuvent faire l'objet d'une séance séparée. Il est conseillé de fournir aux élèves des documents photocopiés pour qu'ils découpent, cadrent ou incrustent titre, nom d'auteur et de collection, à l'intérieur de l'illustration. Sur plusieurs séances, ils peuvent réaliser une maquette de couverture.

Extrait de : Annie Allouard-Turpin, Jean-Michel Brault, *Vers la lecture littéraire cycle III*, CRDP de Créteil, 2001, Argos Démarches.

FICHE 10

Construire des situations problèmes en lecture, p. 94-97

### **Identification du narrateur**

## \_ Choix du texte

Ce texte étant écrit à la première personne, il pose le problème de l'identification du narrateur. En outre, le repérage chronologique des événements évoqués est relativement complexe. Enfin, la frontière entre ce qui est vécu et ce qui est imaginé par le narrateur n'est pas très nettement perceptible.

## \_ Pistes de travail privilégiées

- ☐ Identification du narrateur
- ☐ Distinction entre la fiction et la réalité
- ☐ Prise de recul par rapport à l'écrit
- ☐ Remise en cause d'une interprétation
- ☐ Utilisation d'indices orthographiques pertinents pour étayer une hypothèse.

\_ Conditions : classes de CE2, CM1 et CM2 ; durée : 1 heure.

## \_ Matériel

- ☐ Une copie des premières pages du roman (chapitre « Magie noire dans l'armoire »)
- ☐ Une affiche de consignes
- ☐ Une feuille de classeur.

## \_ Déroulement

Distribution à chaque élève de la copie du texte et présentation de la consigne : « Vous lisez silencieusement ce texte. Une affiche vous donnera ensuite les consignes de travail. »

Après le temps de lecture, affichage des consignes de travail :

- 1) Indique qui parle.
- 2) Relève les passages du texte qui justifient ta réponse.
- 3) Donne ton interprétation du passage :

« Alors ? Alors : rien du tout !

*L'armoire m'a fait le coup du mépris. »*

- 4) Mise en commun.

## \_ Prolongements

- ☐ Proposer la lecture de nouveaux textes problématiques écrits à la première personne.
- ☐ Travailler sur les marques morphosyntaxiques du féminin (participe passé).
- ☐ Étudier des récits où l'ordre de présentation des événements ne correspond pas à l'ordre chronologique de leur déroulement.

## « Magie noire dans l'armoire »

Quand j'ai trouvé cette lettre, je ne me doutais pas de ce que je venais de découvrir. Parce que sinon, jamais, je te jure, jamais je ne me serais baissé pour la ramasser. Seulement, je ne me doutais de rien. C'est toujours comme ça que les catastrophes arrivent.

Je marchais en sifflotant. Il faisait bleu jusqu'à l'horizon.

J'avais fini mes révisions de maths.

Valérie m'avait souri dans le car, ce matin. Bref, c'était pas identifi\_narrateur.doc 2

pour me vanter, mais ma vie était drôlement belle.

Et puis soudain, sans savoir pourquoi, j'ai posé les yeux sur quelque chose, là, dans le caniveau. C'était un simple bout de papier froissé. Moi, j'ai pas l'habitude de ramasser des trucs qui ont été tripotés par on ne sait pas qui. Mais j'ai remarqué un détail... un de ces détails bêtes qui bouleversent votre vie.

La feuille était couverte d'une écriture serrée, raturée par endroits, nerveuse. Elle était tachée, en boule, pourtant...

Pourtant un mot m'a sauté aux yeux. Un mot qui m'a fait mettre ce papier dans ma poche, en regardant tout autour de moi comme un voleur. Et qui m'a fait courir vite jusqu'à la maison, jusqu'à ma chambre, en jetant des regards inquiets derrière moi. Un simple petit mot, écrit là, bien net, effarant.

Le mot : « MEURTRE ».

Une fois dans ma chambre, j'ai posé la lettre toute froissée sur mon bureau. Je l'ai regardée un moment, sans y toucher. Puis du bout de l'index, je l'ai fait tourner un peu, jusqu'à ce que le mot soit en face de moi. Là !... « MEURTRE ». Je n'avais pas rêvé.

Allez savoir pourquoi, j'ai ressenti comme un malaise. Et si c'était une lettre envoûtée, avec des pouvoirs mystérieux ?

Imaginons... Je lirais « meurtre », sans me douter de rien, et soudain la pièce se remplirait de fumée, l'armoire se déplacerait d'un bon mètre, et, de l'intérieur, une voix caverneuse s'exclamerait :

☐ « Qu'as-tu fait là, misérable ? avec un écho qui ferait âble... âble... âble... »

J'ai fixé la lettre et, un peu inquiet, j'ai chuchoté :

Meuuuuur-tre !...

Rien. J'ai saisi la lettre infernale du bout des doigts,  
je l'ai défroissée len-te-ment, en surveillant l'armoire du coin  
de l'oeil.

À la fin, comme je commençais à m'énervier, j'ai déplié la lettre  
d'un coup. Frchtt, et frchtt, et toc !

Alors ?... Alors : rien du tout !

L'armoire m'a fait le coup du mépris.

Aucune voix sépulcrale n'est sortie de l'intérieur.

Aucun mort-vivant n'a frappé à la porte de ma chambre.

\_ Commentaires

☐ Travail individuel

Question 1

Les élèves identifient le narrateur comme étant un enfant. Certains précisent qu'il s'agit d'un garçon.

D'autres (minoritaires) pensent qu'il s'agit d'une fille.

Question 2

Certains enfants privilégient les indices qui montrent qu'il s'agit d'un écolier ou d'un collégien (par rapport à l'adulte) et utilisent des arguments d'ordre sémantique (« Un adulte ne réagirait pas comme ça. »). D'autres citent des indices qui montrent qu'il s'agit d'un garçon plutôt que d'une fille et inversement. Ces derniers avancent des arguments d'ordre sémantique ou morphosyntaxique.

Question 3

Seuls certains élèves de CM2 sont capables de prendre du recul par rapport au texte en montrant qu'ils ne sont pas dupes et qu'une armoire ne peut être un personnage. La plupart des autres élèves s'identifient au narrateur et prennent le texte au pied de la lettre (l'armoire étant considérée comme un personnage possible).

☐ Mise en commun

Questions 1 et 2

L'accord se fait rapidement sur l'âge approximatif du narrateur. La discussion sur les indices morphosyntaxiques relatifs au sexe du personnage est beaucoup plus ouverte. Elle révèle des perceptions (pertinentes ou non) des marques du genre (*ex.* : « comme un voleur » ou « inquiet » qui porteraient les marques du féminin, ou encore tous les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* qui, eux aussi, devraient prendre un « e »).

Question 3

L'échange entre les élèves qui ont été capables de prendre du recul par rapport au texte et les autres permet à ces derniers d'évoluer dans leur interprétation et de saisir l'intention humoristique de l'auteur.

N.B. : Des remarques d'élèves révèlent la difficulté à repérer l'ordre chronologique des événements.