



HAL
open science

Prix des lycéen•ne•s et collégien•ne•s en France et au Québec : des élèves au coeur de la scolarisation de la littérature contemporaine ?

Eleonora Acerra, Hélène Raux

► To cite this version:

Eleonora Acerra, Hélène Raux. Prix des lycéen•ne•s et collégien•ne•s en France et au Québec : des élèves au coeur de la scolarisation de la littérature contemporaine ?. *Didactiques et Disciplines*, 2023, 1 (2). hal-04162658

HAL Id: hal-04162658

<https://hal.science/hal-04162658>

Submitted on 15 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Prix des lycéen·ne·s et collégien·ne·s en France et au Québec : des élèves au cœur de la scolarisation de la littérature contemporaine ?

Eleonora Acerra

Université du Québec à Montréal

Hélène Raux

INSPE de Paris, Sorbonne Université

Introduction

Cet article s'inscrit dans le cadre d'un projet franco-québécois visant à interroger les effets des prix littéraires décernés par des élèves de secondaire ou des étudiant·e·s en formation préuniversitaire, tels le Goncourt des lycéen·ne·s en France et le Prix des collégien·ne·s au Québec, sur les pratiques d'enseignement de la littérature contemporaine. Entendus comme des espaces de réception de la littérature et comme des moyens potentiels de promotion de la posture critique et sensible des lycéen·ne·s et des cégépien·ne·s, les prix littéraires semblent encourager la reconnaissance de la voix critique et sensible des jeunes. Mais, si la dynamique des prix littéraires et leur effet pour la prescription et la consécration des œuvres ont fait l'objet de diverses études (Ducas, 2003 ; 2014 ; 2017 ; 2019 ; Lacôte-Gabrysiak, 2010 ; Painbeni, 2008 ; Wiart, 2017), les effets de ce type de démarches en termes d'apprentissages restent peu étudiés (Abensour, 2010 ; Waty, 2017).

Notre premier objectif est donc d'interroger le travail effectué dans le cadre de l'attribution des prix, et notamment les postures de lecteurs en jeu dans les activités requises des participant·e·s. Dans un deuxième temps, nous faisons l'hypothèse que les prix favorisent l'entrée dans les classes des œuvres primées, en leur fournissant une double légitimation, issue à la fois des institutions littéraires et des commissions d'élèves. Nous étudions alors la manière dont les œuvres primées sont scolarisées, en nous demandant dans quelle mesure l'obtention d'un prix attribué par des élèves influence les manières de travailler les œuvres primées en classe : les productions réalisées dans le cadre du prix sont-elles réinvesties dans les planifications et séquences des enseignant·e·s ? Le travail sur ces œuvres fait-il appel à une posture critique des élèves ? Nous nous demandons ainsi si l'obtention d'un prix attribué par des élèves leur donne un rôle privilégié dans le processus de « création collective » (Schneuwly, 2010) du savoir enseigné. Nos observations s'attachent à comparer les contextes français et québécois, marqués par d'importantes différences quant aux contenus d'enseignement et aux approches didactiques de la littérature. Si des finalités communes sont certes partagées entre les deux systèmes, notamment en ce qui a trait au développement des

compétences à lire, comprendre, interpréter et apprécier la littérature, les corpus prescrits et les exercices évaluatifs sont bien différents. Tandis que l'accent est mis en France au lycée sur les domaines de l'analyse littéraire et de l'histoire littéraire, et sur l'étude d'œuvres appartenant majoritairement aux siècles passés, les programmes québécois, aussi bien au secondaire qu'au niveau collégial, laissent une grande latitude aux enseignant·e·s quant au choix des corpus et insistent sur l'importance d'accorder un large espace à la littérature contemporaine. Il semble ainsi intéressant d'observer si les prix littéraires attribués par des jurys d'élèves produisent des effets similaires dans des contextes où la littérature contemporaine occupe une place différente et où les enjeux de légitimité se posent diversement. Le croisement de regards sur ces deux situations mettra en lumière les approches et les différences éventuelles en termes de place donnée au jugement des élèves dans le processus de scolarisation.

Méthodologie

Pour analyser les modalités et postures de lecture envisagées pour ces œuvres dans la dynamique d'attribution des prix, mais également la prise en compte de ces activités et productions à posteriori, nous nous sommes appuyées sur trois sources de données, susceptibles d'éclairer différents aspects de la réception et des pratiques d'enseignement durant et après l'évènement.

En premier lieu, puisque notre étude cherche à documenter les manières de lire les œuvres non seulement lors de l'attribution du prix, mais également par la suite, elle ne repose pas sur une enquête réalisée dans les classes participantes, mais s'attache aux productions publiées et valorisées par les organisateur·rice·s des prix. Pour le Goncourt des lycéen·ne·s, nous nous sommes intéressées aux textes lauréats du « concours de critique » organisé par l'association *Bruit de lire* (à l'origine du prix) en partenariat avec le Rectorat de Rennes et la région Bretagne en 2020 et 2021. Parmi les ressources publiées sur le site de l'association *Bruit de lire*, nous avons également retenu pour l'analyse la page consacrée au *Journal du Goncourt des Lycéens* dont une classe est responsable pendant les Rencontres du jury national à Rennes. La page dédiée au prix sur le site de l'académie de Rennes présente par ailleurs des traces d'activités diverses pratiquées dans les classes participantes. Enfin, le réseau Canopé (opérateur du ministère pour la formation des enseignant·e·s en France) consacre une page au Prix. Pour le Québec, nous nous sommes intéressées aux critiques gagnantes des concours 2021 et 2022 ainsi qu'à une sélection de vidéos produites dans le cadre des prix et publiées sur le site du site web du Prix littéraire des collégien·ne·s ou sur les comptes Facebook et Youtube du *Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec* (RIASQ), corporation à but non lucratif, affiliée à la Fédération des cégeps, qui regroupe la grande majorité des services d'animation culturelle des collèges québécois.

Deuxièmement, nous avons interrogé l'espace des recommandations (suivant la typologie de Reuter, 2007), et notamment les ressources produites en accompagnement des programmes par les acteurs institutionnels, ainsi que les manuels et les fiches pédagogiques fournies par les éditions scolaires françaises et québécoises pour les œuvres lauréates. Nous considérons ces ressources comme autant de « contributeurs importants du façonnage de la discipline et de

ses objets » (Bishop et Denizot, 2016) et estimions qu'elles pouvaient témoigner de tentatives diverses d'introduire et promouvoir les œuvres dans les classes. Le site précédemment cité de l'association *Bruit de lire*, tout comme celui dédié au Prix des collégien·ne·s, fournissent également des ressources relevant de cette catégorie, avec des « fiches pédagogiques » proposées pour une partie des romans lauréats.

Enfin, après avoir exploré des réseaux virtuels de discussion et de partage de ressources des enseignant·e·s (*Weblettrés* pour la France ; *J'enseigne avec la littérature jeunesse*, *Constellations* et *Profweb* pour le Québec ainsi que des sites de partage des ressources produites par les étudiant·e·s en éducation dans le cadre de leur formation initiale), qui nous semblaient à même d'offrir des aperçus sur des titres et des activités effectivement proposées par les enseignant·e·s à leurs élèves (Raux, 2019), nous avons réalisé des entretiens avec quatre enseignant·e·s (deux françaises et deux québécois·e) ayant rédigé et partagé sur les réseaux virtuels des séquences d'enseignement et d'apprentissage portant sur des œuvres primées.

1. Des lycéen·ne·s juré·e·s : quelles postures de lecture en jeu ?

Les activités présentées par les sites liés aux prix sollicitent différentes postures de lecture. Divers écrits de réception valorisent d'abord l'expression par les élèves de leur propre réception des œuvres, dans des formes engageant plus ou moins la créativité. D'autres activités proposées relèvent plutôt d'une mise en scène de la parole des élèves juré·e·s. Enfin, le rôle d'interviewer·se d'un·e écrivain·e est fréquemment mis en valeur par les promoteur·rice·s du prix.

1.1. Diversité d'écrits de réception

Des concours de critiques sont organisés à la fois dans le cadre du Goncourt des lycéen·ne·s et du Prix des collégien·ne·s. Les textes publiés, qui sont les lauréats du concours, reprennent les codes de la critique experte. Les critiques sont dominées par un ton impersonnel : on y parle plus facilement du « lecteur » ou de « nous » que de sa lecture personnelle, des mentions comme « j'ai aimé cette histoire » ou « j'invite donc de nombreux lecteurs à accepter à (...) entrer dans le cercle » étant l'exception. Même quand les critiques semblent évoquer des expériences vécues ou renvoyer à une lecture plus intime, les textes s'efforcent de garder une certaine distance et d'élargir la réflexion personnelle à un constat plus large, avec lequel tou·te·s les lecteur·rice·s pourraient convenir. Ainsi, l'une des participant·e·s québécois·es, en analysant *Ouvrir son cœur* d'Alexie Morin (2018), affirme que cette « œuvre, on ne peut plus personnelle », permettra facilement de se reconnaître « dans cette petite fille plutôt antipathique » : à son avis, beaucoup « se retrouveront dans sa honte, sa peur, sa tristesse, sa colère, son ressentiment et sa méfiance »¹. Des jugements sont par ailleurs délivrés avec autorité : « c'est un chef-d'œuvre »² ; « un coup de maître »³ ; « la vie, c'est insipide, la rater,

¹ Critique de Maude-Lanui Baillarger, dans le cadre du 17^e prix littéraire des collégien·ne·s (édition 2020).

² Critique de *Soleil amer* (Lilia Hassaine) par Iona Brandily, 4^eme prix du concours de critique des classes Goncourt 2021.

³ Critique de *Feu* (Maria Pourchet) par Samuel Girin, 1^{er} prix du concours de critique des classes Goncourt 2021.

c'est insipide, 250 pages dessus aussi »⁴. Des références intertextuelles sont mobilisées : des références aux *Mille-et-une nuits* et à *l'Étranger* de Camus sont identifiées dans le *Voyant d'Étampes* d'Abel Quentin⁵, des « allusions à Baudelaire, Conrad et Verlaine » sont reconnues dans *Ténèbres* de Kawczak⁶... Une attention particulière est presque toujours réservée à l'analyse narratologique et stylistique, ce qui semble témoigner, d'une part, de l'importance de ces critères dans l'évaluation des critiques gagnantes, d'autre part, d'un habitus analytique qui se développe chez les élèves lorsqu'ils adoptent la posture de critiques littéraires. Ainsi, l'une des participant·e·s souligne « le vocabulaire riche et évocateur » utilisé dans *Le mammoth* de Nikita Zynchuck, voire sa « rudesse », qui se prête à illustrer « un univers marqué par la misère et les tensions culturelles »⁷. D'autres s'attardent sur des structures particulières : on insiste, par exemple, sur la « polyphonie narrative » de *Susanne Travolta* (Benoit, 2020), ou sur l'organisation tripartite d'*Une joie sans remède*, qui permet, selon l'autrice, d'« alterner efficacement des moments de progression narrative et des discours introspectifs »⁸.

Le travail sur le style est particulièrement soigné et les critiques sont souvent ponctuées de formules ciselées et de phrases imagées, utilisées pour restituer l'atmosphère ou la logique du récit : une métaphore filée de la musique retrace l'histoire entre les protagonistes de *L'éternel fiancé* d'Agnès Desarthe⁹ ; une comparaison osée permet de rapprocher la précision de l'écriture de Kawczak, au « lynchage sordide de Xi Xiao, art de la découpe humaine élevé en caresse érotique »¹⁰. Ces textes adoptent les codes de la critique littéraire pour exprimer un jugement argumenté sur les œuvres, outillé par l'analyse littéraire, et en empruntent les procédés discursifs, argumentatifs et évaluatifs. Il est à noter que les prix du concours sont majoritairement attribués à des élèves suivant des enseignements de spécialité dans le domaine littéraire (dont, en France, plusieurs élèves de classes préparatoires). Un lycéen d'une section professionnelle, qui a obtenu le 5^e prix en 2020, apparaît comme l'exception à cet égard¹¹ : le concours de critiques semble être l'occasion de valoriser des compétences d'analyse et d'écriture déjà éprouvées plutôt que l'engagement dans l'expression d'un jugement personnel de la part d'élèves que la participation au prix aurait révélés comme critiques.

À côté de ces critiques expertes, des formes d'expression variées favorisent une expression faisant moins appel à l'argumentation et mettant davantage en valeur la dimension sensible et créative de la lecture des œuvres. C'est souvent par des compositions en images que les élèves traduisent leur expérience de l'œuvre : des illustrations de passages ou des premières de couverture sont créées ; des romans sont « mis en scène », le livre étant pris en photo dans un décor conçu pour évoquer les personnages ou l'atmosphère ; des décors en lien avec les

⁴ Critique de *Feu* (Maria Pourchet) par Mathilde Aubaile-Orsaz, 2^e prix du concours de critique des classes Goncourt 2021.

⁵ Gonzague Clermont, 3^e prix du concours de critiques 2021.

⁶ Critique de Clara Coderre, dans le cadre du 18^e prix littéraire des collégien·ne·s (édition 2021).

⁷ Critique de Violette Moukhtar, dans le cadre du 17^e prix littéraire des collégien·ne·s (édition 2020).

⁸ Critique de Catherine Del Guidice, dans le cadre du 18^e prix littéraire des collégien·ne·s (édition 2021).

⁹ Anna Boucharde, 2^e prix du concours de critiques 2021.

¹⁰ Critique de Clara Coderre, dans le cadre du 18^e prix littéraire des collégien·ne·s (édition 2021).

¹¹ Alain Ndongo Maggio, qui se présente d'ailleurs dans sa vidéo accompagné de ses camarades de classe, pour « partager cette victoire » avec eux.

œuvres sont créés pour présenter des booktubes sur les œuvres lues. Les créations visuelles relevant de ces deux catégories représentent la moitié des « plus belles créations » présentées pour 2022 sur la page « Goncourt des lycéens » de l'académie de Rennes. Plus rarement, on trouve des formes de créations multimodales et numériques plus complexes, comme des montages associant musique et passages d'un roman ou des vidéos illustrant le voyage du livre sur les lieux où se déroule l'histoire. Ces productions témoignent des processus d'activation fantasmatique mis en œuvre par les élèves et de leur manière de rescénariser (Lacelle et Langlade, 2007) des éléments de l'intrigue, des personnages aux événements, à l'aune d'interprétations personnelles, mais également de modèles médiatiques, cinématographiques et littéraires issus de leur culture.

L'expression d'une lecture personnelle passe enfin par des écrits d'invention : un poème est inspiré par *Les liens artificiels* (N. Devers) ; les dernières pages de *Vivre vite* (B. Giraud) sont réécrites. Cependant, cette catégorie d'écrits est peu représentée parmi les travaux publiés et les productions les plus fréquentes sont celles qui reprennent la forme de la critique attendue dans le cadre du concours.

1.2. La confrontation des points de vue entre juré·e·s : communauté interprétative ou joute oratoire ?

Une différence s'observe dans les discours tenus sur les débats, selon qu'ils relèvent du Goncourt des Lycéen·ne·s en France ou du Prix des collégien·ne·s au Québec.

Sur les pages des réseaux sociaux du Prix des collégien·ne·s, on tient d'abord à souligner l'appréciation pour la confrontation qui mène à la délibération et à la découverte d'autres lectures, sensibilités et cultures littéraires :

« C'est surprenant, en fait. On a déjà eu des discussions riches dans nos collèges, mais d'arriver avec des gens qui, sans rien enlever à mes pairs de mon collège, sont passionnés encore plus. Puis là, on a différentes perspectives. Ce sont des gens qui n'ont pas nécessairement les mêmes référents littéraires ou culturels que nous et ils ont également un point de vue différent qui est à son tour influencé soit par leurs pairs soit par l'endroit d'où ils sont. Donc, ce sont des délibérations qui deviennent encore plus intéressantes »¹².

On insiste également sur l'exigence de l'« exercice fabuleux » consistant à justifier son appréciation, sa critique ou sa préférence pour tel ou tel texte :

« Pour moi, (= le principal plaisir de l'expérience du prix) ça a été vraiment de se confronter et de réaliser que parfois, une idée qu'on avait après la lecture, d'autres l'avaient vu d'une manière complètement différente et qu'on voyait finalement ces perspectives-là, qui sont propres à chacun·e et donc de devoir justifier nos choix, d'essayer de les appuyer sur des éléments concrets et de se forger la pensée la plus claire et la plus articulée possible. C'est un exercice fabuleux et je le recommande à tous ».

En France, l'enjeu des échanges prend partiellement un autre tour. Le Réseau Canopé met en avant l'intérêt de la participation au prix pour développer des compétences non seulement d'argumentation, mais également d'« éloquence », et encourage les enseignant·e·s à mettre en

¹² Extrait de l'entrevue réalisée à l'issue de l'édition 2021 du prix des collégien·ne·s. Disponible sur la page Facebook du RIASQ : <https://www.facebook.com/prixlitterairedescollégiens/videos/2665104590446282>

place des « joutes oratoires ». L'élection des juré·e·s de niveau régional puis national et la phase de vote déplacent quelque peu les enjeux de la lecture vers une forme de compétition, comme l'illustrent ces propos d'une jurée interviewée par le site de *Bruit de lire*¹³ :

« J'ai d'abord été élue par ma classe, que je dois remercier, ensuite j'ai été à Lyon pour les délibérations régionales, et là j'ai été élue déléguée régionale. [...] On parle des livres, c'est très intéressant parce qu'on n'a pas tous le même avis. [...] Je suis très contente que ce soit *Petit Pays*, c'était mon favori, d'autant plus qu'il était premier dans le tiercé de ma classe, puis dans le tiercé de ma région, donc c'était évident que je devais le défendre ».

L'intérêt des débats est certes souligné, mais la lycéenne insiste aussi sur la fierté d'avoir été élue aux différents niveaux de la procédure et sur les enjeux de son mandat, qui aurait pu la conduire à défendre un autre choix que le sien. Ces propos, tout comme les activités mises en avant sur les sites des événements, illustrent à quel point les enjeux de lecture, analyse littéraire et confrontation interprétative s'articulent à une logique événementielle.

1.3. Des élèves interviewer·se·s d'écrivain·e·s

La rencontre avec un·e écrivain·e est enfin fortement valorisée dans la médiatisation des activités liées au prix. Sur la page du réseau Canopé consacrée au journal des Lycéen·ne·s, une des séquences vidéos concerne la « préparation de questions » à poser à un·e écrivain·e ; la chaîne Youtube du Ministère de l'éducation nationale diffuse une rencontre des délégués régionaux d'Île-de-France avec les auteur·rice·s de la sélection à la Bibliothèque Nationale de France ; le journal des Lycéen·ne·s en ligne ne traite les Rencontres régionales que sous l'angle de la rencontre avec les auteurs présents ; le site du Prix des collégien·ne·s affiche une collection de capsules vidéos d'entrevues avec les auteur·rice·s issues du questionnaire des cégépien·ne·s. Le témoignage suivant, placé en exergue de la page consacrée au « Journal du Goncourt des Lycéens » sur le site de *Bruit de Lire*, illustre l'importance donnée à ces rencontres :

« Personnellement, j'ai eu la chance de faire énormément de choses : l'interview de Leïla Slimani (Prix Goncourt, 2016), de Romain Slocombe (Prix Goncourt des lycéens, 2013) avec son éditeur, mais aussi d'une membre de l'organisation et de deux académiciens. J'ai également assisté à une conférence des auteurs à Rennes. Je me sentais vraiment privilégié de pouvoir approcher, discuter avec les auteurs. J'en retiens des souvenirs inoubliables »¹⁴.

Lors de la rencontre à la BNF, il est à remarquer que l'animateur encadre strictement l'enchaînement des questions, en appelant au fil de la séance les élèves à lire leur question précédemment sélectionnée. L'organisation de la rencontre ne prévoit pas de réactions qui n'aient pas été rédigées et soumises à une sélection préalable. Au Québec, les questions sont même choisies à partir d'une courte liste de propositions avancées par tou·te·s les participant·e·s, pour être « les plus représentatives de l'esprit et de la curiosité des jeunes lectrices et lecteurs »¹⁵. Aucune personnalisation du questionnement en fonction des textes considérés ou de la réception de tel ou tel groupe de juré·e·s n'est valorisée, les sites

¹³ <https://www.bruitdelire.org/le-journal-du-goncourt-des-lyceens/>

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ <https://www.bruitdelire.org/le-journal-du-goncourt-des-lyceens/>

promotionnels préférant au contraire mettre en exergue des interrogations transversales, qui valorisent davantage l'expérience, personnelle ou professionnelle, de l'auteur·rice que l'échange avec l'élève lecteur·rice, critique ou juré·e. Ainsi, si les rencontres avec les auteur·rice·s sont fortement mises en scène et longuement préparées par les élèves, l'interaction entre les un·e·s et les autres n'est montrée que de manière très faible. Au Québec, il semble même partiellement neutralisé par la standardisation du questionnaire et par l'invisibilisation des élèves dans les capsules vidéos, dont la plupart ne montrent que les auteur·rice·s interviewé·e·s. Il semblerait ainsi que malgré la diversité d'activités organisées dans le cadre des prix et des postures attendues des élèves, les organisateur·rice·s valorisent avant tout les démarches les plus formelles et accordent un espace moins important aux autres, notamment à celles impliquant une réappropriation créative et personnelle des œuvres lues.

2. Scolarisation des œuvres primées : des séquences comme les autres ?

Après avoir balisé les types d'activités requises aux élèves dans la dynamique du prix, il convient de se demander si les activités proposées dans le cadre du prix ou les ressources produites à cette occasion sont réinvesties dans la lecture des œuvres primées après coup. La dynamique créée par les prix favorise-t-elle des approches en classe qui font une place renforcée à la réception des romans par les élèves ?

2.1. Quel réinvestissement des ressources produites dans le cadre du prix ?

La dynamique des prix et les activités réalisées dans ce cadre semblent faiblement réinvesties une fois le roman primé, aussi bien en France qu'au Québec. Les contenus publiés sur les sites de ressources pédagogiques des associations organisatrices, sur les espaces virtuels de partage de matériaux didactiques, mais également les manuels scolaires ne présentent pas d'exploitation de critiques rédigées par des élèves des classes jurées ni d'activités qui placeraient les élèves en position de critiques à leur tour.

Une dichotomie frappante est constatée entre le travail réalisé autour de l'attribution du prix et les ressources élaborées ensuite pour aborder les œuvres primées. L'exemple le plus éloquent, en France, est celui du site de ressources pédagogiques de *Bruit de Lire*, dont les séquences ne s'appuient aucunement sur des ressources produites l'année du prix.

De manière similaire, dans les manuels scolaires consultés, ni les activités proposées au fil de la lecture, ni les questions de compréhension, interprétation et réaction prévues pour les étapes postlecture ne prennent en compte les matériaux produits par les élèves ni n'évoquent la dynamique du prix. Les manuels signalent systématiquement l'obtention du prix par le roman proposé à l'étude, mais cette information donnée par le paratexte n'est accompagnée d'aucune ressource issue du travail des jurys : on ne trouve, par exemple, aucune citation des meilleures critiques, aucune transcription des propos des élèves lors des délibérations ni des extraits des entrevues avec les auteur·rice·s. Les pages dédiées à *Nikolski* de Dickner (2007), dans *Zenith* (Boivert *et al.*, 2009), un manuel scolaire québécois destiné aux élèves de dernière année du secondaire, exemplifient bien la démarche. Insérée dans une section sur la séquence narrative, l'étude de *Nikolski* proposée prévoit une réflexion lexicale, des exercices

de repérage des figures de style et des procédés littéraires, puis une question de réaction/appréciation sur l'attitude du personnage. La référence au prix des collégiens se trouve dans la présentation de l'extrait, juxtaposée à celles d'autres prix décernés à l'œuvre. Pourtant, aucune des activités proposées ne s'attache à recréer cette dynamique de postures critiques et sensibles qui est induite et promue par les prix, ni ne propose un cadre de lecture de l'œuvre contemporaine qui pourrait bénéficier des interprétations des jeunes (**Figure 1**).

| | | |
|--|---|---|
| | NOTIONS ET CONCEPTS • Le sens des mots • Le champ lexical • Les figures de style • Le schéma narratif • Les procédés narratifs liés à la vision du narrateur • La reprise de l'information • La phrase • Les onomatopées | Fiche 1A Activités du manuel <i>Manuel A, Lecture, séquence narrative, pages 8 et 9</i> |
|--|---|---|

Texte 1 : Nikolski
Comprendre et interpréter le texte

Le lexique

1. Quel est le sens de l'expression *Ça ne paie pas de mine* (ligne 29) ?

2. a) Entre les lignes 14 et 26 du texte, relevez huit mots ou groupes de mots qui appartiennent au champ lexical de l'odorat et huit qui appartiennent à celui du toucher.
 • _____
 • _____
 • _____
 • _____
 • _____
 • _____
 • _____
 • _____
- b) Quel effet l'emploi de tels champs lexicaux produit-il ?

3. a) Trouvez la figure de style contenue dans la phrase suivante et nommez-la :
Au milieu de sa paume imbibée de sang, la ligne de vie et celle du destin esquissent un pi écarlate. (lignes 56 et 57)

- b) Décrivez l'image suggérée par cette figure de style.

Texte 1 : Nikolski (suite)

Le texte

Le lexique

La grammaire

| | | |
|--|---|---|
| | NOTIONS ET CONCEPTS • Le sens des mots • Le champ lexical • Les figures de style • Le schéma narratif • Les procédés narratifs liés à la vision du narrateur • La reprise de l'information • La phrase • Les onomatopées | Fiche 1A Activités du manuel <i>Manuel A, Lecture, séquence narrative, pages 8 et 9</i> |
|--|---|---|

4. a) Quelles qualités physiques et psychologiques de Joyce le texte met-il en valeur ?
 • _____
 • _____
 • _____
- b) Comment ces qualités lui servent-elles au cours de ses péripéties ?
 • _____
 • _____
 • _____
5. Quelle vision le narrateur a-t-il des deux gardiens de sécurité ? Justifiez votre réponse avec des éléments du texte. Au besoin, reportez-vous à la page 263 du Référentiel (procédés narratifs).

6. Dans le tableau présenté ci-dessous, résumez les parties du schéma narratif de l'extrait du roman *Nikolski* que vous avez lu. Indiquez les numéros des lignes correspondant à chacune de ces parties.

| Partie du schéma narratif | Résumé | Numéros des lignes |
|---------------------------|--------|--------------------|
| Situation initiale | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

La grammaire

- c) Entre les lignes 8 et 12 du texte, relevez une phrase construite de la même façon que celle citée en a), relevez ses constituants et récrivez-la pour qu'elle soit conforme au modèle de la phrase de base.

- d) Quels renseignements la phrase citée en a) et celle que vous avez relevée en c) fournissent-elles sur l'univers narratif du texte ?

10. a) Identifiez les constituants de la phrase suivante et soulignez le noyau de chacun.
Elle saute un muret, atterrit dans le sumac décoratif de la plate-bande, débouche sur le trottoir et percute un clochard en train de pousser un panier d'épicerie rempli de canettes d'aluminium. (lignes 60 à 62)
- b) Quelle figure de style cette phrase contient-elle ?

11. a) Lequel des deux gardiens de sécurité réussit à agripper Joyce ?

- b) Dans le tableau de la page suivante, relevez, entre les lignes 32 et 51, la chaîne de reprise qui se rapporte à chaque gardien.

Texte 1 : Nikolski (suite)

La grammaire

Le texte

| Premier gardien | Deuxième gardien |
|--|--|
| Première mention : Un gardien de sécurité ventru (ligne 32) | Première mention : un deuxième sbire (ligne 35) |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

- c) Justifiez la réponse que vous avez donnée en a) en relevant, dans une des chaînes de reprise, le groupe de mots prouvant que le gardien de sécurité a effectivement réussi à agripper Joyce.

Réagir au texte

12. a) D'après vous, Joyce fait-elle vraiment preuve de détermination ? Justifiez votre réponse dans un paragraphe d'une cinquantaine de mots.
- b) Révisez, améliorez et corrigez votre texte en utilisant des stratégies d'autocorrection efficaces. Ajoutez des expansions aux GN pour préciser votre pensée et vérifiez les accords dans les GN.

Figure 1. Extraits du manuel scolaire *Zénith : français, 3e année du 2e cycle au secondaire* (Boisvert & al., 2009).

De même, dans les fiches de lecture et d'accompagnement pédagogique proposées par les éditeur·rice·s, la dynamique des prix — et la parole des élèves tout particulièrement — sont faiblement exploitées. Le travail envisagé, éminemment analytique, se focalise sur la structure des œuvres, sur l'accompagnement de la compréhension et, plus rarement, sur le développement de l'intertextualité.

La situation est la même dans les planifications d'enseignement portant sur des œuvres primées diffusées en libre accès sur des réseaux de partage. Lors des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés avec quatre enseignant·e·s ayant publié des ressources sur différents pages de contenus et matériaux pédagogiques en libre accès sur internet, iels confirment ne pas avoir eu recours aux ressources produites dans le cadre du prix pour élaborer leurs séquences, construites en s'appuyant sur des connaissances — et des questionnements propres :

Chercheuse : Est-ce que vous avez éventuellement consulté ou exploité des ressources produites dans le cadre du prix et si oui lesquelles ?

Marie-Eve : Non, je n'ai pas consulté ces ressources. J'y suis allée avec des connaissances personnelles que j'avais, plutôt avec des théoricien·ne·s de la littérature, il me semble (...). Mais non, je ne m'étais pas intéressée à l'analyse qui avait été faite ni aux productions qui avaient eu lieu autour du prix.

Quand des ressources sont citées, elles sont indépendantes du prix (comme une brochure sur le *Rapport de Brodeck* publiée par Canopé, ou l'interview de l'auteur diffusée dans un tout autre cadre). Les productions d'élèves mises à disposition autour du prix ne sont donc pas exploitées au-delà des espaces et des modalités de travail strictement liées à la dynamique du prix et aux activités des classes engagées dans les jurys.

2.2. Quelles activités tournées vers l'expression de la lecture personnelle des élèves ?

Dans les activités et les organisations séquentielles produites et diffusées par les enseignant·e·s, tout comme nous l'avons constaté dans les fiches pédagogiques produites par les éditeur·rice·s (scolaires et non), la préoccupation pour l'accompagnement de la compréhension, pour l'analyse des schémas narratif et actantiel ainsi que pour le prolongement de la lecture à travers d'autres textes et problématiques semble constante. En revanche, les activités d'appropriation qui joueraient la situation des prix en travaillant la critique par exemple, ou qui stimuleraient une réception sensible de l'œuvre, par la réécriture ou la transmodalisation, par exemple, sont presque absentes. Une exception est à signaler dans une séquence sur le *Rapport de Brodeck* (Claudel, 2007) : des « activités créatives », inspirées par la brochure citée, avec des illustrations sous des formes diverses, ayant donné lieu à une exposition dans le lycée. Mais, de manière notable, l'enseignante n'a pas présenté cette activité dans la séquence qu'elle a publiée sur un site collaboratif, pour laquelle elle ne retient que des grilles de lectures tournées vers les exercices certificatifs prévus pour l'examen du baccalauréat. Elle explique lors de l'entretien qu'elle a décidé de partager son travail pour « mettre à disposition des choses qui n'existaient pas, pour donner des pistes à des collègues » ; elle ne considère manifestement pas intéressant dans cette perspective de

partager cette activité tournée vers une expérience plus sensible de la lecture.

Le rôle du prix peut, tout au plus, servir de déclencheur d'une réflexion sur les conditions permettant à l'œuvre contemporaine de « s'inscrire dans l'institution littéraire » par la reconnaissance de la critique. C'est par exemple le cas dans une planification de situation d'enseignement élaborée par une étudiant·e en formation et publiée sur le *Portail pour l'enseignement de la littérature* de l'Université Laval. L'œuvre à l'étude, *Hadassa* de Myriam Beaudoin (2006), est introduite par des dossiers de presse, par lesquels on se propose d'analyser la réception critique du texte et son « contexte de parution », marqué par le conflit israélo-libanais. L'obtention du prix est source de problématisation de la lecture et considérée comme un moyen pour réfléchir avec les étudiant·e·s, d'une part, aux implications de la légitimation des prix pour la littérature contemporaine, d'autre part, aux réalités culturelles que l'œuvre s'attache à représenter. Il s'agit dès lors d'interroger la parole des étudiant·es, leurs connaissances et représentations du monde, puis « de rebondir sur les idées » proposées afin de montrer « la pertinence » de l'œuvre « comme objet d'étude » :

« Le roman de Myriam Beaudoin a reçu une critique très favorable et a été primé (...), en recevant le Prix littéraire des collégiens 2007 de même que le Prix des lecteurs France-Québec. (...) Nous tenterons, avec les étudiants, de cibler, à partir de ce qui se dégage des articles proposés, ce qui a permis à l'œuvre de s'inscrire ainsi dans l'institution littéraire. Par exemple, l'ouverture à l'autre, le regard nouveau sur la réalité (...) des juifs hassidiques, le style particulier de l'auteure qui, à la manière de Dickner dans *Nikolski*, récipiendaire du Prix littéraire des collégiens deux ans plus tôt, entremêle des histoires distinctes qui pourtant finissent par se rejoindre, ce sont là des éléments que les étudiants pourraient relever. Toutefois, les possibilités sont multiples et le but ici est non pas de cibler des éléments précis à faire ressortir, mais bien de rebondir sur les idées amenées par les étudiants et de les guider, autant pour les amener à réfléchir sur l'institution littéraire et ses critères que pour leur faire sentir la pertinence de cette œuvre comme objet d'étude et comme objet signifiant dans le cadre culturel québécois actuel »¹⁶.

Conclusion

L'organisation de prix d'élèves apparaît comme un dispositif susceptible de favoriser l'engagement des lycéen·ne·s et des cégépien·ne·s dans une lecture active, prenant au sérieux leur regard critique et le valorisant. Les juré·e·s, placés en position de critiques expert·e·s, produisent en effet des textes très assurés, mêlant argumentation appuyée sur des outils d'analyse et maîtrise rhétorique et stylistique. Dans cette perspective, la dynamique collective, qui pourrait mener à la constitution d'une communauté interprétative, s'avère peu visible, les sites de présentation des prix, tout comme les éditeur·rice·s et la presse, se trouvant *de facto* à valoriser les dimensions de compétition, l'analyse littéraire de quelques élèves brillant·es et la conformité à un exercice d'éloquence.

En effet, si les prix sont aussi l'occasion d'une éclosion d'écrits de réception, moins formels, créatifs et non, qui engagent un rapport plus sensible aux œuvres et permettent de partager l'expérience personnelle de la lecture des romans, leur réinvestissement dans les

¹⁶ Extrait de la planification séquentielle publiée par l'enseignante sur le site *Portail pour l'enseignement de la littérature* de l'Université Laval (<https://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/objet/index.php?act=seq&obj=745>).

planifications d'enseignement et dans les activités proposées par les éditeur·rice·s et les acteur·rice·s institutionnel·le·s pour accompagner la lecture des romans primés est très faible. Une réelle dichotomie semble s'opérer entre la dynamique créée autour du prix et la scolarisation qui s'en suit : dans cette scolarisation, le prix ne semble utilisé que pour conférer une légitimité à des romans contemporains voire pour en favoriser l'entrée dans les classes, mais n'engage pas de modalités de lecture qui donneraient une place renforcée au jugement des élèves.

Ainsi, les prix occasionneraient des activités centrées sur la réception des jeunes, mais, une fois les évènements terminés, les œuvres entrées dans les corpus scolaires ne seraient plus soumises aux élèves pour leur avis critique, mais seraient travaillées comme les classiques consacrés par une tradition critique qui n'est plus discutée.

Bibliographie

- Abensour, C. (2010). Les prix littéraires pour la jeunesse, entre médiation et médiatisation. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 1(2).
- Bishop, M. & Denizot, N. (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*, 194, 5-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0005>
- Boisvert, J., Dulong, M., Fortin, J. & Lefebvre, D. (2009). *Zénith : français. 3^e année du 2^e cycle au secondaire : cahier d'activités*. ERPI.
- Ducas, S. (2003). Prix littéraires créés par les médias : Pour une nouvelle voie d'accès à la consécration littéraire ? *Réseaux*, 1(117), 47-83. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2003-1-page-47.html>
- Ducas, S. (2014). Ce que font les prix à la littérature. *Communication & langages*, 179, 61-73. <https://doi.org/10.3917/comla.179.0061>
- Ducas, S. (2017). Prix littéraires, du meilleur livre aux meilleures ventes : mutations prescriptives d'une usine à best-sellers. *Fixxion*, 15. Repéré à : <http://www.revue-critique-de-fixxion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx15.05/1152>
- Ducas, S. (2019). Légitimité soluble dans le marché ? L'exemple des prix littéraires. *Belphégor*, 17. Repéré à : <http://journals.openedition.org/belphegor/1733>
- Lacôte-Gabrysiak, L. (2010). C'est un best-seller !. *Communication*, 27/2, 187-216.
- Moukhtar, V. (2020). Comme larguée, fuyante. *Le Devoir*. 15 juin 2020. Repéré à : <https://www.ledevoir.com/culture/580803/17-prix-des-collegiens-place-aux-critiques>
- Painbéni, S. (2010). *La prescription dans le processus de décision d'achat de produits culturels : Le cas des romans et nouvelles de littérature générale contemporaine*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Paris 8.
- Raux, H. (2019). Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école. *Tréma*, 51. Repéré à : <http://journals.openedition.org/trema/4826>
- Reuter, Y. (Ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Schneuwly, B. (2010). De l'utilité de la « transposition didactique ». In Y. Reuter & al. (Ed.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 47-59). Bruxelles : De Boeck.
- Waty, B. (2017). Des maternelles jurés au Prix des Incorruptibles : une critique littéraire en herbe ? *Strenæ*, 12. Repéré à : <http://journals.openedition.org/strenae/1740>
- Wiat, L. (2017). *Chapitre 2. La prescription littéraire et ses implications économiques*. In L. Wiat. *La prescription littéraire en réseaux : enquête dans l'univers numérique* (pp. 30-53). Villeurbanne : Presses de l'Enssib.