

Lurelu

La seule revue québécoise exclusivement consacrée à la littérature pour la jeunesse



Le procès à l'école à partir du roman policier

Monique Lebrun, J. Cormier, L. Laflamme, A. Legault, N. Pelletier, D. Perron
and M. Pouliot

Volume 27, Number 3, Winter 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/11983ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association Lurelu

ISSN

0705-6567 (print)

1923-2330 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lebrun, M., Cormier, J., Laflamme, L., Legault, A., Pelletier, N., Perron, D. & Pouliot, M. (2005). Le procès à l'école à partir du roman policier. *Lurelu*, 27(3), 80–82.

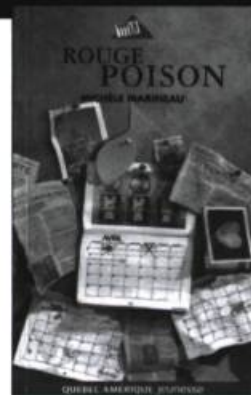
Le procès à l'école à partir du roman policier

par Monique Lebrun

et J. Cormier, L. Laflamme, A. Legault,

N. Pelletier, D. Perron, M. Pouliot

80



Le contexte du projet

Appliquer le programme de français dans son esprit et à la lettre relève parfois du grand art. Nous avons toutefois réussi à expérimenter en 2003 un projet qui, d'après nous, a le mérite de susciter le très grand intérêt des élèves tout en leur faisant faire des apprentissages diversifiés, apprentissages dans la droite ligne du programme rénové de français.

Nous menons ensemble depuis trois ans des projets en lecture¹ auprès de jeunes de première, deuxième et troisième secondaire. Nous leur faisons lire des romans complets, autour desquels nous avons construit et expérimenté des démarches d'apprentissage que nous considérons novatrices et stimulantes. Nos incursions dans les activités d'écriture et d'oral greffées à un projet de lecture avaient été relativement modestes jusqu'à ce que nous songions, au printemps 2002, à faire vivre des procès à nos élèves, à partir de la lecture de romans policiers. C'est cette belle aventure que nous allons ici vous raconter.

Les objectifs

L'influence conjuguée de la psychologie cognitive et de théories littéraires telles que l'esthétique de la réception a provoqué un renouveau dans l'enseignement de la lecture depuis au moins une décennie. On considère désormais que l'élève doit être actif dans la reconstruction du sens du texte et que le travail coopératif de même qu'une modélisation *ad hoc* des apprentissages peuvent l'y aider. Il est également de plus en plus courant de s'intéresser au processus d'écriture des élèves, à leurs blocages éventuels et aux façons d'y remédier. Enfin, les nouvelles avenues en didactique de l'oral ont démontré la pertinence de situer les activités d'apprentissage dans un contexte près du réel et de faire participer l'élève à la fois à son autoévaluation et à l'évaluation de ses pairs. Le nouveau programme de français du secondaire (premier cycle, version d'août 2003) va dans ce sens et ajoute à ces compétences spécifiques des compétences transversales telles que la recherche d'information, la capacité à travailler en équipe, etc. C'est donc en ayant tout cela en tête que nous avons travaillé. Nous visions plus concrètement les objectifs suivants :

- intégrer les trois volets de l'enseignement du français, l'oral, l'écrit et la lecture;
- donner le goût de lire en présentant un défi inédit (un procès à préparer et à interpréter);

- distinguer l'essentiel d'un texte et le reformuler différemment à l'oral et à l'écrit afin de manifester son appropriation de ce texte;
- tenir compte de l'intérêt des élèves pour les histoires policières, l'énigme et le suspense;
- développer des compétences transversales de l'ordre de l'expression personnelle et du travail coopératif;
- dans l'esprit de l'école orientante, découvrir les métiers liés au monde juridique;
- faire des liens avec l'actualité (les grands procès en cours).

La préparation antérieure de l'enseignant

Le choix des romans

Il convenait de ne pas lancer les élèves de but en blanc dans une aventure dont nous ne savions pas tout à fait nous-mêmes comment elle tournerait. Nous avons donc fait un remue-méninges sur les titres de romans à choisir. En première et deuxième secondaire, on devait avoir quatre titres par classe, tandis qu'en troisième secondaire on n'en prévoyait qu'un, *Chère voisine* de Chrystine Brouillet, qui faisait déjà l'objet d'un projet d'initiation au polar. Pour choisir les quatre romans, nous avons passé notre été 2002 à lire. Notre choix s'est arrêté sur un classique de Conan Doyle, *Le chien des Baskerville*, et trois romans jeunesse, *Enquête au collège* et *Rouge poison*, dont l'intrigue est contemporaine, et *La vengeance du Samouraï*, dont l'histoire se déroule dans le Japon du XVIII^e siècle.

La préparation de la modélisation d'un procès à partir d'une nouvelle

Afin de sensibiliser les élèves au fait de vivre un procès, nous leur avons donné à lire la courte nouvelle d'Agatha Christie intitulée «Témoin à charge». Nous avons confié à une étudiante formée à l'enseignement du français, mais ayant préalablement fait ses études de droit, la rédaction d'un dossier sur le déroulement des procès dans notre système judiciaire et d'un scénario de procès basé sur la nouvelle.

La rédaction des autres scénarios de procès

Nous avons ensuite confié à deux assistantes de recherche la rédaction des scénarios de procès tirés des romans choisis. Nous avons obtenu quatre documents,

Les auteurs : Monique Lebrun est professeure à l'Université du Québec à Montréal, au Département de linguistique et de didactique des langues. Diane Perron est enseignante à l'école Saint-Germain; Monique Pouliot, à l'école Félix-Leclerc; Ariane Legault, à l'école Saint-Georges; Liette Laflamme et Jocelyne Cormier, à l'école Cavelier-de-LaSalle (ces quatre écoles relèvent de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). Nathalie Pelletier est enseignante à l'école Saint-Exupéry (commission scolaire de la Pointe-de-l'Île).

d'environ trente-cinq pages chacun, où, pour chaque personnage, nous avons une fiche signalétique du type «ce qu'il a vu, ce qu'il a entendu, ce qu'il sait», et, selon le déroulement du procès, un interrogatoire par l'avocat de la Couronne et un par l'avocat de la défense. À la fin, on incluait la plaidoirie de chaque avocat et la décision du jury. Au total, environ huit rôles à jouer par roman. Ces scénarios devaient guider l'enseignante lorsqu'elle lancerait les élèves dans l'activité d'écriture.

Le fait de vivre des projets de lecture depuis trois ans a facilité pour nous l'accès à des budgets d'achats de livres auprès des directions d'école.

L'expérimentation elle-même

Comment les élèves ont vécu la phase de sensibilisation

Nous avons voulu susciter l'intérêt des élèves pour le genre policier. Nous avons donc, bien avant le projet, punaisé au tableau d'affichage de la classe des photos d'auteurs de romans policiers et de jaquettes de livres. Le moment venu, nous avons procédé, à l'oral, à l'activation des savoirs antérieurs des élèves sur les procès. Voici quelques exemples de nos questions :

- Nommez des films où des émissions de télévision où il y a des procès.
- Combien y a-t-il d'avocats dans un procès? Quel est le rôle de chacun?
- Que fait le juge? Qu'est-ce qu'un jury et que fait-il?
- Qu'est-ce qu'un interrogatoire?
- Qu'est-ce qu'une «objection» et quand peut-on l'utiliser?
- Qu'est-ce qu'une plaidoirie?
- Y a-t-il une différence entre un verdict et une «sentence»?

Nous avons pu voir que nos élèves connaissaient par la télévision et le cinéma le déroulement des procès, particulièrement dans le système judiciaire américain. Il a fallu effectuer des modifications en fonction du système criminel en usage chez nous. Par ailleurs, le procès ultramédiatisé des motards au moment même où nous commençons notre expérimentation a suscité l'intérêt des jeunes et aiguisé leur désir d'en savoir davantage.

Nous avons ensuite présenté à la classe une cassette vidéo illustrant un procès. Nous avons demandé préalablement aux élèves de prêter attention aux rôles des protagonistes, aux techniques d'interrogatoire, au vocabulaire et au déroulement du procès en général.

C'est alors que nous leur avons dit qu'ils vivraient eux-mêmes un procès et sa préparation de A à Z.

Nous avons alors distribué le texte de la nouvelle et précisé à chacun son rôle, en demandant à l'élève de prendre en note, à la lecture, ce que son personnage savait, avait vu, etc. Puisqu'il y avait huit rôles et trente-deux élèves par classe, chaque rôle était donc assigné à quatre élèves différents. Nous avons pris soin de désigner comme avocats de la Couronne et de la défense les meilleurs élèves, leur présence étant constante durant le procès. Avant de poursuivre la démarche, il a fallu s'assurer que tous comprennent bien la nouvelle, ce qui a donné parfois lieu à des rectifications.

Les élèves ont alors travaillé en équipe de personnages (quatre élèves). Chacun a vérifié sa compréhension de son rôle en confrontant sa perception à celle des autres experts du rôle. Les avocats avaient pour mission d'aller d'une équipe à l'autre afin d'aider les experts à faire des mises au point et de s'imprégner de la dynamique générale du procès.

C'est alors que nous avons distribué le texte même du procès, tel que rédigé par l'assistante de recherche. Les élèves ont pu comparer leurs notes à celles d'une spécialiste. L'apprentissage des rôles a alors commencé. Les répétitions se faisaient généralement en classe.

Le procès sur la nouvelle a fait participer le maximum d'élèves possible. Toutefois, comme il y avait quatre élèves pour jouer le même rôle, nous avons demandé à chaque équipe de désigner les deux meilleurs : ainsi, pour un même rôle, l'un a été interrogé par l'avocat de la défense et l'autre par l'avocat de la Couronne, ce qui n'a mêlé personne. Le reste de la classe agissait à titre de jury et devait évaluer, selon une grille, les performances à l'oral.

Le vrai procès

Nous avons vu que les élèves se débrouillaient relativement bien et connaissaient maintenant un peu mieux les procédures et le langage juridique. Nous leur avons donc présenté les quatre romans et en avons attribué un à chaque équipe de huit élèves. La lecture s'est faite généralement à la maison. Afin de nous assurer de la compréhension de chaque roman, nous avons recouru à des contrôles de lecture et tenu des cercles de lecture (ou cercles de discussion orale).

Parallèlement à cette évaluation progressive de la compréhension du roman, nous avons procédé à l'écriture progressive du scénario dans chaque équipe. Les modalités de travail ont varié : élèves en tandem, en

trio, ou encore, travail par équipes de huit. Dans chaque équipe, les deux avocats étaient des personnages centraux. Ils devaient se pencher sur la façon dont chacun écrivait son rôle, prévoir pour lui des questions clés lui servant à faire progresser l'interrogatoire, donc l'action. Nous devions nous aussi revoir de façon cyclique les textes de chaque équipe, nous assurer que chacun comprenait bien la logique de son personnage dans son système d'attaque ou de défense (ex. : Que veux-tu prouver? Quels arguments peux-tu utiliser pour ce faire?). Nous réglions aussi ponctuellement les problèmes relatifs à l'écriture même du scénario et assurions la gestion de chaque équipe, de concert avec les avocats. Nous n'avons jamais donné intégralement aux élèves le scénario «professionnel» dont nous disposions, mais nous avons parfois permis aux «avocats» d'en consulter des parties, d'autant plus qu'ils devaient prévoir l'ordre de comparution des témoins.

Lorsque le scénario a été à peu près terminé, tous ont reçu leur exemplaire et le travail de répétition a pu commencer, toujours durant la période de français, et même au-delà, dans le cas de certaines équipes. Les élèves ont commencé à penser à leurs costumes, aux pièces à conviction et à quelques éléments du décor. Ainsi, dans le cas de *La vengeance du Samourai*, ils ont réussi à trouver des kimonos. Ils ont également créé de faux documents à produire en cour.

La présentation du procès s'est généralement déroulée dans une classe bondée, des invités se massant à l'arrière de la classe. Les élèves ont joué leur rôle sans texte, sauf pour les avocats. Les costumes étaient minimaux mais évocateurs. La représentation elle-même durait environ trente-cinq minutes mais, en comptant les délibérations du jury (soit le reste de la classe), il fallait rajouter dix à quinze minutes. Les délibérations du jury, généralement animées par l'enseignante, revenaient sur les éléments de la preuve. Il est arrivé que l'on innocenté ainsi un personnage que le roman rendait coupable.

L'évaluation du projet

Nous avons donné aux élèves une grille d'appréciation du procès. Les élèves devaient évaluer la performance à l'oral et le respect des procédures dans une équipe donnée. Enfin, nous leur avons demandé leur opinion sur le projet en lui-même. Nous pouvons dire que la réaction spontanée a dépassé nos espérances. Les élèves disent avoir appris la tolérance envers les

autres, l'organisation au sein d'une équipe, des informations importantes sur le monde juridique, la force d'une argumentation bien ficelée. Ils savent maintenant que, tant qu'on ne comprend pas le sens d'un livre, on ne peut progresser dans une activité. Certains nous ont même dit, emballés, qu'ils n'avaient pas l'impression de «faire du français».

Nous croyons qu'un projet comme celui-ci favorise la motivation et la responsabilisation des jeunes. L'écriture collective d'un scénario constitue un exercice qui perd de sa lourdeur en raison des interactions entre les membres du groupe et en fonction de l'objectif final, qui est de le jouer. En outre, le travail fait à l'oral ne peut qu'améliorer à la fois le vocabulaire et l'articulation. Cependant, nous avons éprouvé des contraintes de temps inhérentes au calendrier scolaire et regrettons que l'enseignante de français ne dispose pas de plus d'heures par cycle avec ses groupes. Mentionnons que les scénarios de procès n'ont pas tous été d'égale qualité et que certaines questions adressées aux témoins manquaient de pertinence. Nous aurions également aimé disposer d'un local propice aux répétitions et au spectacle. Néanmoins, nous jugeons l'expérience suffisamment positive pour la recommencer dès cette année en améliorant le projet, entre autres, par une visite à la cour.

lu

Références bibliographiques

- ARROU-VIGNOD, J. P. *Enquête au collège*, coll. Folio Junior, Paris, Gallimard Jeunesse, 1997.
 BROUILLET, C. *Chère voisine*, Montréal, Typo, 1993.
 CHRISTIE, A. «Témoin à charge», dans J. Sadoul, *Anthologie de la littérature policière*, Paris, Ramsay, p. 189-200.
 DOYLE, C. *Le chien des Baskerville*, Paris, Le livre de poche.
 HOOBLER, D. et T. *La vengeance du Samourai*, Paris, Castor poche, 2000.
 MARINEAU, M. *Rouge poison*, Montréal, Québec Amérique, 2000.

Note

1. Nous avons été subventionnées, de 1999 à 2003, par le FCAR-FQRSC dans le cadre d'un programme d'Action concertée sur la recherche en lecture. La recherche dont il est ici question n'est que l'un des volets d'un programme dont certaines parties ont fait l'objet d'articles dans *Québec français* sous la plume de Monique Lebrun, Colette Baribeau et Martin Roussel.