

A LA RECHERCHE DU COUPABLE
Métalanguage des élèves dans la rédaction
d'un récit d'énigme

Joaquim DOLZ & Bernard SCHNEUWLY
FPSE, Université de Genève

*Il n'existe pas de recette pour écrire un bon roman – c'est-à-dire un roman
digne d'être lu. Mais c'est l'éventualité permanente de l'échec qui fait de
l'écriture un métier passionnant.*

*Mes échecs tiennent donc autant de place que mes succès dans cet ouvrage,
car ils sont une source certaine d'enseignement.*

Patricia Highsmith (1987), *L'art du suspense, mode d'emploi*, Calmann-Lévy

L'objectif de cette contribution est d'examiner le rôle des activités métalangagières dans l'écriture, à travers l'exemple du récit d'énigme. Ce genre semble particulièrement propice à cette analyse dans la mesure où la gestion de ses principales caractéristiques nécessite une prise de distance de la pure activité de formulation, qui est en général au centre de l'activité de l'élève, et implique une réflexion active, aux divers stades de la rédaction, sur les contenus du texte en élaboration.

Le récit d'énigme¹(le récit d'un crime et celui de son enquête) est un texte particulièrement apprécié par les pré-adolescents². Antérieurement méprisé ou ignoré

1. Pour distinguer le récit d'énigme d'autres romans policiers, voir Reuter, 1989 b, pour le distinguer du récit d'aventures, voir Petitjean, 1994.

2. Dans les récits d'énigme, en particulier dans ceux des feuilletons et des séries policières (Eco, 1992), on retrouve souvent une constance dans les rôles joués par les personnages et la même structure narrative. Malgré les variations et l'effet surprise de la résolution, le jeune lecteur retrouve des rôles presque identiques et ressasse une même dynamique narrative. Le jeu d'énigme et sa résolution inattendue dans une structure narrative relativement proche contribuent à la motivation.

par l'école et actuellement mis en valeur par les collections de mystère dans la littérature pour la jeunesse³, ce genre narratif constitue un excellent moyen pour initier les élèves à la lecture et à l'écriture de textes.

Du point de vue de la compréhension, le jeune lecteur (comme le détective du roman policier) doit donc être particulièrement attentif à la recherche d'indices qui peuvent le conduire à élucider l'énigme et dégager le personnage qui en est le responsable : le coupable. Comme le détective, il doit être perspicace et ne pas se laisser leurrer par les apparences qui dissimulent le coupable et le présentent comme un simple suspect. Boileau-Narcejac (1975) définissent le roman policier d'énigme comme un « roman jeu » ou un « roman-problème » par sa proximité de la devinette et des mots croisés. C'est l'examen attentif des données d'une intrigue par un lecteur perspicace qui permet de trouver des réponses à des questions telles que : Qui est le coupable ? Comment s'y est-il pris ? Pour quelles raisons ne peut-il y avoir d'autres coupables que lui ?

Comprendre la résolution d'une énigme et saisir la culpabilité d'un des personnages du récit suppose donc, de la part du lecteur, la capacité de coder certains indices textuels et de les mettre en relation. Cela lui demande également la capacité de contourner les pièges, les mensonges, les fausses preuves et les indices dissimulés, et l'effort est parfois proche du décryptage. Il lui faut surtout l'aptitude de vérifier des hypothèses successives pour écarter les suspects les moins probables et, finalement, trouver le coupable par déduction logique. Enfin, il lui faut comprendre les motifs individuels du responsable du méfait.

L'auteur d'un récit d'énigme *n'a pas le droit d'employer, vis-à-vis du lecteur, des « trucs » et des ruses autres que ceux que le coupable emploie lui-même vis-à-vis du détective*⁴. Ecrire des récits d'énigme suppose, de la part de l'auteur, la capacité d'anticiper la solution d'une affaire embrouillée, de décider le coupable et de prévoir les mobiles pour pouvoir ainsi construire et compliquer l'intrigue avec un minimum de méthode. D'une part, il doit choisir et présenter de manière subtile certains indices qui mènent au coupable. D'autre part, il doit dissimuler d'autres indices au moyen d'astuces et de stratagèmes pour garantir la durée de l'enquête et le caractère énigmatique du récit. Enfin, il doit prévoir les péripéties de l'enquêteur et construire la résolution en étapes successives pour assurer la jouissance du lecteur lors de la recherche et de la surprise finale lorsqu'on lui présente l'explication du casse-tête. Autrement dit, il cherche aussi bien à tromper le lecteur qu'à le surprendre par la méthode de découverte du détective et par l'explication rationnelle et limpide des faits proposée à la fin.

3. Une grande partie d'ouvrages de la littérature pour la jeunesse appartient au genre récit d'énigme. Voir, par exemple, les collections suivantes : *Souris noire*, *Souris rose* et *Souris noire Plus* chez Syros ; *Polar* chez Nathan ; *Mystère* chez Casterman ; *Myriades* chez Epigones ; *Cascade* et *Cascade policier* chez Rageot ; *Les enquêtes de la Panthère Rose* chez Naef ; *Médium* et *Neuf* de l'École des loisirs ; *Folio Cadet Noir* et *Folio Junior « aventure et mystère »* chez Gallimard ; *Castor poche « mystère et policier »* chez Flammarion ; *Bibliothèque verte* et *Deux Coqs d'Or* chez Hachette.

4. Cf. *Vingt règles pour le crime d'auteur* proposées par S.S. Van Dine en 1928 dans *L'American Magazine*, repris de Marc Lits, *Pour lire le roman policier*, De Boeck-Duculot, 1989, pp. 20-22.

L'élaboration d'un récit d'énigme semble donc particulièrement propice – surtout si elle se fait à deux et exige une verbalisation partielle du processus d'écriture – pour répondre aux questions de recherche que nous nous posons à propos du rôle des activités métalangagières des élèves dans la rédaction d'un texte. Quelles activités métalangagières les élèves réalisent-ils spontanément ? Comment ces activités contribuent-elles à l'écriture ? Que peut-on en dire en les comparant aux conceptualisations des chercheurs et des experts (écrivains) ? Quelles notions contribueraient vraiment aux progrès des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une recherche destinée à observer les interactions d'élèves, groupés en dyade, au cours de l'écriture d'un récit d'énigme. Cette recherche permet de comparer, d'une part, le métalangage spontané des élèves avec les conceptualisations des chercheurs à propos de ce genre de récit et, d'autre part, d'analyser les rapports et les décalages entre les activités métalangagières et les activités d'écriture des apprenants. Les résultats de notre recherche devraient fournir des éléments de réponse aux questions sur la pertinence des pratiques métalangagières en classe de français que nous venons de formuler.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION AUTOUR DU « COUPABLE » DANS LES ÉTUDES SUR LE RÉCIT D'ÉNIGME CLASSIQUE

Le coupable est un personnage essentiel d'un récit d'énigme. Dans la littérature, il a été moins étudié que le détective et pourtant, comme le dit Lits (1989), sans lui il n'y a pas de crime, pas d'enquête, pas d'énigme⁵. Nous analyserons ici quelques notions autour de ce personnage dans les travaux consacrés, d'abord, à l'analyse du genre policier (cf. Benvenuti, S., Rizzoni, G., Lebrun, M., 1982 ; Dupuy, J., 1974 ; Vanoncini, 1993) et, ensuite, dans les règles d'experts destinées à l'écriture.

Approches théoriques

Le coupable comme catégorie actantielle

Le schéma actantiel de Greimas (1966) se réalise concrètement dans le récit d'énigme sur l'axe du savoir par les rôles du détective (*catégorie actantielle* de sujet) et de l'enquêteur d'un crime non résolu (objet contradictoire en apparence inexplicable qui doit être élucidé) ; sur l'axe du pouvoir, le détective reçoit l'aide d'un assistant

5. Dans les récits d'énigme, les détectives (Sherlock Holmes, Maigret, Miss Marple, Hercule Poirot, etc.) sont des vénérables chasseurs de coupables. La méthode, l'intelligence, le caractère du détective ainsi que les rapports qu'il entretient avec la société de son époque ont plus intéressé les spécialistes de romans policiers que les caractéristiques du coupable. Par contre, dans le roman noir de l'après-guerre, la criminalité domine dans la construction même de l'intrigue. Les études sur la personnalité des truands, sur la psychologie et l'identité de l'assassin, prennent alors une importance plus grande (Schweighauser, 1984 ; Reuter, 1989a et b).

ou collaborateur (adjuvant) pour découvrir l'auteur de ce crime, à savoir le coupable (l'opposant) ; sur l'axe de la communication, le détective reçoit la demande d'un client (destinateur de l'enquête) pour venir en aide à une victime (destinataire de l'enquête).

Les rapports entre les différents personnages et les fonctions qu'ils jouent, en évitant des plaquages trop mécaniques du modèle actantiel, se prêtent à une réflexion particulièrement riche qui peut contribuer à l'écriture d'une énigme. Si l'outillage introduit par Greimas est considéré par lui-même comme trop élémentaire pour l'analyse de textes littéraires complexes, il s'avère un schéma qui peut faciliter la compréhension de la fonction du coupable dans ce type de récit par rapport aux autres personnages.

Le coupable : une construction logique

Dans un récit d'énigme, le coupable (comme l'écrivain) se charge du mouvement de dissimulation (faux indices, leurres, mensonges) et du silence qui sont constitutifs du mystère à élucider. Pourtant il existe une logique indicielle qui permettra sa découverte.

L'écriture d'un récit d'énigme suppose, d'une part, la formulation d'une énigme policière sous la forme d'un exposé des données d'une intrigue ou d'une affaire criminelle permettant d'arriver au coupable et, d'autre part, la construction d'un raisonnement qui le dévoile. L'utilisation d'indices et de leurres permet d'abord de cacher et ensuite de découvrir le coupable. La découverte se produit grâce à des déductions successives par lesquelles on élimine les différents suspects (procédure par abduction étudiée par Eco, 1992). Si ceux qui ont des alibis et si ceux qui représentent des suspects peu probants sont éliminés, le coupable apparaît alors dans toute sa logique qu'il faudra mettre en lumière lors de l'explication finale.

Suspects et coupables

Tous les personnages d'un récit d'énigme sont potentiellement des suspects. M. Lits (1989 : 108) en parlant du coupable affirme que, *rien parmi l'ensemble des suspects (c'est-à-dire l'ensemble de personnages présentés au lecteur, y compris le détective) ne permet de le distinguer des autres. Son absence même de marque distinctive est nécessaire au bon fonctionnement du récit énigmatique. S'il était parfaitement identifiable, l'énigme n'aurait aucune raison d'être. Il faut que le coupable se fonde dans la masse des suspects. (...) Il y a en chacun de nous une faute potentielle que l'enquêteur risque de mettre au jour et il n'y a qu'une différence de degré, et non de nature entre l'assassin démasqué et les coupables latents que nous demeurons. Il est donc naturel que tous se fondent dans la masse.*

Les confusions entre les suspects et le coupable dans un roman policier, l'effet de retardement produit par les suspects et le choix du coupable parmi ceux-ci mérite une réflexion particulière avec les élèves.

Les règles des experts

Si, dans les analyses littéraires, la place réservée au coupable est relativement peu importante, en revanche, dans les conseils proposés par les écrivains (cf. entre autres Demouzon, 1984 ; Highsmith, 1987), le rôle de ce personnage est souvent considéré de première importance pour construire une énigme.

Le coupable comme point de départ

Une première réflexion sur l'écriture d'une énigme policière consiste à présenter l'auteur d'un roman policier dans une position inverse à celle du détective. Alors que ce dernier doit révéler le coupable et dissiper le mystère, l'auteur a tout avantage à prévoir l'identité du coupable et à anticiper la solution de l'énigme pour mieux accumuler les leurres, brouiller les pistes. A ce propos, Demouzon (1984) affirme que *l'inventeur d'énigme entre dans le mystère par la sortie, et en sort par l'entrée. Il bâtit d'abord la rive solide de sa solution, avant de partir barboter à contre-courant, dans l'irrésolution.*

Le coupable : le centre du récit

S. S. Van Dine publia déjà en 1928 un article « Vingt règles pour un crime d'auteur » qui présente une série de conseils destinés à l'écriture d'un roman policier. Cet article a été repris souvent, malgré son caractère normatif, pour caractériser le récit d'énigme classique. Une analyse des règles révèle que la moitié concerne directement la construction du coupable. Les voici en résumé (le lecteur trouvera en notes les règles correspondantes) :

- a) S'identifier au coupable : la meilleure arme de l'auteur d'une énigme est de jouer un rôle proche du coupable et de dissimuler le crime⁶.
- b) Prévoir l'effet surprise : éviter de choisir un coupable trop évident⁷.

6. Règle 2 : *L'auteur n'a pas le droit d'employer vis-à-vis du lecteur des trucs et des ruses autres que ceux que le coupable emploie vis-à-vis du détective.*

7. Règle 4 : *Le coupable ne doit jamais être découvert sous les traits du détective lui-même, ni d'un membre quelconque de la police. Ce serait de la tricherie aussi vulgaire que d'offrir un sou neuf contre un louis d'or.*

Règle 11 : *L'auteur ne doit jamais choisir le criminel parmi le personnel domestique tel que valets, laquais, croupiers, cuisiniers ou d'autres. Ce serait une solution trop facile. (...) Le coupable doit être quelqu'un qui en vaille la peine.*

Règle 17 : *L'écrivain doit s'abstenir de choisir son coupable parmi les professionnels du crime. Les méfaits des bandits relèvent du domaine de la police et non pas des auteurs et des détectives amateurs. De tels forfaits composent la grisaille routinière des commissariats, tandis qu'un crime commis par une vieille femme connue pour sa grande charité est réellement fascinant.*

- c) Présenter le coupable parmi les personnages-clé de la première partie du récit⁸.
- d) Suggérer de multiples suspects, mais proposer un seul coupable : un individu solitaire au-dessus du commun qui défie les lois de la société⁹.
- e) Prévoir des motifs strictement personnels¹⁰.
- f) Découvrir le coupable par une méthode rationnelle : établir sa culpabilité grâce à une suite de déductions logiques, évitant les coïncidences¹¹.
- g) Dissimuler les traces du coupable au moyen de diverses astuces : prolonger son dévoilement jusqu'à la fin du texte¹².

MÉTHODE

Tâche d'écriture

Les élèves reçoivent un récit d'énigme à compléter (le récit des aventures de deux copines inséparables, Andréa et Camille, cf. Dolz, 1995). Ce texte présente plusieurs caractéristiques qui rendent la tâche d'écriture particulièrement intéressante. Du point de vue linguistique, il s'agit d'un récit à la première personne (Camille, une des deux copines est la narratrice) dont la partie narrative a été rédigée au présent. Du point de vue sémantique, plusieurs personnages suspects (le concierge, son fils, la maîtresse principale de l'école) ainsi qu'une série d'indices qui pourraient contribuer à élucider l'énigme (une clé, des vitres cassées, etc.) sont présentés dans la première partie.

Résumé de la première partie du texte source :

Andréa et Camille décident de mener une enquête pour résoudre l'énigme du vol de sept ordinateurs de leur école. Les voleurs ont dû quitter l'école

- 8. Règle 10 : *Le coupable doit toujours être une personne qui ait joué un rôle plus ou moins important dans l'histoire, c'est-à-dire quelqu'un que le lecteur connaisse et qui l'intéresse. Charger du crime, au dernier chapitre, un personnage qu'il vient d'introduire ou qui a joué dans l'intrigue un rôle tout à fait insignifiant serait, de la part de l'auteur, avouer son incapacité de se mesurer avec le lecteur.*
- 9. Règle 12 : *Il ne doit y avoir, dans un roman policier, qu'un seul coupable, sans égard au nombre d'assassinats commis. (...) Toute l'indignation du lecteur doit se concentrer sur une seule âme noire.*
- 10. Règle 18 : *Le motif du crime doit toujours être strictement personnel. (...) Le roman policier doit refléter les expériences et les préoccupations quotidiennes du lecteur, tout en offrant un certain exutoire à ses aspirations ou à ses émotions refoulées.*
- 11. Règle 5 : *Le coupable doit être déterminé par une suite de déductions logiques et non pas par hasard, par accident ou par confession spontanée.*
Règle 14 : *La manière dont est commis le crime et les moyens qui doivent mener à la découverte du coupable doivent être rationnels et scientifiques. La pseudo-science, avec ses appareils purement imaginaires, n'a pas de place dans le roman policier.*
- 12. Règle 15 : *Le fin mot de l'énigme doit être apparent tout au long du roman (...) Si le lecteur relisait le livre une fois le mystère dévoilé, il verrait que, dans un sens la solution sautait aux yeux depuis le début, que tous les indices permettaient de conclure à l'identité du coupable et que, s'il avait été aussi fin que le détective lui-même, il aurait pu percer le secret sans lire jusqu'au dernier chapitre.*

en vitesse par une fenêtre et ont été alors aperçus par Mme Chevalier qui était en train de promener son caniche. Pour éviter d'être dénoncés, ils ont kidnappé le petit chien et ont menacé de le tuer si Mme Chevalier ne garde pas le silence. Lors de la recherche de pistes, Andréa trouve, près de la fenêtre, un passe-partout de l'école. Seules deux personnes, possèdent cette clé : la maîtresse principale et le concierge.

Résumé de la dernière page du texte source :

Le maire de Genève félicite M. Dufey, l'agent de ville du quartier, d'avoir récupéré le chien et les ordinateurs. M. Dufey lance un coup d'oeil à Andréa et Camille pour les remercier. Personne ne saura qu'elles ont été les vraies héroïnes de cette affaire embrouillée.

Pour garder la cohérence et la cohésion du texte source, les élèves doivent tenir compte de ce qui est écrit dans la première partie et dans la fin du récit. Ils doivent donc compléter la phase de la résolution et l'explication de l'énigme et rédiger un titre. La 4^e de couverture du récit présentée aux élèves précise la tâche à réaliser :

Collection *Le livre à compléter*

Avec *Le livre à compléter*, les jeunes s'attaquent aux énigmes les plus compliquées. Et ce n'est que justice : pourquoi les auteurs de polars seraient-ils les seuls à avoir le droit d'inventer des mystères et les élucider ?

Avec *Le livre à compléter*, vous pouvez choisir le coupable puisque c'est vous qui devenez l'auteur.

Collection à suivre...

Situation expérimentale et population

Les élèves ont lu la brochure, y compris la quatrième de couverture, le jour avant l'écrit. Avant l'écriture, un contrôle oral rapide de la compréhension du texte a été réalisé. Les élèves ont ensuite été regroupés en dyade et ont réalisé la préparation et l'écriture du texte par groupes de deux élèves. Ils ont ainsi pu discuter ensemble de la suite de l'enquête et du dénouement de l'intrigue.

Deux groupes d'élèves de la 6^e primaire (11-12 ans) ont participé à cette expérience (24 élèves regroupés en 12 dyades). Les 8 premières dyades ont suivi un enseignement sur le récit d'énigme (une courte séquence didactique comportant trois modules d'activité d'une durée totale de 4 h) alors que les autres dyades n'ont jamais reçu un enseignement systématique sur ce genre narratif.

Analyse du métalangage des élèves

Les dialogues des élèves sont enregistrés et transcrits intégralement. Dans cette contribution, nous avons retenu, pour l'analyse, uniquement les fragments de dialogue qui concernent directement le coupable.

1. L'essentiel de l'analyse portera sur l'ensemble des dialogues tenus durant l'interaction. La grille d'analyse suivante a été utilisée à ce propos :
 - a) Y a-t-il une discussion à propos du coupable dans la phase de préparation à l'écriture ?
 - b) Quel type de coupable choisissent-ils (un personnage du texte source, un personnage inventé, un personnage extrait de leur vie quotidienne ou un coupable générique) ?
 - c) Comment font-ils pour le choisir ? S'agit-il d'un choix arbitraire, d'une solution qui fait appel plutôt à la fiction, d'un effort pour garder la cohérence avec le texte source ou simplement d'une solution rationnelle sans se soucier des contenus du texte source ? Y a-t-il des processus d'abduction ou d'induction pour le choisir ? Quelles relations le coupable a-t-il avec les autres personnages ?
 - d) Quelle est la logique qui intervient dans la construction du coupable (des indices rationnels par rapport à la réalité qui font d'un personnage le principal suspect en puissance, des indices textuels qui vont permettre sa découverte, le mouvement de dissimulation, les déductions successives par lesquelles on élimine les différents suspects) ? Présentent-ils le coupable comme un suspect ? Prévoient-ils d'autres suspects ? Elaborent-ils le portrait du coupable ?
 - e) Quels sont les outils métalangagiers liés à la problématique du genre énigme utilisés par les élèves ?
2. Nous tenterons également de mettre en évidence quelques différences observables entre les deux groupes d'élèves, à savoir ceux ayant suivi une brève séquence didactique sur le récit d'énigme et ceux n'ayant pas suivi de séquence. Cette séquence avait la forme suivante :

Séquence didactique

Présentation du projet de travail

Activité de lecture : le récit à compléter

Atelier 1 : Sur les traces du narrateur

Atelier 2 : Où l'on recherche des pistes
pour identifier le coupable

Atelier 3 : A la recherche d'un titre

Activité d'écriture : trouver un titre
et compléter le récit d'énigme

C'est évidemment l'atelier 2 qui nous intéresse plus particulièrement dans la mesure où il porte spécifiquement sur la notion de coupable. Ses parties étaient les suivantes :

- * lire un récit d'énigme inachevé pour trouver le coupable ;
- * chercher des indices dans le texte (2 exercices) ;

- * distinguer les indices et le leurre (2 exercices) ;
- * utiliser les indices pour éliminer les faux suspects (feuille de lecture) ;
- * découvrir le coupable et donner une explication ;
- * suivre une méthode pour découvrir le coupable (3 exercices).

Les questions de recherche à propos de l'effet de la séquence sur l'activité langagière et la conception du récit d'énigme peuvent être formulées comme suit :

- a) Y a-t-il une différence notable quant à la manière d'aborder la question du coupable dans l'écriture du fragment de récit, notamment en ce qui concerne les activités métalangagières ?
- b) Le travail réalisé dans les trois ateliers sur le genre « récit d'énigme » transforme-t-il le mode d'élaboration du texte ?

Il va de soi que le nombre de sujets ayant participé à l'expérience ne permet pas de répondre définitivement aux questions, ni de généraliser les résultats obtenus. L'analyse n'a, de ce point de vue, qu'une valeur indicative.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Interactions des élèves à propos du « coupable » : analyse synthétique

Le tableau pages suivantes résume les principales caractéristiques des échanges à propos de l'élaboration du coupable tenus par les douze dyades ayant participé à la recherche.

Par la suite, nous essayerons de répondre, de commenter et d'interpréter brièvement les cinq grandes questions que nous nous sommes posées sur le métalangage spontané des élèves.

Discussion à propos du coupable

La discussion à propos du coupable dans la phase de préparation de l'écriture apparaît comme un thème central dans une bonne partie des interactions analysées. Tous les élèves évoquent les voleurs ou le cambrioleur, la grande majorité (8 dyades sur 12) entame une discussion relativement longue sur la personnalité et le rôle du coupable dans le récit. Cette discussion est beaucoup plus importante pour les élèves qui anticipent la solution et le coupable dans le but de construire une vraie intrigue, c'est-à-dire pour les élèves qui se questionnent sur les indices qui mènent au coupable et sur les étapes successives de l'enquête.

Tableau 1 : Récapitulatif des activités métalinguagères à propos du coupable dans la rédaction à deux d'un récit d'énigme

dyade/ genre	a) discussion	b) type de coupable	c) procédure de choix du coupable	d) logique qui intervient	e) métalangage
1 + ^a récit d'aventures	non	« les voleurs » : personnage générique évoqué à la fin du texte source	– phase de préparation : déqualification d'un personnage comme coupable par lecture texte source ; – décision en cours d'écriture : choix arbitraire non motivé.	– sans activité méta. ; – pistes qui mènent l'enquêteur directement aux voleurs (fleurs écrasées et traces de pneus) élaborées durant écriture ; voleurs pas suspects ;	pas de métalangage
2 + récit d'énigme intrigue	oui	« M. R. Folliet » : leur instituteur, extrait de la réalité	– phase de préparation : 2 hommes ou la directrice qui a la clé ; évoquent possibilité de copie de clé pour disculper directrice et concierge ; – décision en cours d'écriture, choix de M. Folliet qui dans la réalité est directeur adjoint et a un passe-partout ; transposition dans l'histoire	– par activité méta. ; – réunion et analyse d'indices grâce à l'enquête (clé, possibilité réelle de faire le vol construite à partir d'éléments réels, p. ex. lieu d'habitation, etc.) ; élément comique (antécédents délictifs) ; éléments trouvés durant l'écriture, mais parallèlement à celle-ci	coupable, complice, mystère à élucider narratrice
3 + récit d'aventures	oui	« le concierge » : personnage du texte source	– phase de préparation : hypothèses farfelues à partir du texte source (le détective, la victime : le chien, le concierge avec un pouvoir de magicien) ; – décision prise en cours d'écriture	– sans activité méta. ; – pas de recherche d'indices ; solution facile : on tombe sur le concierge ; découverte par hasard.	coupable

^a + indique le fait que les élèves ont suivi la séquence didactique ; – qu'ils ne l'ont pas fait.

4 + récit d'aventures	non	«les voleurs» personnage générique qui se transforme en « quatre hommes masqués »	décision abrupte en cours d'écriture	– sans activité méta. ; – pas de recherche d'indices ; découverte par hasard («tout à coup je vis quatre hommes masqués»). Elément de portrait : «masqués».	pas de métalangage
5 + récit d'énigme intrigue	oui	« le concierge » : personnage du texte source	– phase de préparation : longue discussion avant écriture à partir du texte source sur deux suspects possibles possédant la clé (la maîtresse principale et la concierge) ; choix du concierge	– par activité méta. ; – discussion au cours de l'écriture sur comment trouver le coupable dans le texte : enquête sur suspect (clé) ; observation discussion concierge et femme sur perte de clé ; preuve : fouille dans la maison	coupable, piste, indice, preuve, mener enquête
6 + récit d'aventures avec éléments d'intrigue	oui	« le concierge » : personnage du texte source	– phase de préparation : élimination de plusieurs personnages du texte source (garde municipal, victime, inspecteur, maîtresse principale) à cause de leur fonction narrative ou professionnelle : abduction ; choix concierge parce que nom n'apparaît pas à la fin du récit.	– par activité méta. locale ; – Andréa trouve concierge avec deux hommes ; photos à vérifier par témoin ; témoin pas sûr et poursuite de suspects ; ensuite : aventure. Petite discussion : photo pour ne pas trouver immédiatement et incertitude témoin	lecteur, identifier voleurs, c'est qui ?
7 + récit d'énigme intrigue	oui	Alf, enseignant de l'école non mentionné dans texte source	– phase de préparation : réflexion sur les suspects ; examen par abduction : seuls les profs ont la clé, ni les parents ni les élèves ; déduction du texte : plusieurs voleurs ; les autres ne savent pas où se trouve la salle des ordinateurs, donc Alf est certainement le coupable	– par activité méta. ; – le raisonnement des élèves est attribué à Camille ; découverte du suspect principal (coupable) par pur raisonnement : prof parce que possibilité faire copie clé ; prof absent, donc X ; discussion : sur insuffisance indices, donc : X portrait correspondant à description témoin ; explication d'éléments bizarres (vitre brisée)	coupable, piste, description du personnage, élucider le problème, expliquer ce qu'elle pense,

8+ récit d'énigme intrigue	oui	« le concierge » : personnage du texte source	- phase de préparation : un élément d'abduction , l'élimination de la maîtresse principale parce qu'elle n'a pas de motif (pas d'enfants) et parce qu'elle a une seule clé ; ensuite induction du coupable, le concierge, parce que son fils devient pale et il a plusieurs clés	- par activité méta. ; - enquête de A. chez fils de concierge qui dans un premier temps aboutit immédiatement à découverte des ordinateurs volés ; variante (non justifiée explicitement) : fils concierge joue avec un ordinateur ; aboïement du chien comme indices menant à dénouement et découverte coupable	coupable, complice, enquête, pourquoi voleur
9- récit d'énigme intrigue	oui	« le serrurier et l'éboueur » : nouveaux personnages	- phase de préparation : élimination par abduction des différents suspects du texte source, Leflaire, les deux flics, M. Dufey, après lecture attentive de celui-ci ; prise en compte des motifs d'un nouveau personnage proposé comme coupable, l'éboueur gagne peu d'argent ; recherche de cohérence avec le texte source : comment peut-il fabriquer la clé ? ; examen d'autres suspects possibles, l'huissier, la mafia, pour être écartés ; proposition d'une solution avec deux coupables, le serrurier et l'éboueur, grâce à la relecture du texte source ; notation des éléments trouvés lors de l'échange.	- par activité méta. ; - élaboration d'indices avant écriture (notes) : phare cassé sur camionnette ; bout de tissu orange (éboueur) ; mégot (écarté) ; indices simples (faire passer policiers pour des cons) ; marque de clé trouvée différente de concierge (serrurier) ; concierge avoue avoir perdu la clé.	histoire, logique de l'histoire, monter un coup, pourquoi voler, enquête, énigme, solution de l'énigme, indices, solution de l'énigme,

10- récit d'aventures	non	« le concierge » : personnage du texte source	<ul style="list-style-type: none"> - sans préparation - définition du coupable en cours d'écriture ; ébauche d'idée d'enquête abandonnée 	<ul style="list-style-type: none"> - sans activité méta ; - histoire inventée en écrivant : Andréa surprend concierge et homme grâce à son ouïe développée ; portrait physique stéréotypé inventé en cours d'écriture sans justification narrative 	pas de métalangage
11- récit d'aventures	non	« un gangster dont le métier d'origine est serrurier » : nouveau personnage	<ul style="list-style-type: none"> - sans préparation ; - invention en cours d'écriture : le coupable prend Andréa en otage ; l'idée d'un papier qui pourrait mener au voleur est abandonnée avant d'être exploitée. 	<ul style="list-style-type: none"> - sans activité méta ; - histoire inventée en écrivant : brigand surgit pour récupérer papier perdu. Histoire rocambolesque 	pas de métalangage (terme indice comme élément de résumé de l'histoire précédente)
12- récit d'aventures	oui	« le mari de la maîtresse principale » nouveau personnage mais en rapport avec les personnages du texte source	<p>les possesseurs de clé sont d'emblée désignés comme complices potentiels ; d'abord, ils se mettent d'accord, sans justification, sur concierge mais, en cours d'écriture, désignent le mari de la maîtresse principale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sans activité méta ; - inventent histoire en écrivant : un chien découvre le chien volé qui mène au magasin d'ordinateurs ; puis, histoire rocambolesque 	complice

Type de coupable

Nous observons trois types de coupable dans le choix des élèves :

- a) certains prototypes génériques (voleurs, gangster, hommes masqués) : trois cas ;
- b) un personnage-clé de la première partie du récit (le concierge de l'école) : cinq cas ;
- c) un nouveau personnage inventé mais en rapport avec les personnages présentés dans la première partie du récit (le mari de la maîtresse principale, un enseignant qui possède la clé, un serrurier et un éboueur) : quatre cas.

Parmi les trois dyades ayant choisi un coupable générique deux ne discutent pas vraiment de la construction de ce personnage. En revanche, dans la majorité des cas, le coupable est défini en fonction du texte source, ce qui exige souvent une relecture de certains fragments du récit à compléter et une discussion à propos de la compréhension du texte lu. Ce type de discussion est aussi plus importante lorsqu'ils se donnent comme but la construction d'une intrigue. A ce moment-là, ils se posent la question du rôle du coupable dans la suite des événements, les liens avec d'autres personnages, parfois suspects, et le rapport avec les indices qui peuvent décider sa culpabilité.

Procédure du choix du coupable

Une première procédure consiste simplement à se mettre d'accord de manière **arbitraire** sur le personnage qui va être le coupable, sans évoquer les raisons pour lesquelles se produit le choix. Cette décision peut se prendre sans discussion ou de manière abrupte en cours d'écriture sans tenir compte de la discussion qui précède l'écriture parfois en rupture avec les raisons qui avaient été évoquées.

Pour les élèves qui **argumentent** le choix du coupable, la discussion de la phase qui précède l'écriture a généralement un **double mouvement** : d'abord, ils cherchent un coupable parmi les personnages de la première partie du texte lu ; ensuite, ils examinent les possibilités et se posent des problèmes de cohérence.

Dans le cas de discussion, il faut souligner deux procédures différentes :

- a) le raisonnement par induction : prise en considération des indices qui pointent comme coupable un personnage du texte source ou qui entretient une relation avec l'un d'eux ;
- b) le raisonnement par abduction : discussion des possibilités ou probabilités pour un ou plusieurs personnages d'avoir commis le vol et élimination des moins probables.

Dans les discussions les plus élaborées, à savoir celles où les élèves se posent le problème de l'intrigue, le personnage choisi comme coupable est d'abord envisagé comme un suspect au même titre que d'autres personnages ; le choix se fait alors avec

des critères qui mettent en jeu un raisonnement. Mais, malheureusement, l'élimination d'autres suspects apparaît uniquement dans les interactions orales qui précèdent l'écriture et ne se traduit jamais par la présentation d'autres personnages suspects dans le texte produit par les élèves.

Par ailleurs, les élèves discutent rarement de la caractérisation du coupable. Hors de sa fonction (serrurier, enseignant, concierge) ou du stéréotype (« quatre voleurs masqués »), la description de ses aspects physiques et de ses traits de caractère ne retiennent pas l'attention des élèves. Une seule dyade construit une description du coupable correspondant à la description d'un témoin ce qui contribue à son identification.

Logique qui intervient dans la construction du coupable

Une première observation importante consiste à signaler que la logique sous-jacente à la construction du « coupable » ne se construit pas toujours par une activité métalangagière. La moitié des dyades construisent cette logique en écrivant, sans une prise de distance par rapport aux contenus de l'histoire et sans une discussion explicite sur les éléments de raisonnement, de suspicion, de découverte, de preuve. Dans ces cas où la démarche de développement par l'écriture domine, les élèves arrivent au coupable en construisant une histoire rocambolesque d'aventures successives, d'accumulation quasi onirique de coups de théâtre extravagants, sans enchaînement logique, qui mènent à la découverte par hasard (**stratégie par essais successifs**) ou par succession aléatoire de pistes et de coïncidences (**stratégie de traque**).

Les élèves qui, à un moment donné, soit dans la phase de préparation de l'écriture, soit parallèlement à l'écriture réfléchissent à propos des indices qui peuvent contribuer à élucider l'énigme et à découvrir le coupable, utilisent des stratégies plus élaborées (**stratégie de recherche et d'analyse d'indices**) qui mènent au coupable selon une suite de déductions logiques. Il faut souligner cependant que seulement le mouvement qui mène à la découverte du coupable retient l'attention des élèves et jamais le mouvement de dissimulation (faux indices, leurres, mensonges) constitutif de l'énigme. Notons que la discussion de l'exclusion d'autres suspects éventuels a lieu uniquement pour choisir le coupable et non pour construire l'intrigue.

Outils métalangagiers liés à la problématique du genre énigme

Nous avons relevé les expressions utilisées par les élèves pour parler du texte et avons répertorié les termes suivants : coupable, complice, suspect, détective, enquête, indices, traces, preuves, élucider, mystère, énigme, logique de l'histoire, histoire, (se demander) pourquoi il vole. Ces expressions sont presque toutes étroitement liées au genre récit d'énigme. Le tableau montre par ailleurs une utilisation plus fréquente de ces termes pour les élèves qui, à travers une véritable activité métalangagière, essaient de construire une intrigue.

Les effets de la séquence didactique

Les effets de la séquence didactique sur les activités métalangagières des élèves et plus généralement sur le mode de rédaction à deux doivent être interprétés avec beaucoup de prudence. Les contraintes des situations scolaires dans lesquelles nous avons réalisé notre expérience (limites dans le temps qui ont rendu impossible la relecture silencieuse en classe du texte source pour tous les élèves) ne nous permettent pas de conclusions très approfondies. La comparaison entre les élèves 1 à 8, ayant suivi la séquence didactique, et 9 à 12, ne l'ayant pas suivi, fait néanmoins apparaître quelques tendances relativement nettes.

Les dialogues entre élèves nous semblent témoigner de l'influence de l'atelier sur l'abduction¹³ sur le mode de travail des élèves. On note, en effet, que 6 élèves sur 8 discutent à propos du coupable avant l'élaboration du texte et, surtout, qu'ils utilisent bien plus souvent la démarche d'abduction et d'induction pour déterminer qui est le voleur. Les élèves ayant suivi la séquence semblent également plus enclins à négocier et à élaborer les contenus thématiques indépendamment de la formulation à proprement parler du texte – formulation qui se fait évidemment souvent à haute voix en interaction. Il y a donc une plus grande prise de distance, une justification des contenus choisis et une discussion argumentée des liens à maintenir avec le texte source (voir notamment la colonne d) dans le tableau : élaboration « avec ou sans activité métalangagière ». Ceci est sans doute à mettre en rapport avec le fait que les élèves ayant suivi la séquence didactique semblent mieux connaître les caractéristiques du genre ; le choix du coupable se fait par une procédure d'induction ou d'abduction, la construction du personnage implique dans une majorité de cas une réflexion raisonnée, même si, au moment de l'écriture, tous ces éléments ne sont pas toujours bien intégrés et utilisés dans le texte. Il apparaît néanmoins que 5 dyades sur 8 du groupe « séquence didactique » ont produit un texte avec une enquête qui contient des ingrédients d'intrigue propres au genre « énigme », tandis que seulement une dyade sur 4 l'a fait dans l'autre groupe, les autres dyades ayant élaboré des récits d'aventures, souvent rocambolesques, qui constituaient en fait des textes en soi, détournant les caractéristiques du genre « énigme » donné comme point de départ, et souvent même en introduisant de nombreux éléments nouveaux, complètement étrangers au texte source.

Il semblerait donc, en résumé, que la séquence didactique ait eu un effet relativement important sur la façon de procéder des élèves lors de l'élaboration de leur texte à deux : meilleur ciblage du genre, rendu possible par la connaissance de certaines notions et procédures clé comme l'abduction, ceci rendant possible une attitude de prise de distance et d'anticipation vis-à-vis du texte en élaboration qui semble indispensable à la capacité de produire l'intrigue inhérente aux récits d'énigme.

13. L'atelier « Où on recherche des pistes pour trouver le coupable » propose la lecture indiciaire d'une énigme incomplète destinée à découvrir le coupable. Pour arriver à celui-ci, les élèves écartent progressivement les différents suspects.

DISCUSSION

1. Tout d'abord, nous voulons souligner l'intérêt de procéder à une analyse des interactions des élèves au cours de l'écriture pour saisir les caractéristiques de leur activité métalangagière et le rapport que celle-ci entretient avec l'activité langagière. Du point de vue méthodologique, la démarche mise au point dans cette recherche nous a permis non seulement d'observer le métalangage spontané des élèves entre eux, mais aussi de comprendre comment la prise de distance et la réflexion active sur certaines notions contribuent à l'écriture. C'est sur la base des questions que les élèves se posent à propos du récit d'énigme qu'il faudrait concevoir la progression didactique.

2. Le « texte à compléter » que nous avons appelé « source » pour exprimer les fonctions de paternité et de soutien qu'il entretient avec le « texte produit » s'est avéré un bon déclencheur de l'écriture des élèves. Le « texte source » leur offre un « modèle incomplet » qui peut être caractérisé comme un espace d'interaction lecture-écriture à deux mouvements. Premièrement, le « texte source » peut être considéré comme « un espace à traverser » par le lecteur-scripteur : un corps de règles et de moyens linguistiques à respecter si l'on veut maintenir la cohésion, un réseau de traces dont il faut tenir compte pour assurer la continuité thématique. Deuxièmement, il fournit un « espace à transformer » par le scripteur : une trame de difficultés à détourner en vue de résoudre l'énigme, une mise en texte nouvelle de l'élucidation et de l'explication. La tâche proposée aux élèves permet donc d'observer leurs réflexions à propos d'une série de notions essentielles relatives à l'écriture d'un récit d'énigme destinées directement à l'usage, dans une situation d'interaction lecture-écriture particulièrement riche.

3. Nous avons pu montrer qu'une des notions que les élèves essaient d'élaborer au cours de leurs échanges est la notion de coupable. Cependant la réflexion spontanée des élèves à propos de cette notion présente toute une série de différences par rapport aux conceptualisations savantes. Comme nous l'avons vu, le « coupable » prend une place limitée dans les analyses de type littéraire des récits d'énigme alors que les références à ce personnage sont omniprésentes dans les prescriptions et les conseils d'experts pour l'écriture de ce type de récit. De ce point de vue, le deuxième type de conceptualisation semble plus proche de la réflexion des élèves que le premier. Comme les experts, la grande majorité des élèves considère comme fondamental le choix du coupable. Une bonne partie d'entre eux en discutent longuement avant de prendre une décision définitive, bien que les contenus de réflexion restent souvent limités. D'une part, la représentation qu'ils se font du coupable manque encore de profondeur et la construction de son identité est trop rapide. D'autre part, ils n'exploitent pas suffisamment toutes les possibilités de prolonger l'intrigue grâce à ce personnage. Par exemple, la discussion sur les différents suspects concerne principalement le choix du coupable le plus probable parmi les personnages du texte source mais rarement les suspects (et les leurres

qui rendraient un non coupable suspect) sont envisagés en phase d'élaboration du texte pour compliquer sa découverte. Pourtant, les principaux outils métalangagiers de base utilisés dans les règles d'écriture d'experts semblent tout à fait à la portée des élèves et ceux d'entre eux qui les utilisent activement pour élaborer le texte sont les mêmes qui s'éloignent du récit d'aventures et donnent une plus grande consistance à l'intrigue.

4. Les raisons que nous venons d'évoquer nous conduisent à considérer la question du genre comme une question centrale dans l'organisation des activités métalangagières. D'une part, les problèmes d'écriture des élèves sont en rapport avec des notions qui se définissent à partir du genre « récit d'énigme » et les élèves montrent une certaine conscience par le fait d'y faire référence lors d'une partie importante des réflexions qui préparent et accompagnent l'écriture. D'autre part, nous avons pu constater que pour l'élaboration de l'intrigue, composante indispensable du genre énigme, la prise de distance est indispensable. Sans cette prise de distance, l'élève n'anticipe pas la solution et le coupable, ne prévoit pas les indices qui garantissent la durée et les étapes successives de l'enquête, autrement dit n'est pas capable de rédiger un récit d'énigme au sens où nous l'avons défini en introduction. Enfin, il semblerait que certains ingrédients du genre « récit d'énigme » soient non seulement accessibles à un traitement métalangagier, mais que ce dernier ait des effets sur le fonctionnement textuel global, ait une certaine efficacité pour la gestion du texte.
5. La comparaison entre le mode de fonctionnement dans les dialogues des élèves ayant suivi ou non une séquence didactique laisse apparaître ses influences : nombreuses abductions pour trouver le coupable ; définition d'indices pour le découvrir dans le texte ; et plus globalement, meilleur respect des contraintes du genre énigme. Nous constatons donc un effet très visible du traitement à haut niveau (genre et ses ingrédients). Une analyse des processus de textualisation – aussi bien dans les dialogues que dans les textes – pourrait nous dire quelles sont les répercussions de ce fonctionnement plus évolué dans l'élaboration du texte dans son ensemble sur les processus de mise en texte. Sont-ils plus efficaces ? Ou, le traitement de haut niveau absorbant des énergies cognitives, comme disent les cognitivistes, rend-il plus difficile un fonctionnement aux niveaux dits plus bas, ceux-ci se manifestant sous forme de régression de capacités de mise en texte (cohésion, enchaînement phrastique, syntaxe, etc.) ? Le fait de disposer d'un appareil notionnel à propos d'un genre, aussi rudimentaire soit-il, accroît en tout cas la part de planification hors écriture immédiate et transforme ainsi assez profondément le mode d'écriture des élèves, mais d'autres recherches seront nécessaires pour mieux observer les effets à différents niveaux du fonctionnement discursif.
6. Nous avons indiqué plus haut un fait souvent surprenant dans les dialogues, à savoir que de nombreux éléments élaborés en interaction durant les activités

métalangagières de discussion sur les coupables, sur les suspects, sur les indices, disparaissent quand les élèves passent à la formulation du texte. Il est difficile d'en analyser les raisons ici : peut-être leur conception du texte est-elle encore trop étroite, notamment en ce qui concerne la possibilité de ne pas aller droit au coupable ? ou les éléments textuels à gérer simultanément sont-ils trop nombreux pour être intégrés dans un texte ? ou, plus prosaïquement, le temps à disposition n'était-il pas suffisant pour approfondir les pistes ouvertes ? Nous aimerions attirer l'attention sur la dimension positive du phénomène observé : visiblement le travail à deux, l'interaction sur une tâche d'écriture bien définie par l'institution scolaire, ouvrent un espace de possibles narratifs et donc des possibilités de narrer qui vont largement au-delà de ce qui est finalement réalisé et réalisable par les élèves. Ce type d'intervention crée une zone exploitable qui mène les élèves au-delà de ce qu'ils savent déjà faire et indique ainsi le développement qui peut se réaliser. Le décalage entre le possible et le réalisé apparaît ainsi comme un potentiel de développement, souvent appelé zone de proche développement (ou proximal ; sur la terminologie voir Schneuwly, 1995) sur lequel l'action didactique peut se baser. La situation que nous venons d'interpréter ainsi permet de voir une caractéristique souvent négligée de la zone de proche développement : celle-ci ne constitue pas une espèce de caractéristique inhérente à un individu, mais est le résultat d'un champ de tension positive créé par l'activité didactique même – tâche d'écriture, éléments de connaissances transmis, situation interactive – et en même temps le champ dans lequel cette activité peut seule se déployer.

7. Du point de vue didactique, en fonction des résultats de cette recherche, nous suggérons des interventions sur les dimensions du récit d'énigme qui font déjà l'objet d'une première réflexion de la part des élèves mais qui ne sont pas toujours intégrées dans le texte. Il s'agit notamment de trois dimensions qui peuvent contribuer à une meilleure articulation entre la planification et la mise en texte :
- a) la procédure d'**abduction** : approfondir cette forme de raisonnement, avec des exercices simplifiés de production, pour aider les élèves à l'intégrer dans le texte ;
 - b) les **suspects** et le coupable : apprendre à introduire des suspects dans le texte pour créer un effet de retardement de l'intrigue ;
 - c) la **caractérisation des personnages** : donner de la profondeur aux personnages, en particulier au coupable, par les dialogues, les actions et les descriptions.
- En revanche, il nous semble encore prématuré d'intervenir sur le mouvement de dissimulation du coupable qui n'est jamais présent dans les réflexions des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Benvenuti, S., Rizzoni, G. Lebrun, M. (1982) *Le roman criminel*, L'Atlante, Nantes.
- Boileau- Narcejac (1975) *Le roman policier*, PUF, coll. Que sais-je ?
- Demouzon, A. (1984) Pour une stylistique de l'énigme, in : *Le complot du café rouge*, Ramsay.
- Dolz, J. (1995) Le récit d'énigme : un livre à compléter, Séquence didactique 5p-6p, *Cahiers du Service du français*, 47, DIP, Genève.
- Dupuy, J. (1974) *Le roman policier*, Larousse.
- Eco, H. (1992) *Les limites de l'interprétation*, Grasset.
- Greimas, A. (1966) *Sémantique structurale*, Larousse.
- Highsmith, P. (1987) *L'art du suspense, mode d'emploi*, Calman-Levy.
- Lits, M. (1989) *Pour lire le roman policier*, De Boeck-Duculot.
- Masseron, C. (1994) Ecrire des récits d'énigme criminelle, *Pratiques*, 83, PP. 35-78.
- Petitjean, (1994) Ecrire des récits d'aventures, *Pratiques*, 83, pp. 79-97.
- Reuter, Y (1988) L'importance du personnage, *Pratiques*, 60, pp. 3-22.
- Reuter, Y (1989a) *Le roman policier et ses personnages*, Presses Universitaires de Vincennes, col. « L'imaginaire du texte ».
- Reuter, Y (1989b) Elements pour une typologie des romans policiers, *Revue Tapis Franc*, 2, Saint Etienne, pp. 77-97.
- Schnedecker, C. (1989) Comment reconnaître un policier ? *Pratiques*, 62, pp. 53-70.
- Schweighauser, J.-P. (1984) Les gangsters, les truands et les autres. Le roman noir français de l'après guerre, *Le français dans le monde*, 187, pp. 30-32.
- Schneuwly, B. (1995) De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotzky et l'école, *Psychologie et Education*, 21, pp. 25-37.
- Van Dine, S.S. (1928) Vingt règles pour le crime d'auteur, *L'American Magazine*, repris de Marc Lits, *Pour lire le roman policier*, De Boeck-Duculot, 1989, pp. 20-22.
- Vanoncini, A. (1993) *Le roman policier*, PUF, coll. Que sais-je ?