

Québec français



Un piège tendu au lecteur

Janie Tremblay

Number 141, Spring 2006

Le roman policier

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50232ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tremblay, J. (2006). Un piège tendu au lecteur. *Québec français*, (141), 50–53.



Mon nom est Michèle Isola. J'ai vingt ans.
L'histoire que je raconte est l'histoire d'un meurtre.
Je suis l'enquêteur. Je suis le témoin.
Je suis la victime. Je suis l'assassin.
Je suis les quatre ensemble, mais qui suis-je ?

Sébastien Japrisot, *Piège pour Cendrillon*

Un piège tendu au lecteur

>>> Janie Tremblay*

Apprendre à des élèves du collégial à comprendre l'organisation du récit, n'est-ce pas là un objectif que chaque enseignant aime se fixer en choisissant les œuvres à étudier en classe ? Pourquoi ne pas offrir alors le « bonheur de lire » dont parle Daniel Pennac en leur proposant la lecture d'un roman policier ? Ces derniers semblent apprécier ce genre qui les interpelle directement puisqu'ils doivent, tout comme l'enquêteur, résoudre une énigme. L'analyse d'un tel genre permet en effet d'aborder certaines approches théoriques, telle la narratologie, et d'étudier le contexte sociohistorique dans lequel il a vu le jour, de travailler le paratexte et ainsi de réfléchir avec eux sur ce qu'est la littérature, voire la paralittérature. *Piège pour Cendrillon*¹ de Sébastien Japrisot offre ces possibilités et permet en plus d'étudier la stéréotypie du genre tout en travaillant l'écriture. Ce roman a par ailleurs l'avantage de poser un problème autour duquel la séquence didactique qui suit peut être développée, soit un problème de compréhension. En effet, la principale difficulté de ce texte réside dans le fait que la solution de l'énigme est double, puisque la narratrice peut être à la fois Michèle et Domenica ; le lecteur peut ainsi se demander s'il a bien lu, s'il a bien compris, si certains indices ne lui ont pas échappé. Cette séquence didactique est divisée en trois temps (avant, pendant et après la lecture).

Problème à résoudre

La situation-problème présentée aux élèves s'inspire en partie de cette définition que donne Marc Lits du récit d'énigme : « On pourrait ramener le récit d'énigme criminelle à deux notions de base : « voir » et « dire ». Quelqu'un, le criminel, a tué sans être vu et ne veut pas le dire ; quelqu'un d'autre, le détective, n'a pas vu, mais va reconstituer par sa parole, ce qu'il n'a pas pu voir. Lorsque le « dire » va coïncider avec le « voir », l'énigme sera résolue². »

Que se passe-t-il lorsque la personne qui a vu est celle qui est supposée dire, mais qu'elle ne peut pas dire parce qu'elle est amnésique ? Que se passe-t-il lorsque cette même personne est également la victime et l'assassin ? Le « dire » et le « voir » ne coïncident-ils jamais dans *Piège pour Cendrillon* ? Bien qu'il y soit clairement écrit que « la détenue retrouva ses souvenirs » (p. 207), rien ne permet au lecteur de s'assurer que le recouvrement de la mémoire – illustré par l'identification du nom d'un parfum – n'est pas, lui aussi, un piège. Shoshana Felman explique ainsi le doute qui persiste dans l'esprit du lecteur : « Et si le nom du parfum sent trop le roman, la fiction, ne pourrait-il pas être, non pas une preuve – un réel recouvert par la mémoire de Mi –, mais un nom fictif [...] inventé, après coup, par Do, pour titrer ironiquement son histoire ?³ » Il est important de se rappeler qu'au début du roman il est dit au lecteur que « c'est Do qui invente ce conte, dont elle sait bien, parce qu'elle n'est plus une petite fille, qu'il est faux » (p. 11).

Il s'agit donc, pour les élèves, de comprendre la structure particulière du roman (changements de narrateur, non-respect des conventions du genre) qui autorise la double identité de la narratrice (Michèle et Domenica) et, par conséquent, la double solution. Cette structure est suffisamment simple pour que la lecture ne soit pas empêchée, mais suffisamment complexe afin qu'elle suscite des incompréhensions. Si la structure du roman à énigme suppose généralement deux histoires, celle du meurtre et celle de l'enquête (la première étant terminée avant que l'autre ne commence et étant souvent absente du récit)⁴, le roman de Japrisot les présente toutes deux, contribuant ainsi à accroître la confusion du lecteur. Puisque le propre du récit d'énigme est de créer un horizon d'attente chez le lecteur (le désir, entre autres, de trouver la solution), il est possible que les élèves ressentent de la frustration s'ils ne comprennent pas le dénouement. Voilà donc pourquoi il importe de

Sébastien Japrisot
Piège pour Cendrillon



leur fournir certains outils de lecture, afin qu'ils nourrissent leur compréhension du roman, sans pour autant leur donner toutes les clés. Pour ce faire, diverses activités permettront aux élèves d'avoir une prise sur le problème, activités qui seront décrites davantage un peu plus loin.

Le choix de cette problématique est tout aussi significatif dans la mesure où l'élève est amené à étudier une œuvre dans sa globalité et que la « circulation intratextuelle » constitue « une étape vers la perception des liens intertextuels que tout texte entretient, de proche en proche, avec un corpus plus large⁵ », ce qui est particulièrement intéressant dans le cas du roman policier. En effet, le phénomène d'intertextualité y est omniprésent, ne serait-ce que par l'utilisation (ou la répétition) de certaines figures archétypales, figures qui sont réinvesties dans le roman de Japrisot, mais qui transgressent les lois du genre. Amener les élèves à prendre conscience de ce phénomène, à réfléchir au fait que toutes leurs lectures font intervenir leurs lectures précédentes est donc ici tout à fait pertinent.

Séquence didactique

Cette séquence peut se dérouler dans l'espace d'environ quatre périodes de deux heures chacune, l'avant-lecture pouvant occuper un cours, le travail durant la lecture pouvant faire l'objet d'une ou deux périodes et, enfin, le retour sur les stéréotypes, sur les structures narratives du roman et le travail sur la double solution pouvant occuper le dernier cours.

Avant la lecture : Les « chapitres fantômes » des lecteurs

Pour que les élèves soient conscients du piège qu'un texte peut leur tendre, il auront à lire, individuellement, une courte nouvelle d'Alphonse Allais, « Un drame bien parisien ». Par la suite, ils devront travailler en équipe pour tenter d'explicitier leur démarche de lecture, puis expliquer, en étudiant un chapitre à la fois, leur propre construction de sens au fil de leur lecture, dans le but de découvrir les « chapitres fantômes⁶ » qu'ils auront créés. Cet exercice servira d'introduction à l'explication de quelques notions narratologiques, notamment le mode, la voix et le temps. Il permettra également

de les éveiller à l'importance de développer des stratégies de lecture, puisque l'acte de lecture implique nécessairement la construction du sens de l'œuvre. Il y aura par la suite un retour sur l'étude de la nouvelle lue précédemment, afin qu'ils puissent réinvestir les notions théoriques qu'ils auront acquises. L'enseignant en profitera pour clarifier, au besoin, certains éléments demeurés plus obscurs. Les élèves auront à lire en devoir une courte nouvelle, « Le mort burlesque ou crime à distance », de Stanislas-André Steeman⁷, dans laquelle se retrouvent de nombreux éléments de définition du récit à énigme.

Avant que les élèves lisent les quatre premiers chapitres du roman de Japrisot, deux étapes sont nécessaires. Il s'agit tout d'abord de leur distribuer une grille de lecture⁸ qu'ils auront à remplir pour chacun des chapitres et de les éveiller aux nombreux changements de narrateurs. Pour ce faire, il serait pertinent de lire à voix haute les premiers paragraphes des chapitres 2 et 4. Une fois le changement de narrateur identifié, il faudra simplement inviter les élèves à être attentifs à ce genre de situation tout au long de leur lecture sans pour autant en discuter davantage avec eux afin de ne pas leur fournir toutes les réponses.

Pendant la lecture : Le paratexte

L'étude du paratexte permettra aux élèves, dans un premier temps, de découvrir le livre en tant qu'objet et de se l'approprier. Il serait intéressant de comparer divers ouvrages (le roman de Japrisot, un roman policier de la collection « Le Masque » et un roman publié aux Éditions de Minuit, par exemple) et d'y étudier, entre autres, les indications de noms d'auteurs, la première et la quatrième de couverture, les logos, la maison d'édition, etc. Ce type d'exercice permet d'insérer le livre dans sa réalité sociale, mais également de faire reconnaître aux élèves « que ces seuils [...] se trouvent en relation étroite avec le texte lui-même⁹ », particulièrement dans le cas du roman policier. En effet, ce type de roman dispose « d'un code [...] à la lisière du livre [qui] anticipe le récit et indique le contrat avant que commence la lecture véritable. Cette intrication de l'industrie éditoriale à la production textuelle manifeste avant tout une "fiabilité" : il y a adéquation entre

ce qu'attend le lecteur et ce qu'on lui propose effectivement¹⁰ ».

Ce type de contrat fonctionne principalement avec les romans policiers traditionnels, mais il échoue dans le cas du roman de Japrisot. En effet, la double solution que cet auteur propose au lecteur laisse ce dernier insatisfait, voire frustré, produisant de ce fait une rupture avec son horizon d'attente. Il importera donc, pour l'enseignant, de revenir sur cet aspect lors du dernier cours, au moment d'aborder le non-respect des conventions du genre.

Puisque l'étude du paratexte est intrinsèquement liée à la réalité sociale dans laquelle évolue le roman policier, il serait intéressant de créer en classe un débat sur la littérature : que représente-t-elle pour les élèves, comment la définissent-ils ? Ont-ils une idée de ce qui est littéraire ou de ce qui ne l'est pas ? Pourquoi ? Tel que l'affirme Lits, « la présence même [du] corpus [policier] dans le cours de littérature va obliger le professeur à discuter [...] de la conception que chacun a de la littérature et des présupposés idéologiques et esthétiques qui sont véhiculés dans de telles conceptions¹¹ ». Ces questions permettraient donc de connaître la représentation première qu'ont les élèves de la littérature et d'introduire la notion de « paralittérature ». Il ne s'agit pas de poser de jugement, mais bien de les aider à établir des liens entre la littérature et le contexte sociohistorique dans lequel elle évolue, tout en leur permettant de développer leur réflexion critique.

Par ailleurs, ce débat pourrait également servir d'introduction à l'histoire du genre policier et, particulièrement, à son évolution au cours des dernières décennies. En invitant les élèves à établir des liens avec les connaissances qu'ils possèdent déjà, l'enseignant s'assure de situer l'origine du roman policier¹² et peut ensuite étudier l'évolution du genre jusqu'à aujourd'hui. Il peut encore en profiter pour réactiver les connaissances des élèves au sujet de la modernité, notamment la quête d'identité qui est au centre de *Piège pour Cendrillon*.

L'étude des stéréotypes

Dans un deuxième temps, les élèves seront invités à inscrire sur une feuille les principaux éléments qui, selon eux,

caractérisent tout bon roman policier. Cet exercice servira à introduire un atelier d'écriture où ils auraient à répondre à la consigne suivante : « Rédigez un court extrait d'un roman policier (d'une dizaine de lignes environ) dans lequel figurent certains des éléments clés que vous avez précédemment relevés ». Si le déroulement de l'activité fonctionne bien, l'enseignant pourra choisir d'inscrire ou non au tableau des pistes (situation initiale, enquête, dénouement, personnages, etc.) pouvant aider l'élève dans sa rédaction, ce genre d'atelier ne convenant pas à tous. Bien que ce type d'activité ne soit pas, à proprement parler, un « pastiche », il permet tout de même à l'élève de se familiariser « avec le phénomène de l'intertextualité en lui donnant l'occasion de prendre conscience qu'un texte, loin d'être isolé, est en rapport avec plusieurs autres, que les textes s'engendrent mutuellement¹³ ». La mise en commun des résultats sera effectuée en deux temps : tout d'abord, en équipe de trois ou quatre, les élèves auront à lire à leurs collègues le fruit de leur travail et devront identifier les éléments récurrents. Par la suite, ils auront à partager les résultats de cette discussion avec le reste de la classe. L'enseignant notera alors les différentes réponses sur un transparent, qu'il utilisera à nouveau lors du dernier cours. Cet exercice permet d'identifier les représentations premières qu'ont les élèves du roman policier et des stéréotypes qui y sont véhiculés et il est encore possible bien que la lecture du roman soit amorcée. En effet, à cette étape-ci, les élèves ne sont pas encore en mesure de se rendre compte des différentes transgressions des lois du genre opérées par Japrisot.

À la fin de ce cours, les élèves devront tenter de donner une définition du roman à énigme. Ils devront alors s'inspirer de la nouvelle « Le mort burlesque ou crime à distance » qu'ils avaient à lire, du visionnement d'un extrait des « Aventures de Jack Travis », par exemple, du groupe d'humoristes Rock et Belles Oreilles, ainsi que des stéréotypes auxquels ils auront eu recours un peu plus tôt. Lors de cet exercice, l'enseignant devra guider les élèves par des questions bien précises, lui permettant de couvrir tous les éléments de définition (la situation initiale, le

déroulement de l'enquête, la résolution de l'énigme, les personnages, leurs caractéristiques et leurs rôles, les lieux, la temporalité), tout en notant les diverses réponses au tableau. Il importe à ce moment de parvenir à donner une définition tenant compte de tous les aspects qu'auront relevés les élèves, tout en respectant les nombreuses définitions des théoriciens du roman à énigme. Nous utilisons les représentations premières des élèves pour circonscrire la définition du genre et de ses figures archétypales afin de les rendre opérationnelles ; les élèves doivent pouvoir apprendre à partir des connaissances qu'ils possèdent déjà. Il importe en effet de préparer le terrain pour les cours à venir ; les élèves doivent d'abord avoir une définition juste avant de pouvoir terminer la lecture de *Piège pour Cendrillon* et comprendre en quoi ce roman transgresse plusieurs éléments définitionnels du genre.

Une fois que les élèves auront repéré certains stéréotypes propres au genre policier, qu'ils sauront ce qu'est le roman policier et, plus précisément, le récit à énigme, et que cette définition sera fonctionnelle, deux étapes sont nécessaires. L'enseignant devra tout d'abord leur demander s'ils ont identifié certains stéréotypes dans le roman de Japrisot et noter leurs réponses sur un transparent. Dans un deuxième temps, il leur distribuera la liste des vingt règles du roman policier établie par S.S. Van Dine¹⁴. Il est important de ne pas commenter les réponses des élèves à cette étape-ci ; chacun doit pouvoir faire un tri parmi l'information qui lui a été fournie depuis le début et tenter de comprendre en quoi cette information peut lui être utile. Ils auront, pour le cours suivant, à terminer la lecture du roman de Japrisot et à lire les règles de Van Dine (voir page 60). Ils devront identifier celles qui ne sont pas respectées dans *Piège pour Cendrillon* et justifier, de façon brève, en quoi elles ne le sont pas. Ils auront à remettre ces justifications à titre d'évaluation formative, ce qui permettra à l'enseignant de vérifier si les élèves ont une bonne compréhension générale du roman et s'ils ont su repérer la transgression de certains stéréotypes, de certaines lois.

Après la lecture : Il était une fois...

Le lecteur attentif croit comprendre que la narratrice est bel et bien Michèle, puisqu'elle seule peut avoir appris le nom du parfum que portait Serge Reppo, mais un doute persiste : et si Domenica avait joué la comédie ? Pour amener les élèves à trouver une réponse à cette question, l'enseignant leur fera tout d'abord la lecture à voix haute du premier paragraphe du premier chapitre, qui débute par : « Il était une fois... », en leur demandant d'identifier ce que cette phrase leur rappelle. C'est dans ce chapitre qu'il est dit que Domenica se prend pour Cendrillon et qu'elle a inventé ce conte.

Lors du dernier cours, afin de s'assurer que les élèves seront en mesure de bien comprendre cette deuxième solution, l'enseignant les invitera à lui expliquer ce qu'est le conte. Bien que le premier chapitre soit construit à la manière d'un conte, le dénouement, lui, ne respecte pas les habituelles fins heureuses : la narratrice, plutôt que de profiter pleinement de l'héritage que lui a légué Marraine Midola, est accusée de complicité pour meurtre et condamnée à la prison. Par des questions précises, l'enseignant devra faire ressortir ces éléments pour s'assurer de la compréhension des élèves.

Cet exercice terminé, les élèves devront discuter, en équipe, des réponses inscrites dans leur grille lors de leur lecture, afin d'en arriver à un consensus. Ils pourront à nouveau utiliser leurs connaissances en narratologie. L'enseignant s'assurera de la bonne compréhension de chacun avant de passer à l'étape suivante. Les élèves auront encore à reconstituer l'ordre chronologique des événements, à partir de la fin (le jugement de la Cour). Pour ce faire, ils s'inspireront de la table des matières, de la grille de lecture complétée et de la discussion qui viendra à peine de se terminer. Ce travail s'effectuera en plénière, afin que l'enseignant puisse guider les élèves et éviter que certaines incompréhensions persistent.

La table des matières¹⁵ est intéressante, car elle permet d'établir un horizon d'attente chez le lecteur : le « je » est le ou la meurtrière (qui est-ce ?) et quelqu'un a été ou sera assassiné (qui est-ce ?). Il est toutefois important de faire remarquer aux élèves que le temps du verbe conjugué n'est pas nécessairement révélateur du temps du chapitre, mais

plutôt du bouleversement de l'ordre chronologique. La reconstitution du déroulement des événements à partir de la fin permet de remonter le fil jusqu'au premier chapitre, qui explique l'origine de l'obsession de Domenica pour Michèle et, par conséquent, permet d'y découvrir la deuxième solution. Les élèves ont déjà travaillé la lecture méthodique au tout premier cours de cette séquence ; ils devraient donc être en mesure de le faire à cette étape-ci, principalement avec tous les outils (indices) qui leur auront été fournis. Cependant, l'enseignant pourra insister sur le titre, en questionnant les élèves : « Qui est Cendrillon ? », « Quels sont les pièges tendus aux personnages dans ce roman ? », etc. Lorsqu'ils auront répondu à ces questions et seront parvenus à formuler cette deuxième avenue de solution, ils pourront affirmer que « si la structure policière constitue [...], ici, un remarquable apprentissage de la lecture, c'est dans la mesure où *Piège pour Cendrillon* est avant tout un *piège tendu au lecteur*¹⁶ ».

La structure du roman est intrinsèquement liée aux stéréotypes du roman policier. Jean-Louis Dufays affirme d'ailleurs, dans *Stéréotype et lecture*, que « la prégnance des stéréotypes a pour effet de rendre la plupart des textes *lisibles*, voire *prévisibles*, dans leurs contenus comme dans leurs formes¹⁷ ». Or, le roman de Japrisot transforme les stéréotypes que l'on retrouve habituellement dans le roman policier, obligeant le lecteur à un perpétuel va-et-vient entre une participation au texte (connaître les stéréotypes, les reconnaître dans le texte) et une distanciation (comment fonctionnent-ils dans ce roman ? en quoi sont-ils différents des stéréotypes habituels).

L'enseignant effectuera un retour sur les stéréotypes (les réponses des élèves qu'il avait notées au cours précédent) et les vingt règles du roman policier. En plénière, par des questions précises, l'enseignant tentera d'amener les élèves à expliquer que cette transgression des lois du genre sert à la déconstruction de l'identité de la narratrice. L'enseignant pourrait ici utiliser la citation en épigraphe à ce texte pour aider les élèves à parvenir à cette réponse. Cette citation a l'avantage de révéler tous les stéréotypes et les lois du genre qui ne sont pas respectés dans le roman de Japrisot : à titre d'exemple, les personnages types du récit à énigme sont tous à l'œuvre

dans *Piège pour Cendrillon*, mais sont rassemblés en une seule personne. De plus, l'histoire du meurtre n'a pas lieu avant l'histoire de l'enquête, mais au même moment, conjointement. La citation nous guide également vers les règles Van Dine qui ne sont pas respectées : l'enquêteur est la coupable (violation de la quatrième règle) ; les multiples lectures du roman de Japrisot ne peuvent s'additionner et ainsi révéler les indices que seul un fin détective peut normalement découvrir (violation de la quinzième règle), mais elles mènent plutôt le lecteur à la même solution, double ; enfin, c'est par une association de mots (*Piège pour Cendrillon* = *Cendrillon* = *Domenica* = *conte inventé* = *narratrice* = *Domenica*) que la deuxième solution apparaît (violation du point « i » de la vingtième règle). Bref, ce à quoi s'attend « normalement » le lecteur de roman policier n'est pas toujours respecté dans le cas de *Piège pour Cendrillon*, déstabilisant ainsi le lecteur.

Évaluation

Plusieurs types d'évaluations sommaires peuvent conclure cette séquence, tels une dissertation ou encore un travail écrit dans lequel les élèves auraient à répondre, en équipe, à cette question : « Si vous deviez adapter le roman de Japrisot à l'écran, comment traduiriez-vous la double identité de la narratrice ainsi que les changements de narrateur qui permettent la reconstitution des événements ? » Ce type d'exercice permet tout d'abord de réinvestir la compréhension qu'ont les élèves du roman et leurs connaissances théoriques en narratologie, de les obliger à faire un travail d'interprétation du roman choisi pour transférer leurs connaissances.

Enfin, *Piège pour Cendrillon* est si riche que la séquence didactique aurait pu s'articuler autour de plusieurs autres problématiques, notamment celle de la présence des deux histoires (meurtre et enquête). Cependant, il appartient à chacun d'adapter cette séquence selon le cours et selon sa propre personnalité. Peu importe la façon dont elle est étudiée, ce roman a l'avantage de faire de nos élèves des lecteurs aguerris !

* Professeur de littérature au Collège de Maisonneuve, Montréal.

NOTES

- 1 S. Japrisot, *Piège pour Cendrillon*, Paris, Denoël, 1986, 211 p.
- 2 Marc Lits, *Pour lire le roman policier*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1989, p. 86.
- 3 Shoshana Felman, « De Sophocle à Japrisot (via Freud), ou pourquoi le policier ? », *Littérature*, n° 49 (février 1983), p. 31.
- 4 Voir Yves Reuter, *Le roman policier*, Paris, Nathan, 1997, p. 39.
- 5 Bernard Veck, *Œuvres intégrales et projet de lecture*, Paris, Bertrand Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1998, p. 15.
- 6 Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, coll. « Figures », 1985, p. 260-292.
- 7 On trouvera cette nouvelle dans M. Lits [dir.], *L'énigme criminelle*, Bruxelles, Didier Hatier, coll. « Séquences », 1991, p. 14-19.
- 8 Dans cette grille, l'élève doit identifier, pour chacun des chapitres, la voix, le temps du récit et de l'histoire racontée ainsi que les événements dont il est question.
- 9 C. Vernet, « La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres et propositions didactiques », *Pratiques*, n° 88 (1995), p. 95.
- 10 Loc. cit.
- 11 M. Lits, *Pour lire le roman policier*, p. 26.
- 12 Le roman policier est né, selon plusieurs théoriciens, à l'ère de l'industrialisation ; ses personnages (le policier, entre autres) et les lieux (principalement la ville) de son action (meurtres, cambriolages) seraient donc très représentatifs de cette époque.
- 13 C. Simard, « Les mots dans les textes », *Québec français*, n° 116 (hiver 2000), p. 50.
- 14 Voir André Vanoncin, *Le roman policier*, Paris, PUF, 127 p. coll. « Que sais-je ? », 1993. [Voir la fin du dossier page 60]
- 15 Voici, dans l'ordre, les titres des chapitres : « J'aurai assassiné », « J'assassinai », « J'aurais assassiné », « J'assassinai », « J'ai assassiné », « J'assassinai » et « J'avais assassiné ».
- 16 S. Felman, op. cit., p. 31.
- 17 J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994, p. 35.