



dossier/

- 4 Dystopies, uchronies...
- 5 Le film de science-fiction
- 7 La science-fiction comme un art de questionner le monde
- 8 Et si Martin...
- 11 La science-fiction et les disciplines scolaires: le point de vue des élèves
- 13 La Maison d'Ailleurs: penser l'impensé
- 14 Des récits qui invitent le lecteur à se positionner
- 16 Science-fiction, émancipation et pouvoir des imaginaires
- 17 La douleur apprivoisée

La science-fiction à l'école et au-delà

Dossier réalisé par:
Carole-Anne Deschoux & Christian Yerly

Ces textes proviennent de journées d'études – La science-fiction à l'école et au-delà, lire, écrire, écouter les imaginaires d'anticipation – organisées les 16 et 17 mars 1917 à l'Université de Genève, à la HEP Vaud et à la Librairie du Boulevard à Genève.

Dystopies, uchronies...

... ces narrations d'anticipation ou contrefactuelles ont-elles leur place dans l'apprentissage scolaire de l'histoire?

Charles Heimberg, Université de Genève

Le terme «dystopie» désigne des récits imaginaires d'une organisation de sociétés du futur qui soit susceptible de réaliser le bonheur, ou le malheur, des individus qui les composent. Il implique à la fois les utopies et les contre-utopies et donne ainsi à voir une grande fragilité de ce qui sépare bonheur et malheur dans leur dimension sociétale. Pour sa part, l'uchronie s'intéresse aux passés non advenus, c'est-à-dire à ce qui aurait pu se dérouler autrement dans le passé, aux faits qui n'ont pas eu lieu, mais qui auraient pu advenir, et ce pour réfléchir aux possibles développements ultérieurs qu'ils auraient pu provoquer et ce que cela aurait alors changé. Par exemple *1984*, le roman d'anticipation de George Orwell paru en 1949 au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, qui décrit une société future saturée de propagande et de surveillance, constitue un bel exemple de dystopie; alors que *Le maître du Haut Château*, de Philipp. K. Dick, paru en 1962, est un récit uchronique puisqu'il décrit une société étatsunienne divisée en deux zones territoriales de domination, allemande et japonaise, au lendemain d'une Seconde Guerre mondiale qui aurait été perdue par les Alliés. Quand le premier roman décrit un avenir possible, l'autre se concentre sur les conséquences ultérieures d'un fait du passé qui aurait connu une issue différente. Ils ont par contre en commun d'être sombres l'un comme l'autre. Le regard que l'histoire porte sur ce genre de littérature consiste notamment à examiner **les temporalités que mobilisent ces ouvrages**. Toute œuvre humaine est en effet caractérisée par un **temps représenté**, celui de ce qui est raconté dans un roman, par un **temps représentant**, celui de la rédaction, inscrit dans un contexte de société déterminé, et enfin par le **temps présent** de la lecture et de l'analyse du texte. Dans le cas de ces récits d'anticipation ou contrefactuels, cette prise en compte des temporalités s'avère parfois complexe. Avec le roman de George Orwell, par exemple, le temps représenté n'est pas vraiment lié à la date qui fait figure de titre, surtout pour nous qui l'associons ultérieurement à un contexte historique que l'auteur ne connaissait pas. Sans doute ce temps représenté n'est-il pas très éloigné du contexte de la rédaction de *1984*, soit son temps représentant. Mais il dépend en même temps du sens que l'on attribue à ce récit. S'agit-il seu-

Le terme «dystopie» désigne des récits imaginaires d'une organisation de sociétés du futur qui soit susceptible de réaliser le bonheur, ou le malheur, des individus qui les composent. Pour sa part, l'uchronie s'intéresse aux passés non advenus, c'est-à-dire à ce qui aurait pu se dérouler autrement dans le passé, (...).

lement d'une dénonciation du communisme stalinien, comme dans *La ferme des animaux*, cet autre très beau roman d'Orwell? S'agit-il d'un relent des expériences fascistes combattues et défaites au cours de la Seconde Guerre mondiale? Ou n'y aurait-il pas lieu d'établir aussi un lien avec une célèbre affiche qui a forcément interpellé le jeune Orwell en 1914, celle du ministre britannique des armées Lord Kitchener pointant du doigt les jeunes gens qu'il fallait enrôler volontairement pour la Grande Guerre? En suggérant un lien entre cette affiche et la description du *Big Brother* de *1984*, l'historien Carlo Ginzburg a ainsi élargi l'éventail des interprétations possibles de la dystopie orwellienne. Pour le cas des uchronies, l'intérêt d'en évoquer ponctuellement l'une ou l'autre en classe d'histoire réside dans la **nécessité de défataliser l'histoire**, de laisser une place au champ des possibles, à une «**histoire des possibles**», comme l'évoque un récent ouvrage de référence, et de construire ainsi une **intelligibilité du passé** centrée sur ses protagonistes et sur les conditions dans lesquelles ils ont agi, ou pas, dans leur **présent**, avec toutes les **incertitudes de leur avenir**. C'est bien faire de l'histoire, en effet, que d'apprendre que le Général Eisenhower avait préparé deux lettres différentes juste avant le Débarquement de Normandie, à un moment où il n'en connaissait pas encore l'issue.

Références

Carlo Ginzburg. *Peur, révérence, terreur. Quatre essais d'icônographie politique*, Dijon. Les Presses du réel, 2013.
 Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou. *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Paris, Seuil, 2016.



Le film de science-fiction

Du «culturel élargi» aux contenus d'enseignements musicaux

© Gianni Ghiringhelli

Catherine Grivet Bonzon, chargée d'enseignement en didactique de la musique, & Francisco Márquez Cuesta, chargé d'enseignement en didactique des arts plastiques et visuels, Université de Genève – Laboratoire de Didactique des Arts et du Mouvement (DAM)

Dans le cursus de la scolarité obligatoire, la Musique contribue au projet global de l'épanouissement intellectuel, social et affectif de l'élève¹, plus particulièrement au développement de sa personnalité (...), de sa créativité et de son sens esthétique². Cette discipline s'articule en complémentarité avec les disciplines du domaine Arts, et en particulier autour de l'axe culture du Plan d'étude romand (PER). À ce titre, travailler avec les élèves des compétences musicales autour d'une œuvre cinématographique de science-fiction comme *objet culturel de référence*³ peut révéler autant d'intérêt que de subtilités pour amener les élèves à prendre en compte que le «genre: musique de film de science-fiction» ne revêt aucune spécificité intrinsèque, mais des formes multiples dont les procédés de compositions renforcent le caractère filmique et les intentions du réalisateur.

Une dimension particulière de l'axe Culture du PER

L'axe Culture implique une double finalité: celle de la réception culturelle, et celle des contenus d'enseignement. Autrement dit, dans le domaine Arts, les pratiques d'atelier ont en commun que les *objets culturels de référence* présentent un potentiel de participation en tant que processus de réception culturelle pour l'élève (signifiant qu'en tant que pratiques sociales, leurs apprentissages au sein de l'école sont légitimés et participent également de la culture générale), et constituent aussi la source des contenus d'enseignement qui lui permet d'agir dans des apprentissages concrets. Selon le PER, ces contenus d'apprentissage sont structurés par des activités conduisant à des pratiques dont les attentes scolaires en termes de production donneraient une priorité à l'entrée en processus de créativité.

Des contenus et des apprentissages

Sans programme véritablement imposé, les contenus d'enseignement sont définis à partir des caractéristiques des objets culturels de référence retenus par les enseignant-e-s. Concrètement, il s'agit d'assurer des apprentissages par le biais de différents types d'activités qui permettent à l'élève, par leur articulation, de développer sa connaissance des milieux culturels en s'ins-

crivant dans un contexte social, culturel et historique. Ce contexte, au-delà de la culture générale, place l'élève en situation propice à l'apprentissage des processus de créativité. Si cet apprentissage est l'une des priorités de l'école obligatoire, des questions apparaissent, concernant tant les pratiques scolaires que les institutions de formation des enseignants. En effet, les objets culturels de référence sont souvent appropriés par le biais d'enseignements techniques, réduits à l'apprentissage d'une maîtrise de procédures qui ne convoquent que peu des savoirs procéduraux issus d'expérimentations (processus de créativité).

Il s'agit de se demander comment fonctionne, sur le plan didactique, l'axe culture du PER dans les enseignements artistiques:

- Quel rôle et quelle visibilité donner à l'œuvre dans une finalité de processus de réception?
- Comment en Musique définit-on les contenus d'enseignement en rapport avec la question des visées prioritaires de cet axe du PER?
- Si l'axe culture comme référence de l'activité didactique suscite - ou non:
 - une contextualisation des démarches d'apprentissage ou, plutôt,
 - une décontextualisation, par rapport à des pratiques sociales de références.

La musique de film de science-fiction, un mythe à déconstruire, des apprentissages à construire

C'est à partir de l'analyse d'un dispositif didactique pour la classe de 3PH d'une séance de formation d'un enseignant spécialiste en musique que nous nous sommes penchés sur quelques ressorts possibles:

À partir de séquences filmiques emblématiques de *2001 Odyssée de l'Espace* et de *Star Wars*, impliquant des genres de musique aussi différents que la musique contemporaine, la valse viennoise, la marche militaire ou le poème symphonique, le futur enseignant est amené à aborder des contenus d'apprentissage spécifiques aux œuvres (musicales et cinématographiques), à les mettre en acte à travers des activités planifiées pour des apprentissages corporellement intégrés par les élèves.

Planification des contenus d'enseignement

Du film: *2001: A Space Odyssey*, Stanley Kubrick, Metro-Goldwin-Mayer, 1968

Œuvres musicales	Référence/ intentions filmiques	Contenus d'apprentissage	Quelques exemples de tâches et activités possibles
<i>Lux Aeterna</i> (G. Ligeti) https://youtu.be/-iVYu5lyX5M	Voyage vers le site du monolithe. Climat d'incertitude, de mystère	<i>Tempo sostenuto, molto calmo</i> Nuance (<i>crescendo</i>) Absence de pulsation, cluster	- Comparaison et jeux d'intrus avec œuvres associées: Messiaen, O. <i>Le banquet céleste pour orgue</i> . https://www.youtube.com/watch?v=AILAt-zMrvc Aquilina, J. <i>Cluster des voix célestes</i> . https://www.youtube.com/watch?v=RsNCnGg-XGo - Comparaison et jeux d'intrus sur partitions avec ou sans cluster - Réalisation de clusters avec voix ou instrumentarium simple
<i>Also sprach Zarathustra</i> , op. 30 (R. Strauss) https://youtu.be/ETveS23djXM	Alignement Terre/Lune/Soleil, aube de l'Humanité, notion de progrès (découverte de l'outil)	Mélodie ascendante, Accord parfait Nuance (<i>crescendo</i>)	- Repérer des <i>crescendo</i> (à l'audition et /ou avec <i>Audacity</i> ⁴) dans un répertoire varié de la musique savante: Ravel, M. <i>Le boléro</i> ; Rossini, G. <i>La Cenerentola - Ouverture</i> ; Dukas, P. <i>L'apprenti sorcier...</i> ou dans des musiques de films: <i>Le duel d'Il était une fois dans l'Ouest</i> , la scène de poursuite de <i>La mort aux trousses</i> . Voir aussi les exemples suivants: www.compositeur-arrangeur.com/blog/index.php/162-crescendo-diminuendo-quelques-exemples-dans-la-musique-de-film - Diriger ses camarades en inventant une gestique associée au <i>crescendo/decrescendo</i> - Coder < >, décoder des partitions écrites par les élèves.
<i>An der schönen blauen Donau</i> (J. Strauss) https://youtu.be/ENETOpNpIl	Sentiment de maîtrise de la gravité et des forces universelles	Mesure à trois temps Premier temps de la mesure Tempo fluide de la valse	- Jeux d'intrus. Reconnaissance du ternaire/ comparaison avec le binaire - Apprentissage de chants ternaires ou binaires - Danser des danses traditionnelles

Du film: *Star Wars*, Georges Lucas, 20th Century Fox, 1977

<i>The Imperial March</i> (J. Williams) https://youtu.be/4wvpdBnfzO	Leitmotiv «martial» reliant la musique à l'image	Mesure à quatre temps, tempo de la marche militaire, scansion, leitmotiv, thème.	- Repérer les thèmes dans des œuvres d'esthétiques diverses. - Construire une structure vocalement ou avec des percussions: «thème/improvisation/thème» avec des contraintes données.
--	--	--	--

Les élèves, dans l'appropriation des différents paramètres musicaux issus des œuvres (le tempo, la hauteur, le rythme, les intensités, les nuances), construisent le fait qu'il n'y a pas un genre unique de musique de science-fiction, mais que le réalisateur et/ou le compositeur puisent dans des genres parfois très éloignés de la représentation synchrétique du quidam.

La pensée créatrice

En tant que capacité transversale, la pensée créatrice oriente prioritairement la finalité de la formation artistique scolaire en termes d'étapes favorisant le développement par l'élève de ses aptitudes créatives. On suppose que son implication sera de plus en plus autonome et se révélera à travers des compétences qui lui permettront de découvrir son potentiel créatif. Apprendre à se servir de ce potentiel requiert des apprentissages structurés et guidés par l'enseignant-e, responsable de l'aménagement des dispositifs didactiques. La capacité créatrice est essentielle au développement de l'individu, mais elle n'a, en revanche, pas de finalité exclusivement artistique. C'est pourquoi, il s'agit pour les enseignants de considérer les objets culturels de référence comme autant de champs d'expérimentations permettant à l'élève d'œuvrer, par des savoirs procéduraux issus d'expérimentations, au développement de son potentiel créatif dans la construction de soi.



© Gianni Ghiringhelli

¹ Projet global de formation, PER (2010)

² Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003, in PER (2010), présentation générale, p. 13.

³ En rapport à l'axe Culture, l'objet culturel de référence peut se décliner sous forme d'œuvre, d'artefact, de bien culturel ou patrimonial, ou issu de la culture du métier. Ces termes évoquent, dans les manifestations et productions culturelles élargies, des supports susceptibles de fournir des caractéristiques transposables sous forme de contenus d'enseignement.

⁴ Logiciel gratuit de traitement de la musique qui peut être utilisé pour repérer la nuance ou la structure d'une œuvre.

La science-fiction comme un art de questionner le monde

Histoire de robots, voyages interplanétaires et autres fantaisies animalières: la science-fiction quitte progressivement la table des spécialistes pour investir l'imaginaire collectif et l'école. Questions à Estelle Blanquet, chercheuse et enseignante.

© nico

Propos recueillis par Christian Yerly

À quoi peut servir la science-fiction à l'école?

Estelle Blanquet: La science-fiction offre par exemple la possibilité, sous couvert de mondes très différents du nôtre, d'aborder sous un angle neuf des situations actuelles trop lourdes émotionnellement pour être abordées sereinement dans une situation de classe (par exemple la question des réfugiés, de la guerre pour des ressources naturelles).

La science-fiction, un genre qui devient désormais reconnu même en France?

La SF est bien installée dans le paysage éditorial français depuis des années, grâce en particulier au travail de l'auteur et éditeur Gérard Klein. Les études universitaires se développent également: la revue *Res Futurae*, dédiée à l'étude de la science-fiction, propose ainsi de nombreux articles en ligne et la douzième édition des journées interdisciplinaires Sciences & Fictions de Peyresq se déroulera en 2018.

La science-fiction, est-ce un genre, un sous-genre, comment la définir?

Il n'y a pas de réponse simple. Pour Norman Spinrad, la SF «c'est tout ce qui est publié sous le nom de SF»! Il faut dire que les auteurs sont souvent joueurs et qu'il suffit de leur proposer une définition pour qu'ils s'ingénient à écrire une œuvre qui la rende caduque. Ainsi Robert A. Heinlein dans *Magic Inc.* et Poul Anderson dans *Opération Chaos* se sont amusés à rendre les frontières perméables entre SF et *fantasy*. Pour Robert A. Heinlein, à la suite de Reginald Bretnor, la science-fiction est un type de littérature dans laquelle l'auteur est conscient «de la nature et de l'importance de l'activité humaine appelée *méthode scientifique*», «de l'immense masse d'information qu'elle a déjà permis de réunir» et «prend en compte dans ses histoires l'impact de la méthode et des faits scientifiques sur les êtres humains ainsi que leurs possibles effets futurs» (*in Grandeurs et misères de la Science-fiction*, conférence donnée en 1957).

De la difficulté de faire cohabiter science et fiction, quel est le rôle du trait d'union?

Ce «fichu tiret de la SF», pour reprendre une expression de Nathalie Labrousse, n'a pas toujours existé et a fait

L'extraction du monde réel qu'elle provoque encourage le lecteur à reconsidérer des situations banales ou choquantes de façon plus rationnelle. La SF invite à faire un pas de côté.

l'objet de bien des débats (on trouve toujours des traces sur internet: soixante-et-un posts, vingt-quatre auteurs pour un tiret!). Pour les curieux, le linguiste Yves Bardière a disséqué ce tiret dans un article disponible en ligne (<http://somniaumeditations.free.fr/docsbonus/Somniaum-ESF2-bonus.pdf>)

Extrapoler logiquement, développer des virtualités et ouvrir des possibilités à nos manières de penser, c'est là le pouvoir de la SF?

C'est un des pouvoirs de la science-fiction. Pour le théoricien de la SF Darko Suvin, elle suscite une sensation d'étrangeté et de distanciation cognitive (*cognitive estrangement*) qui, en nous projetant ailleurs et demain (titre d'une célèbre collection de SF), nous permet de porter un regard neuf sur le monde d'aujourd'hui et maintenant. L'extraction du monde réel qu'elle provoque encourage le lecteur à reconsidérer des situations banales ou choquantes de façon plus rationnelle. La SF invite à faire un pas de côté.

Quel est l'intérêt pédagogique de la science-fiction à l'école?

La science-fiction offre de nombreuses «expériences de pensée». De mon côté, j'utilise ainsi régulièrement la couverture de *La Frontière éclatée* de l'illustrateur Manchu pour travailler avec des élèves d'école primaire et leurs enseignants la notion de relativité du mouvement. C'est un formidable support pour lancer une démarche d'investigation sur les mouvements de la Terre vue de la Lune. Cette approche favorise le dépassement de la forte pression paradigmatique copernicienne qui bloque l'accès à une compréhension plus moderne de la physique (tous les points de vue sont légitimes, y compris donc le point de vue de la Terre pour décrire le mouvement du Soleil). Depuis six années que nous explorons les utilisations de la SF pour enseigner les sciences, les langues, l'histoire-géographie, les mathématiques, nous ne cessons de découvrir de nouvelles pistes (cf. la collection Enseignement et SF aux éditions du Somnium).

Et si Martin...

Lire et écrire de la SF au fil des cycles

Yves Renaud & Christophe Ronveaux

La science-fiction n'a pas les honneurs des trompettes de la renommée scolaire. Orwell, Huxley, Azimov, Dick, Herbert, Wells, Le Guin, Damasio ont pourtant porté le genre vers une certaine qualité qui en font aujourd'hui des auteur-e-s reconnu-e-s. En dépit de cette réputation, on lui reproche d'être un «mauvais genre» pour l'école et de promouvoir des contenus fantaisistes de qualité médiocre. Elle serait réservée à quelques fans, peu exigeants sur la forme («pourvu qu'ils aient l'ivresse d'un monde déjanté!»). Associée à la littérature de jeunesse, elle cumulerait le double inconvénient de ne pas être de la littérature et de ne convenir qu'aux adolescents masculins. **Et pourtant, des jeunes gens et des jeunes filles lisent des dystopies de plusieurs centaines de pages.** *U4*¹, *Hunger Games*² et *Le labyrinthe*³ font aujourd'hui le succès du genre, pour le plus grand bonheur des éditeurs. Faut-il pour autant sacrifier l'exigence de la réputation littéraire du texte à l'implication de ces jeunes lecteurs dans des récits post-apocalyptiques que d'aucuns considèrent comme «faciles d'accès»? Après tout, s'ils accrochent à l'histoire de Méto⁴, cet adolescent révolté qui va prendre en main son destin, ou à celle de Silas⁵, ce jeune garçon qui vit sans douleur depuis la création de la Cellule d'Éradication de la Douleur émotionnelle, ils lisent, vibrent avec les personnages et participent à l'intrigue. Leur expérience immersive dans ces fictions n'est-elle pas la preuve éclatante qu'ils ont accompli un premier pas vers l'appropriation du texte? Touchés par le premier degré de l'intrigue, ces sujets lecteurs ne sont-ils pas enfin prêts à se repassionner pour la littérature et à réconcilier lecture courante et lecture savante? On le voit, la scolarisation des récits de SF, dans la visée d'enseigner la lecture ou l'écriture, soulève de vastes questions idéologiques et didactiques. Sans nier les premières, nous nous centrerons sur les secondes en rappelant les règles du genre et la force d'un dispositif d'enseignement. Nous adosons notre réflexion à une expérience de lecture menée dans des écoles genevoises du primaire et à un dispositif d'écriture expérimenté auprès d'élèves vaudois-e-s du secondaire II. Il va de soi que nous conservons toute sa pertinence à la perception du lecteur qui voit dans la lecture ou l'écriture de SF «évasion, liberté, ouverture». Mais nous objectons à une didactique de la lecture de *premier de-*

«Keen suppose même que, (...), les fictions irréalistes touchent davantage les lecteurs et les spectateurs, car la réponse empathique est favorisée par la distance avec le réel.»

Lavocat, Fr. (2016).

Fait et fiction. Pour une frontière. Seuil, p. 362.

gré qu'elle ne prend en compte ni la progression curriculaire, difficile et si peu naturelle, d'un enseignement continué de la lecture et de l'écriture, ni les bienfaits d'une approche disciplinaire de l'instrument de l'enseignant. **Une pédagogie de l'implication est tout bonnement impossible sans les vertus d'un instrument raisonné et partageable qui discipline l'élève dans son apprentissage au fil des niveaux scolaires.**

À quoi reconnaît-on un récit de SF?

Bien sûr, c'est un *texte qui raconte*. Une suite de faits se dévide sous le regard bienveillant d'un narrateur qui se fait plus ou moins discret dans la reconstitution de ces faits. Lui sait où mènent les péripéties, quels effets a l'action sur le personnage et sur sa reconnaissance. On s'attend donc à une structure textuelle qui mette en tension l'exposé des faits et leur déroulé chronologique jusqu'au dénouement. Mais comment distinguer un récit de SF d'un conte initiatique ou d'une robinsonnade? Pour Sébastien Leignel, reprenant à son compte ce que Marc Atallah développe dans sa thèse⁶, le propre de la science-fiction est de «(mettre) à distance le monde empirique pour mieux l'interroger». C'est ainsi que, poursuit-il, «le romancier [de science-fiction] s'inspire du monde réel pour façonner une conjecture qu'il place dans un futur vraisemblable». **Autrement dit, le récit de science-fiction pose une hypothèse: «Et si le monde changeait?»**⁷ Et si notre monde était gouverné par les cyborgs? Et si l'homme augmenté portait l'espérance de vie aux confins de la mort? Et si l'Intelligence Artificielle avait rendu le livre inutile? Et si un brouillard persistant et empoisonné modifiait notre rapport au monde? L'imaginaire impliqué dans l'examen de ces hypothèses n'en est pas moins soutenu par

les qualités rationnelles et non fantaisistes des récits⁸. De ces traits établis par la convention du genre, nous avons tiré les lignes directrices de nos dispositifs de lecture et d'écriture.

Lire au primaire «par effraction» un récit de SF

Engageons un premier pas dans l'empirie de classes de 7e et 8e primaires. Nous adoptons la forme d'un prêt-à-porter didactique, sous l'habillage d'une liste de verbes d'action. Quand on ignore les confins des conditions de réussite de l'expérience, quand on suppose qu'il y en a un très grand nombre, le recours à la liste est commode et le dénombrement permet de se représenter un état *subjectif* de la réussite de la séquence.

Voici la liste.

S'emparer d'abord de la doxa que l'écriture de la SF est pratiquée majoritairement par des hommes et que les œuvres sont réservées aux lecteurs plus âgés, en prenant le temps de se baigner dans de courts récits (la collection «Soon» des mini syros) de quelques auteures femmes pour la jeunesse d'expression française (Hinckel, Rozenfeld, Debuysscher⁹, Debats, etc.), et de constater que les récits de SF pour la jeunesse posent bien d'autres quêtes que les sagas héroïques et phalocentrées qui lui sont associées traditionnellement. Travailler ensuite sur la série des *H.E.N.R.I* de Grevet (le personnage est attachant et le récit fait quelques pages) et expérimenter une première tâche. Choisir soigneusement le fragment (nœud narratif, pause descriptive ou incipit). Pratiquer la lecture «au ralenti», en repérant par exemple le personnage principal à partir des mots qui le «désignent» (il faudra négocier le sens de l'expression qui cadre la tâche et reformuler), et inciter à de fréquents retours au texte pour nous «rendre aimable le texte», selon l'expression de Vinaver, et son référent (action, monde ou personnage). À partir du système d'information du fragment, faire le point sur ce que l'on sait du fait représenté, de l'intrigue et du point de vue qui la porte. Clore ce travail sur la matérialité du récit en reportant le fragment au tout de l'intrigue. Conseiller de lire à voix haute le début du texte jusqu'au fragment lu et revenir sur les hypothèses de lecture formulées tout à l'heure au moment de synthétiser les informations du texte. Revoir le cas échéant certaines de ces hypothèses, puis suspendre la lecture et la reporter au lendemain. Clarifier l'effet jubilatoire du suspens d'une lecture indiciaire.

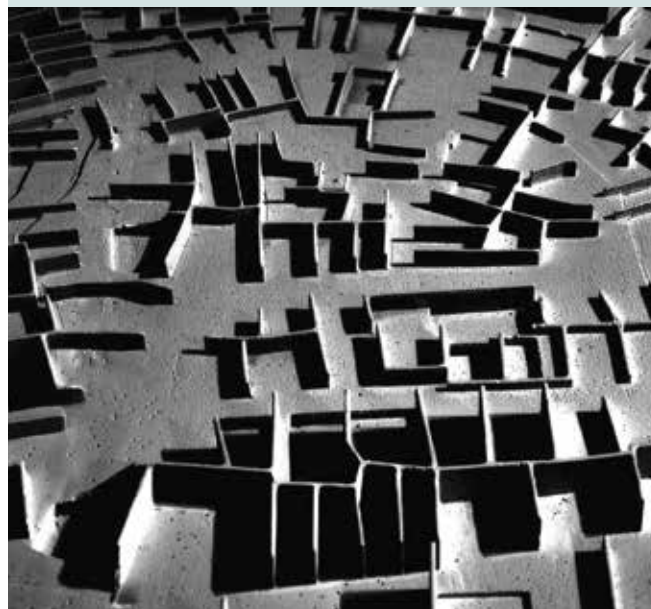
Écrire au secondaire II pour le plaisir de la narration dans l'audace stylistique

Engageons notre deuxième pas dans l'empirie d'une classe du secondaire II. Nous proposons une activité d'écriture avec la consigne suivante: «Changez un détail de notre monde, et faites-en le titre de votre récit: *Et si (quelque chose changeait)?* Comme nous voulons des histoires, et non la simple théorie d'un monde possible, mettez en scène un personnage, qu'il s'appelle Martin ou Martine¹⁰, et faites-le évoluer dans l'univers que vous aurez imaginé. Vous avez une heure.» Et là, première bonne surprise: filles et garçons ne se font pas prier pour écrire!

Une heure plus tard, tous et toutes ont écrit. Bien sûr, des élèves s'inspirent des intrigues de quelques films ou de quelques séries télévisées. Mais ces phénomènes de transtextualité doivent-ils nous effrayer ou nous décevoir au nom d'une créativité et d'une originalité de bon aloi? Ces textes ou films ont plutôt stimulé et joué leur rôle verbomoteur. Le plaisir d'écrire est manifeste: les nouvelles comptent toutes deux à quatre pages. Certaines ont une audace stylistique que nous partageons. Ainsi le texte d'Océane, 17 ans, dont nous reproduisons l'incipit:

Et si ponctuellement, une fois de temps en temps, sans vraiment que ce soit prévisible, mais avec pourtant une certaine régularité, une assiduité presque involontaire, une tendance métronomique qui en poussait certains à tenter une prévision chiffrée, des calculs savants, une étude approfondie des éléments observables que l'on pensait annonciateurs du phénomène, un relevé quotidien et assidu des données sismiques, météorologiques, comportementalistes, astronomiques, maritimes, solaires et atmosphériques pour enfin déterminer le prochain rendez-vous avec l'événement ayant été correctement prédit une fois, suscitant l'enthousiasme de tous, puis la déception générale, car l'apparition suivante n'avait concordé avec aucune des anticipations, et qui, malgré tous les efforts allant jusqu'aux théories religieuses, ésotériques, voire occultistes, restait insupportablement dissolu, frivole, soudain, échappant à toute date agendée comme une fiancée indécise, un farceur émérite, un éternuement ou une mort cérébrale, et si, donc, une fois de temps en temps, par un processus inconnu, extrêmement rapide et tout à fait inexplicable, un Brouillard nim-bait la surface terrestre?

Une fois de temps en temps donc le Brouillard embrasse la Terre.



S'il fallait retenir un élément de ces lignes, ce serait bien évidemment le choix formel de la longue phrase, dont les énumérations et leurs enchâssements font de sa syntaxe la servante du thème évoqué: un brouillard total, celui de la lecture comme de l'objet, renforcé par l'accumulation des adverbes en *-ment* et par la rupture brutale de la fin qui transforme ce compte-rendu aux allures des sciences et de pseudosciences en haïku délicat.



© Gianni Chirringhelli

Est-ce encore le début d'un récit de science-fiction? Assurément, car, selon les mots de Norman Spinrad, l'auteur fameux de *Jack Barron et l'éternité*, «la science-fiction, c'est ce qui est publié sous le nom de science-fiction»¹¹. Voilà qui oriente nos interprétations: on se dit qu'il s'agit d'une «nouvelle verte», c'est-à-dire traitant d'écologie, au ton dystopique: tout le monde sait que la science engendre une technologie et une industrie trop souvent polluantes, à l'origine des pires dérèglements climatiques. La suite du récit, met-

tant en scène un Martin désarmé derrière sa fenêtre sans horizon et sa plante grasse suffocante, le prouvera. Mais on se dit surtout que tout cela n'a pas grande importance: ce que nous voulions avant tout, c'était placer nos élèves en posture d'auteur-e-s, en faire, au moins pour un temps, des écrivain-e-s engagé-e-s dans l'écriture, ses choix formels et un propos assumé. Ici, dans cette écriture d'invention, la SF s'est révélée une alliée de taille, un outil de «disciplination» insoupçonné. Ursula Le Guin¹², auteure de SF reconnue, n'écrit-elle pas: «Après tout, être libre ne suppose pas que l'on ne se soumette à aucune discipline. (...) Discipliner, au sens strict, ne veut pas dire réprimer, mais apprendre à croître, à agir, à produire — et cela vaut aussi bien pour un arbre fruitier que pour la pensée humaine.» •

¹ La quadrilogie *U4* de Hinckel, Trébor, Villeminot et Grevet, raconte une même épopée d'adolescent-e-s survivant-e-s d'une pandémie planétaire sous l'angle des points de vue de quatre personnages (Yannis, Koridwen, Jules, Stéphane). Nous renvoyons le lecteur à la bibliographie des livres utilisés dans les classes.

² La trilogie de l'auteure américaine Suzanne Collins comprend *Hunger Games* (2008), *L'embrasement* (2009) et *La révolte* (2010).

³ La série *L'épreuve* de l'auteur américain James Dashner, éditée chez Press Pocket dans sa traduction française, comprend entre autres *Le labyrinthe* (2012) et *La terre brûlée* (2013).

⁴ Grevet, Y. (2008). *Méto. T1 et 2*. Paris: Nathan/Syros.

⁵ Hinckel, Fl. (2015). *#Bleue*. Paris: Nathan/Syros.

⁶ Atallah, M. (2008). *Ecrire demain, penser aujourd'hui, la science-fiction à la croisée des disciplines: façonner une poétique, esquisser une pragmatique*. Thèse de doctorat présentée à la faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, p. 361.

⁷ Leignel, S. (2013). *De l'intérêt d'enseigner la science-fiction au secondaire II*. Mémoire professionnel, sous la dir. d'Yves Renaud. Lausanne: [s.n.], pp. 5-6.

⁸ Voir Labrousse, N. (2011). Qu'est-ce que la science-fiction?. In Estelle Blanquet & Éric Picholle (dir.), *Science et fictions à l'école: un outil transdisciplinaire pour l'investigation?*. Villefranche-sur-mer: Somnium, p. 16.

⁹ À l'heure d'écrire ces quelques lignes, une enseignante genevoise réalise avec sa classe un podcast sur la dystopie de Debuyscher, *Les fleurs roses du papier peint* qui, comme son titre ne l'indique pas, reprend avec brio le thème de *Fahrenheit 451*.

¹⁰ Hommage au *Palomar* d'Italo Calvino, au *Plume* d'Henri Michaux ou au *Crab* d'Éric Chevillard...

¹¹ Cité par Estelle Blanquet & Éric Picholle (2011), *op. cit.*, p. 13.

¹² Le Guin, U. (2016). *Le langage de la nuit. Essais sur la science-fiction et la fantasy*. Au forge de vulcain, p. 27.

Quelques récits de science-fiction d'expression française utilisés dans les classes

Premiers romans

Grevet, Y. (2014). *H.E.N.R.I*. Paris: Nathan.

Premiers romans sans illustration dans la collection «Soon»

Ange (2012). *Toutes les vies de Benjamin*. Paris: Syros.

Debats, J.-A. (2012). *Rana et le dauphin*. Paris: Syros.

Hinckel, Fl. (2013). *Mémoire en mi*. Paris: Syros.

Grevet, Y. (2014). *Des ados parfaits*. Paris: Syros.

Romans jeunesse

Debuyscher, A. (2017). *Les fleurs roses du papier peint*. Éditeur Indépendant.

Grevet, Y. (2008). *Méto. T1: La maison*. Paris: Syros.

Heliot, J. (2014). *Ciel 0.1. L'hiver des machines*. Gulf Stream éditeur.

Hinckel, Fl. (2015). *#Bleue*. Paris: Syros.

Martinigol, D. (2013). *C.H.A.R.L.E.x*. Paris: Syros.

La science-fiction et les disciplines scolaires: le point de vue des élèves

Les garçons plus faibles lecteurs que les filles? Ce n'est pas le cas en ce qui concerne la SF, que les garçons aiment davantage, en particulier autour de 14-16 ans. Et selon les cinq-cents élèves genevois interviewés, la SF pourrait bien trouver une place à l'école, soit intégrée en géographie et/ou en physique, soit faire même l'objet d'un nouvel enseignement. Aux enseignants de saisir cette source de motivation pour leurs cours!

Laura Weiss, Université de Genève

Un thème présent sur la scène culturelle des jeunes

Depuis longtemps, la thématique de la motivation estudiantine est largement débattue dans le monde de l'éducation, y compris dans ces colonnes (voir par exemple l'édito du 20 juin 2014 *L'école en quête d'efficacité*). Parmi les pistes envisagées pour motiver les élèves, l'idée de trouver des «accroches» pour introduire des sujets scolaires dont l'étude ne fait pas toujours sens pour les élèves est avancée aussi bien par des enseignants que par des didacticiens (Blanquet & Picholle, 2011). Partant du constat que la science-fiction (SF) est très présente sur la scène culturelle actuelle et qu'elle s'adresse en particulier aux adolescents à travers une littérature spécifique et une filmographie à effets spéciaux, nous postulons ici qu'elle pourrait être une accroche motivante. Mais d'abord, fait-elle vraiment partie de l'univers culturel des élèves? Si tel est le cas, pourrait-elle, selon eux, être traitée à l'école? Et dans quelles disciplines? En effet, la SF se trouve au croisement de plusieurs disciplines scolaires, en particulier du français et des sciences.

Un questionnaire passé dans les classes

Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé près de cinq-cents élèves du secondaire genevois de 13 à 18 ans, scolarisés dans quatre types d'institutions scolaires: cycle d'orientation (305), collège (111), école de culture générale (55) et école professionnelle (25), à l'aide d'un questionnaire comportant des questions à choix multiple et des questions ouvertes (Weiss & Monnier, sous presse). Les élèves ont été interrogés dans le cadre de leçons de français, d'histoire, d'allemand, de mathématiques et de physique. Les questions portaient, premièrement sur l'intérêt des élèves pour la SF et leur pratique de celle-ci (lectures, films), deuxièmement sur leur définition de la SF et les thèmes qui lui sont propres, troisièmement sur les disciplines scolaires aptes à accueillir un enseignement de SF.

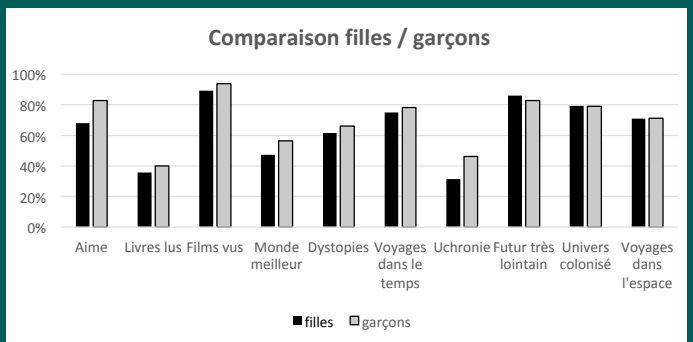
Premiers résultats

Le premier constat est que trois quarts des élèves interrogés disent aimer la SF (74%), que pratiquement tous vont voir des films de SF (91%) et qu'un gros tiers (37%) dit lire des livres de SF. Toutefois, ce dernier résultat reste sujet à caution: en effet, sollicités à citer les titres des ouvrages lus, les élèves, surtout les plus jeunes de 9e année, confondent parfois les genres science-fiction, *fantasy* (*Harry Potter*, *Le Seigneur des anneaux*) et fantastique (*Le Horla*) et citent même quelques titres hors sujet comme les *Dix petits nègres* de Agatha Christie. Ces résultats permettent de considérer que la SF fait partie de l'univers culturel des élèves et qu'elle leur plaît. Qui plus est, quand on leur demande une définition libre en complétant la phrase «la SF c'est...», les termes qui apparaissent sont «irréaliste», «impossible», «génial», «captivant», «ça pourrait se passer», «effets spéciaux», «technologie», «mystère», «imagination», «action», «univers parallèle», «voyages interstellaires», etc. Bien que 61% des élèves ne s'expriment pas, on relève que ces termes, venant d'adolescents, peuvent être considérés comme positifs.

Si on se penche plus précisément sur ce que les élèves désignent comme SF, on trouve les thèmes suivants: des aventures qui se passent dans un futur très lointain (84%), des histoires qui se passent dans un univers colonisé (79%), les voyages temporels (76%), les voyages dans l'espace (71%). En revanche, les élèves rejettent à 58% l'uchronie¹ comme une forme de SF.

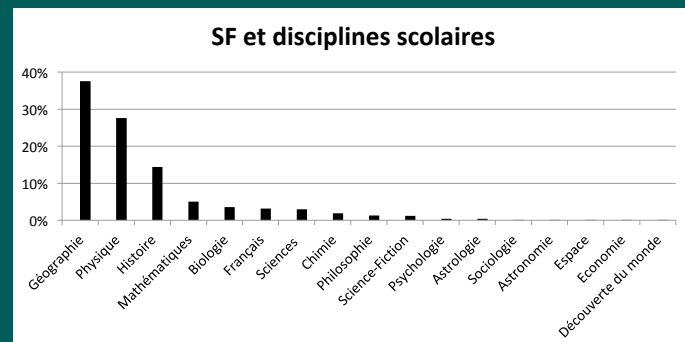
Résultats en fonction des caractéristiques des élèves

Le graphique n°1 (page suivante) montre les résultats en fonction du sexe des élèves. À noter que, dans ce graphique, pour comparer les deux populations, les pourcentages sont calculés en excluant les non-réponses, ce qui explique la valeur élevée de la variable «Livres lus» (pour laquelle le taux de réponses manquantes est de 55% pour les filles et de 57% pour les garçons). Les



Graphique n° 1: différences de perception de la SF selon le sexe des élèves

données présentant des différences statistiquement significatives (filles versus garçons) sont: «Aime» (76% vs 89%), «Livres lus» (80% vs 94%), «Films vus» (92% vs 97%), «Monde meilleur» (51% vs 61%), «Uchronie» (31% vs 46%). Le résultat le plus remarquable concerne la différence dans le nombre de livres lus: contrairement à ce qui se passe pour les autres genres littéraires, les garçons lisent davantage de SF que les filles. Ces dernières, quant à elles, font preuve de plus d'optimisme en considérant que la SF décrit un monde futur meilleur.



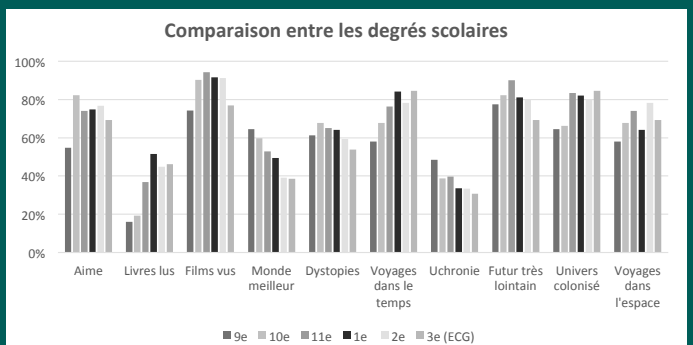
Graphique n° 3: science-fiction et disciplines scolaires selon les élèves

Les autres disciplines restent loin derrière, y compris le français, pourtant hôte naturel du genre littéraire SF. Comment interpréter ces résultats? Des pistes partiellement contradictoires peuvent être invoquées. La première est une vision relativement traditionnelle, voire désuète des disciplines scolaires où les élèves associent la géographie avec les voyages et l'espace, la physique avec les fusées et autres robots et l'histoire avec les voyages dans le temps et le futur. On constate ensuite que certains choix de disciplines, comme la philosophie, la psychologie, la sociologie ou même l'économie, montrent que certains élèves ont une connaissance approfondie de la SF, car nombre de textes et de films de SF analysent, souvent avec finesse, les problèmes de société, comme l'énonce Bradbury (1976, p.5): «Tous les problèmes importants de notre époque ne sont-ils pas bel et bien des problèmes de SF?» Enfin, quelques élèves proposent la création de nouveaux cours intitulés astrologie (astronomie?), découverte du monde ou même science-fiction, déclarant par là qu'ils sont ouverts à une évolution de l'école intégrant leur culture personnelle.

Conclusion

Cette recherche met en évidence un certain nombre de constats à propos des élèves. Le premier est que les élèves lisent, mais pas forcément la littérature prônée par l'école, en particulier les garçons. En outre, tous les élèves ont une culture filmographique importante de SF. Le second constat est que la science-fiction est un genre prisé surtout par les adolescents à partir de la fin du secondaire obligatoire, qui ont la maturité pour comprendre et décoder les thématiques abordées par la SF dépassant les effets spéciaux. Enfin les élèves se disent ouverts à une certaine intégration de la SF dans l'enseignement, surtout en sciences humaines et en physique. Il reste maintenant aux enseignants à profiter de cette ouverture pour motiver leurs élèves en classe.

¹ L'uchronie a été définie ainsi: «Le texte part du fait que, par exemple, c'est l'Allemagne d'Hitler qui a gagné la Deuxième Guerre mondiale ou bien que Kennedy n'a pas été assassiné».



Graphique n° 2: différences de perception de la SF selon le degré scolaire

Le graphique n°2 présente les données en fonction du degré scolaire. La seule différence significative est le nombre de livres lus, inférieur chez les élèves de 9e année. On constate ainsi que ce genre intéresse les élèves adolescents surtout à partir de 13-14 ans et moins les plus jeunes. L'absence du pic attendu en 11e année – degré où le genre SF est au programme de français – est selon nous un signe que la SF fait avant tout partie, pour les élèves, de leur culture personnelle qui n'est pas forcément enrichie par les lectures scolaires. À remarquer ici aussi l'importance des non-réponses à cette question, qui diminuent avec les degrés scolaires: 9e (68%), 10e (77%), 11e (59%), 1e (35%), 2e (49%), 3e (23%).

Et les disciplines scolaires?

Les dernières questions du questionnaire portaient sur les disciplines scolaires aptes à traiter, selon les élèves, de SF. Le graphique n° 3 met en évidence des résultats marqués: les élèves, tous sexe, âge et filière confondus (à part ceux de l'école professionnelle technique qui placent la physique en tête) attribuent la SF d'abord à la géographie, puis à la physique et enfin à l'histoire.

Bibliographie

Blanquet, E. & Picholle, E. (2011). *Science et fiction à l'école*. Villefranche-sur-mer: Editions du Somnium.
 Bradbury (1976), Avant-propos. In I. Bogdanoff & G. Bogdanoff (1976). *La science-fiction*. Paris: Seghers.
 Weiss, L. & Monnier, A. (sous presse). *La SF pour quelles disciplines scolaires? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école*. Villefranche-sur-mer: Editions du Somnium.

La Maison d'Ailleurs: penser l'impensé

La Maison d'Ailleurs d'Yverdon-les-Bains a souvent été perçue comme une institution pour «initiés», alors qu'elle cherche constamment à éclairer, par le biais de son patrimoine unique en Europe et des artistes invités aux expositions temporaires, certains des phénomènes qui nous entourent et qui se situent à la frontière des imaginaires technoscientifique et science-fictionnel.

Marc Atallah, directeur de la Maison d'Ailleurs, MER-1 à l'UNIL

Au cœur de la vieille ville d'Yverdon-les-Bains, en face d'un magnifique château pluriséculaire, le seul musée européen dédié à la science-fiction travaille – à partir d'un patrimoine riche de plus de 130'000 objets hétérogènes et excentriques collectés depuis la seconde moitié du XXe siècle (mais dont l'origine remonte, pour certains de ces objets, au XVIe siècle) – sur nombre de thématiques hybrides qui, toutes, résonnent étroitement avec la société dans laquelle nous évoluons: l'archéologie des jeux vidéo, l'art numérique, les zones post-apocalyptiques, la figure du super-héros, la construction des univers fictionnels, la métaphore du robot, la poésie du digital, le manga japonais, le transhumanisme, les mythologies modernes... La spécificité de la Maison d'Ailleurs, car c'est de ce musée dont il est question ici, se trouve dans cette volonté d'aborder des sujets qui, c'est une évidence, sont à la croisée des imaginaires: ils relèvent certes de l'imaginaire technoscientifique, mais ils ont également été traités par l'imaginaire (science)-fictionnel. Or ces deux imaginaires possèdent des finalités opposées: le premier est un imaginaire à finalité performative, alors que le second est un imaginaire à finalité réflexive. En ce sens, la Maison d'Ailleurs est un musée qui cherche à prendre de la distance face à certains phénomènes contemporains qui, bien que liés d'une manière ou d'une autre à l'imaginaire technoscientifique, supposent, pour être compris dans toute leur ampleur, d'être contextualisés à l'aune des récits science-fictionnels ou – pour citer la tradition à laquelle ces derniers ressortissent – utopiques. Autrement dit, la science-fiction est un «outil» qui permet de penser cet impensé formé par l'imaginaire technoscientifique et, en raison de sa nature narrative, qui offre la possibilité de réfléchir aux mutations anthropologiques générées par la société technocapitaliste. Toutefois, et pour de multiples raisons, la science-fiction, en tant que genre, a souvent été dénigrée et rangée dans la catégorie de «paralittérature». La mission de la Maison d'Ailleurs, outre celle de réhabiliter la



science-fiction en montrant ses vertus réflexives et de présenter ces vertus au plus grand nombre, consiste à étudier l'imaginaire science-fictionnel afin de montrer comment celui-ci permet d'activer une lecture critique du monde dans lequel nous vivons.

Le transhumanisme, par exemple, est un sujet de l'actualité technoscientifique que l'on aborde habituellement par le biais de l'éthique ou des progrès supposés, mais la réflexion gagne en densité si on retrace la symbolique du posthumain qui, du robot au cyborg, est avant tout la métaphore d'une triple aliénation: industrielle, consumériste et technologique. C'est une telle aliénation qui figure sur l'œuvre de l'artiste Bebe-deum, exposée à la Maison d'Ailleurs dans le cadre de «Corps-concept» (21.05-19.11.2017), et qui illustre cet article. Le posthumain attendu par les technoprophètes est bien plus proche de ces corps effrayants que de ceux que l'on peut «lire» entre les lignes de certains discours transhumanistes. Voilà d'ailleurs comment la science-fiction aide à penser l'impensé: elle forge des représentations métaphoriques dont une des fonctions essentielles est de prendre de la distance face aux discours qui nous entourent – discours qui, parfois, oublient qu'à force d'affirmer que le monde de demain sera utopique, ils en montrent l'aspect dystopique. •

Des récits qui invitent le lecteur à se positionner

Entretien avec Florence Hinckel, une auteure d'ouvrages pour la jeunesse qui connaît bien le monde de l'école.

© Gianni Chiarighelli

Anne Monnier, Université de Genève

Florence Hinckel, vous êtes l'une des quelques auteures françaises à écrire des romans de science-fiction pour les adolescent-e-s. Qu'est-ce que ce «genre» vous permet d'explorer que d'autres «genres», que vous avez par ailleurs expérimentés dans d'autres textes, ne permettent pas?

Florence Hinckel: Projeter mes récits dans un futur proche me permet de leur donner une ampleur et une portée plus difficiles à rendre dans un récit contemporain. Pour autant, je ne sacrifie pas le réalisme; il doit être assez fort pour qu'on s'y croie, et c'est ce qui fait dire à certains de mes lecteurs que mes récits d'anticipation sont «glaçants». Pour moi, c'est un joli compliment, cela signifie que j'ai réussi à effectuer un pas dans le futur suffisamment en phase avec ce que nous vivons au présent. Bien entendu, j'envisage le pire dans ces récits, c'est le principe de la dystopie qui permet d'alerter sur les dérives possibles, voire déjà en cours. Leur donner corps, existence et réalité doit amener le lecteur à se dire: «notre société doit prendre une autre direction.»

Plus largement, que pensez-vous de la notion de «genre» qui fait entre autres partie des programmes scolaires? Est-elle utile? Et si oui, pourquoi et pour qui?

En tant qu'auteure, c'est mon sujet qui va déterminer le genre et non l'inverse. Je ne me dis jamais: tiens, je vais écrire de la SF. Mais: je vais écrire un récit situé dans un futur proche (par exemple). Une fois ce choix fait, ce n'est plus une préoccupation, ce sera le même travail que pour un récit psychologique ou d'aventure... et d'ailleurs dans mes romans, ces genres se mêlent souvent. En réalité, je me moque du genre, j'écris juste une histoire. Mais la notion de genre aide les libraires à ranger les ouvrages dans leurs rayons. C'est pourquoi il s'agit d'un argument marketing pour les maisons d'édition. En littérature jeunesse, un texte estampillé dystopie sera très vendeur. À l'inverse, en littérature

(...) j'envisage le pire dans ces récits, c'est le principe de la dystopie qui permet d'alerter sur les dérives possibles, voire déjà en cours. Leur donner corps, existence et réalité doit amener le lecteur à se dire: «notre société doit prendre une autre direction.»

générale, certaines maisons d'édition préfèrent vendre de la SF comme de la littérature blanche (les récits de Houellebecq, par exemple, ou bien *2084* de Boualem Sansal...), car cela aura une plus large audience. Mais la notion de genre peut aussi être importante pour aider les enseignants à en faire connaître les caractéristiques à leurs élèves. Il est sans doute important qu'un enfant ou un adolescent apprenne à reconnaître un texte de science-fiction, un récit policier, un roman d'aventures, etc... pour qu'il puisse ensuite se rendre compte que les frontières ne sont pas toujours si nettes, et que ce type de transgression est enthousiasmant.

Les références à d'autres textes, de SF, mais aussi d'œuvres classiques, sont très présentes, soit de façon explicite, soit de façon plus implicite. Est-ce que les textes littéraires que vous citez (*Des Fleurs pour Algernon* dans *Théa pour l'éternité*) ou qui sont là implicitement (*Un Hussard sur le toit* dans *U4*, *Yannis* ou *1984* dans *#Bleue*) influencent le processus même de votre écriture, aussi bien au niveau de la forme que du contenu?

Bien sûr, ce sont pour moi des textes fondateurs de ma pensée, qui ont également participé à mon émerveillement face à la littérature. Un bon texte provoque un

grand plaisir de lecture et une prise de conscience forte sur la vie même, c'est ce que je crois. Dans *Théa pour l'éternité*, qui retrace le destin d'une victime de la science, comme Charlie dans *Des fleurs pour Algernon*, j'ai voulu reprendre comme un hommage la structure du récit de Keyes.

Pour *U4*, *Yannis*, les hommages au *Hussard sur le toit* sont présents dans plusieurs extraits, car dès que le thème d'*U4* fut décidé, j'ai tout de suite pensé à ce roman de Giono. J'espérais que la grâce humaniste de son écriture contaminerait la mienne.

Concernant Orwell, cela dépasse l'hommage. Les thèmes orwelliens sont hélas encore d'une actualité brûlante et j'y pense presque chaque jour. Ils sont en effet très présents dans *#Bleue* mais aussi dans *Traces*. *1984* représente pour moi tout ce qui m'interpelle en science-fiction, et c'est ce genre-là que j'ai envie d'écrire. Pour moi, il s'agit de porter un regard le plus aigu et le plus acéré possible sur le monde politique et social actuel. C'est une forme de résistance, car beaucoup de choses nous divertissent de cette acuité. Est-ce voulu, et par qui? Je ne cesse de chercher une réponse à ces questions.



© Gianni Chirighelli

Les professeurs les plus admirables sont ceux qui n'oublient jamais d'aider ceux qui en ont le plus besoin. J'ai envie de présenter à mes jeunes lecteurs des personnages de ce type, pour qu'ils apprennent à les reconnaître, à croire en eux, pour ensuite pouvoir croire en soi-même.

L'école est omniprésente dans l'ensemble de votre œuvre, et en particulier dans vos romans de science-fiction, où elle apparaît à la fois comme le lieu de vie par excellence des adolescents et un des derniers temples du savoir.

Pourquoi? Y a-t-il un message que vous avez envie de transmettre à vos jeunes (et moins jeunes) lecteurs à propos de l'école? Et ce message est-il en lien avec votre passé, d'une part d'élève, d'autre part de professeure des écoles à Marseille – métier que vous avez exercé pendant treize ans avant de devenir en 2010 écrivaine à temps plein?

J'ai passionnément aimé l'école étant enfant puis adolescente. C'était un lieu où je me sentais bien, où je pouvais grandir, et où j'étais félicitée pour mon travail et pour les connaissances que j'accumulais. Je me sentais poussée en avant. Ainsi pour moi, grâce à l'école, l'ascenseur social a fonctionné... dans les limites des divers plafonds de verre. Tout cet enthousiasme et cet espoir qui m'ont portée jusqu'au bac se sont heurtés à une réalité plus difficile, une fois hors du lycée. Je suis très en colère contre les inégalités des chances qui ponctuent le système scolaire français, de plus en plus au fur et à mesure qu'on en franchit les étapes. Il arrive un moment où une partie de la population ne peut pas aller plus loin, par manque de codes, d'argent ou de réseau. N'est-ce pas très orwellien?

J'ai a *contrario* une admiration sans borne pour les professeurs motivés et passionnés qui se battent contre un système scolaire qui, de plus en plus, broie les plus faibles. Je connais d'autant mieux leurs difficultés qu'en effet j'ai été moi-même professeure des écoles. Je sais ce qu'il faut d'énergie et de pugnacité pour faire ce métier en bonne intelligence, en ne lâchant jamais rien lorsqu'il est question de donner la même chance à chacun. Les professeurs les plus admirables sont ceux qui n'oublient jamais d'aider ceux qui en ont le plus besoin. J'ai envie de présenter à mes jeunes lecteurs des personnages de ce type, pour qu'ils apprennent à les reconnaître, à croire en eux, pour ensuite pouvoir croire en soi-même. J'ai envie de montrer dans mes romans la force des individus face au système.

Science-fiction, émancipation et pouvoir des imaginaires

Écrivain de science-fiction (mais pas seulement), Alain Damasio a développé un discours sur le monde – le nôtre – dans sa production romanesque, ses activités littéraires, ainsi que dans la création de scénarios cinématographiques. Décryptons avec lui quelques paradigmes d'une époque qui nous pense: voici, livrés ci-dessous, quelques extraits choisis tirés d'un entretien public¹ qui résonnent comme une invitation à penser à notre tour.

© Gianni Chinghelli

Sonya Florey

Une des thématiques récurrentes de vos écrits, c'est la mutation du rapport que l'humain entretient à la machine. Ce rapport, dites-vous, s'est inversé à un moment de l'histoire: aujourd'hui, nous évoluons dans une «machine-monde» que vous appelez aussi «technococon». Ce technococon aurait des incidences multiples: dans un avenir proche, prédiriez-vous, l'humain augmenté deviendra la norme et l'humain ordinaire sera considéré comme un humain diminué. Le rapport à soi, aux autres et au monde est d'ailleurs déjà modifié.

En quoi, dès lors, la science-fiction peut-elle constituer un espace de liberté pour problématiser ces questions-là? Et pourquoi la science-fiction plutôt qu'un autre genre littéraire?

Alain Damasio: Je n'ai pas *choisi* consciemment, délibérément, la science-fiction: rétrospectivement, je dirais que j'ai été appelé par un style d'écriture.

À l'époque de mes débuts, je sortais d'une grande école de commerce française qui m'avait révolté à de multiples égards. Écrire de la science-fiction, double d'une dimension d'anticipation politique, était la seule façon de parler de ce que j'avais vécu et de porter ma révolte. Pour moi, la science-fiction est le genre qui offre la liberté la plus entière, parce qu'elle permet de jouer sur des niveaux de réalité, sur des dimensions psychologiques, d'entrer dans des domaines économiques et techniques.

L'autre raison de la rencontre heureuse entre cet appel de la science-fiction et mes aspirations profondes est liée à mon envie de bâtir des livres-univers, de construire *ex nihilo* des mondes dans lesquels je mets en scène, en sons, en affects, en concepts des rapports extrapolés et politiques.

En tant qu'écrivain de science-fiction, je considère que j'ai un rôle à jouer dans la construction d'un imaginaire alternatif qui va rendre désirables des voies a priori obstruées.

Cette envie de bâtir des mondes fictionnels, est-ce une manière de revenir à notre monde?

La science-fiction est autoréflexive, mais je me méfie de cette posture qui pense qu'elle n'est qu'une boucle pour parler du présent. La science-fiction n'est pas qu'un genre-miroir. Évidemment, elle a vocation de parler de notre présent – technologique. Mais elle porte également une valeur d'anticipation, d'alerte, ainsi qu'une valeur d'imaginaire pur, d'expérience de pensée prédictive qui permet de prendre un coup d'avance sur le système politique. En tant qu'écrivain de science-fiction, je considère que j'ai un rôle à jouer dans la construction d'un imaginaire alternatif qui va rendre désirables des voies a priori obstruées.

La science-fiction telle que vous la concevez est donc éminemment politique. Cette idée traverse plus généralement vos prises de position: «Il est urgent d'apprendre aux gens à aller au bout de ce qu'ils peuvent, avec leurs propres forces – intellectuelles, corporelles, spirituelles – leur rappeler que percevoir est un art qui prend des années de minuscules efforts quotidiens»². En quoi la littérature de science-fiction peut-elle constituer un soutien à notre capacité de sentir ou à réfléchir?

C'est le cas de toute littérature! Aujourd'hui, on baigne dans un impensé technologique, exception faite des *digital natives*, nés dans le techno-cocon. Les cours

de technologie n'apprennent pas au lecteur à s'émanciper: un tel cours devrait montrer l'envers du décor, déconstruire une page *Facebook*, montrer le design de la dépendance – observer et comprendre comment les designers font tout pour maximiser le temps qu'on passe sur une page web. C'est un apprentissage.

Récemment, je me trouvais à la biennale du design à Saint-Etienne: un artiste avait figuré une topographie d'internet. Au départ, dans cette œuvre, internet était une surface ondulatoire avec très peu de pente, assez horizontale: quand on y naviguait, on n'était pas dirigé vers des trous noirs de dépendance. Aujourd'hui, *Twitter*, *Facebook* et *Google* ont creusé des trous noirs avec beaucoup de densité, qui font apparaître de fortes pentes. Or, on se retrouve à suivre ces forces gravitationnelles que les designers ont aménagées pour nous. C'est ça qu'on devrait apprendre aux enfants: internet n'est pas cet espace de liberté horizontale qu'on nous vend.

Il faut apprendre aux enfants un rapport direct au monde et un rapport médié au monde par la technologie. Cette double tâche est difficile. On devrait imposer aux enfants une journée de déconnexion par semaine, y compris à l'école. D'ailleurs, la plupart des enfants de cadres de la Silicon Valley sont tenus éloignés de la technologie. Un jour sans téléphone, sans télévision, sans console de jeux, sans internet. Aucune médiation. En rapport direct avec les gens et le monde. Pour créer du différentiel: qu'est-ce qui me manque quand je suis dans le numérique? Qu'est-ce que le rapport direct au monde m'amène? De quoi ai-je manqué? •

¹ *La science-fiction à l'école et au-delà. Lire, écrire, écouter les imaginaires d'anticipation.* 17 avril. Université de Genève, en collaboration avec la HEP Vaud.

² «La liberté d'utiliser ou de repousser la technologie est inexistante aujourd'hui», entretien avec Alain Damasio. *Télérama*, 06/03/2017. [en ligne] www.telerama.fr/idees/la-liberte-d-utiliser-ou-de-repousser-la-technologie-est-inexistante-aujourd-hui-alain-damasio-ecrivain-de-science-fiction,109555.php

La douleur apprivoisée

Quand la science-fiction nous enseigne l'empathie

Face au fantasme de «l'homme augmenté», à la numérisation des savoirs et à la virtualisation des rapports sociaux (tant à l'école que dans la sphère privée), l'imaginaire littéraire représente un moyen de questionner les enjeux de notre rapport à la technologie. Et si la science-fiction méritait pleinement sa place sur les bancs de l'école?

© Gianni Ghiringhelli

Colin Pahlisch, Université de Lausanne

Un miroir du présent

À première vue, on pourrait s'interroger sur la place de la science-fiction à l'école. Les mondes futuristes, sociétés dystopiques, planètes lointaines, faunes et flores extraterrestres auxquels nous confrontent ces textes sont-ils vraiment porteurs d'enseignement? Raisonner ainsi, c'est oublier que la science-fiction n'a pas d'abord pour fonction de nous «faire rêver» pas plus que de chercher à deviner l'avenir, quoique certains auteurs, d'Asimov à Houellebecq, jouent à le faire penser. «Technique littéraire» avant tout¹, la science-fiction met en lumière, par le biais de la conjecture narrative, c'est-à-dire en extrapolant un univers de fiction rationnel à partir d'éléments issus de notre contempo-

ranité, certaines questions, dilemmes ou traits relatifs à la condition humaine. Plus spécifiquement, ce sont les sciences, les techniques et leurs productions, que de telles fictions interrogent. Non pas au sens où elles prédisent l'évolution de celles-ci dans notre quotidien, mais où elles reflètent en les exagérant, en faisant appel à la métaphore, les enjeux générés par l'entrelacement constant de la vie humaine et de la technologie. Lire de la science-fiction équivaut, selon Marc Atallah, à contempler notre propre image dans un «miroir déformant» pour mieux affiner notre compréhension de nous-mêmes, et d'autrui. Ainsi «la science-fiction est un art qui participe au questionnement réflexif de notre identité (...)»², aux plans tant individuel que collectif.

Dans cette optique, le potentiel didactique et esthétique propre à ce genre littéraire apparaît limpide. La lecture de tels textes invite à un double exercice (ludique) de décryptage. Il s'agit de se demander, tout d'abord à quel(s) aspect(s) de la réalité des lecteurs/trices renvoient les images convoquées dans les univers narratifs de science-fiction; ensuite, de quelle manière ces métaphores transforment ma compréhension ou ma perception de ma réalité, au regard tant de la connaissance que j'en acquiers que de la beauté, des émotions, qu'elle suscite en moi.

#Bleue: la science-fiction empathique

Le roman pour jeunes adultes de Florence Hinckel *#Bleue*, paru en 2015 (Paris, éd. La Découverte, coll. «Syros») illustre de façon particulièrement fine la valeur didactique des émotions suscitées par les récits de science-fiction. L'auteure nous projette dans une société fortement imprégnée par les technologies digitales, très semblable à la nôtre... un «futur proche», selon l'expression consacrée. On s'y connecte et on vit sur le «Réseau», on converse, on agit, via des «tablettes» et autres avatars de nos *smartphones*. Les technosciences ont tant progressé qu'elles sont de surcroît parvenues à éradiquer toute forme de douleur, psychique ou physique. Chagrin d'amour, expérience traumatique, deuil insurmontable, ne sont plus que souvenirs. On les guérit plus rapidement qu'une égratignure au doigt, grâce à la CEDE (pour «Cellule d'Éradication de la Douleur Émotionnelle»). Ainsi, lorsque le héros, un adolescent nommé Silas, vit un événement terrible au début du récit, c'est tout naturellement que ses parents font appel à la Cellule... pour son bien. De son trauma ne subsiste plus qu'un petit point bleu au poignet, seul signe de son «oblitération». Tranquillisé, anesthésié, Silas peut retourner à sa petite existence. N'est-ce pas là le meilleur des mondes possibles? A priori seulement, car les protagonistes se rendent rapidement compte que ce n'est pas seulement la douleur qui disparaît, mais bien tout ce dont elle est le symbole: le sentiment de soi, l'affection pour autrui, le souvenir d'un être aimé. À chercher désespérément la sécurité et le confort individuel, à fuir les cahots ou les tragédies du vivre-ensemble, on s'abstrait du monde, on se dé-humanise semble nous dire l'auteure. Le roman nous incite à entretenir un regard critique à l'égard des technologies virtuelles (sans pour autant verser dans la paranoïa) et du rapport à autrui qu'elles engagent: désincarné, éthéré. Les péripéties de Silas et de sa compagne Astrid nous invitent à considérer l'importance de ce qui «vient du corps», c'est-à-dire des émotions, tant positives que négatives, intervenant dans la composition d'une amitié, la naissance et l'entretien d'une relation amoureuse ou face à l'inévitabilité de la mort. «Des larmes qui liquéfient mon cœur et lui rendent sa tendresse. Des larmes qui me donnent la preuve de mon humanité», réalise le héros, tandis que les effets de son oblitération s'estompent.³ C'est à reconnaître la valeur de l'empathie, cette capacité à «ressentir à la place de», ou à «sentir avec» pour mieux comprendre autrui et affiner sa connaissance de soi, que nous initie le texte de Florence Hinckel. Et c'est par ce biais que l'œuvre découvre aussi un versant politique.



Un roman citoyen?

Si *#Bleue* illustre de façon exemplaire le potentiel de la science-fiction à questionner notre quotidien, l'engagement du roman en faveur de l'empathie s'appréhende aussi sous l'angle de la citoyenneté. Pour la philosophe américaine Martha Nussbaum, la capacité que procurent la littérature et les arts en général à éprouver par le truchement de l'œuvre un parcours de vie distinct du sien, constitue l'un des traits définitoires de la démocratie. Dans son ouvrage *Les émotions démocratiques*, l'auteure souligne à quel point la sensibilisation à autrui que les œuvres littéraires permettent de cultiver s'avère nécessaire à l'équilibre politique d'une société et à l'écoute de l'avis de chacun. Dans cette optique, la littérature concourt à développer une «imagination narrative», c'est-à-dire pour Nussbaum «la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les désirs, les souhaits qu'elle peut avoir»⁴. La philosophe place un tel entraînement des émotions «au cœur des meilleurs projets modernes d'éducation démocratique, en Occident et ailleurs»⁵.

Le récit de Florence Hinckel, à l'instar de nombreux romans de science-fiction pour la jeunesse qui ne demandent qu'à être étudiés, offre la possibilité de travailler en classe des questions d'une brûlante actualité telles que notre relation quotidienne aux technologies numériques, le rapport à autrui qu'elles engendrent, la valeur politique de la mixité sociale...

Ce roman accomplit également un tour de force, celui d'aborder avec subtilité et profondeur l'un des enjeux centraux de l'adolescence: la perception d'autrui. Et d'ouvrir à son écoute.

¹ Marc Atallah, *L'art de la science-fiction*, Yverdon-les-Bains: éditions de la Maison d'Ailleurs et ActusF, 2016, p. 31

² *Ibid.*, p. 40

³ Florence Hinckel: *#Bleue*, Paris, La Découverte, coll. Syros, p. 90

⁴ Martha Nussbaum: *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*, Paris, Flammarion, coll. Climats, 2011, p. 121-122

⁵ *Ibidem*.