

« Ceux qui sont partis d’Omélas ». Littérature et science-fiction dans une formation en génie mécanique et productique

Cléo Collomb, Université Paris-Saclay – Institut Droit Espaces Technologies [✉](#)

RELIEF – Revue électronique de littérature française
Vol. 17, n° 1 : *La science-fiction et l’enseignement du politique*,
dir. Colin Pahlisch et Gaspard Turin, septembre 2023

ISSN 1873-5045, publié par Radboud University Press
Site internet : www.revue-relief.org

Cet article est publié en libre accès sous la licence CC-BY 4.0

Pour citer cet article

Cléo Collomb, « “Ceux qui sont partis d’Omélas”. Littérature et science-fiction dans une formation en génie mécanique et productique », *RELIEF – Revue électronique de littérature française*, vol. 17, n° 1, 2023, p. 66-81. doi.org/10.51777/relief17560

« Ceux qui sont partis d'Omélas ». Littérature et science-fiction dans une formation en génie mécanique et productique

CLÉO COLLOMB, Université Paris-Saclay

Résumé

Cet article présente une séquence pédagogique déployée dans une formation universitaire technologique professionnalisante (Génie Mécanique et Productique) et articulée autour du texte « Ceux qui partent d'Omélas », d'Ursula K. Le Guin, autrice reconnue pour ses œuvres de fictions spéculatives, incluant la science-fiction. J'y soutiens que la science-fiction, dans ce contexte d'enseignement orienté vers une approche fonctionnelle de la langue, revêt une dimension politique dans la mesure où elle est un opérateur de repartage du sensible particulièrement efficace. La SF en effet, par son caractère minoritaire et son ouverture sur la culture technique, permet d'éviter certains effets de domination symbolique, ce qui la rend particulièrement inclusive vis-à-vis des étudiantes et étudiants en Génie Mécanique et Productique. De plus, dans ce texte, Ursula Le Guin peut être comprise, d'après *Le maître ignorant* de Rancière, comme une *autrice ignorante* qui postule une forme d'égalité entre ses lecteurs et elle. Le résultat est que les étudiantes et étudiants ont appris, non pas à développer des compétences communicationnelles, mais à jouir du langage, c'est-à-dire à sortir de la place qui leur est assignée de personnes qui doivent s'insérer professionnellement et qui n'ont pas le temps pour la littérature.

Les ouvriers, contrairement à ce qu'on leur demandait, à savoir, faire des chansons populaires, adoraient faire des alexandrins, affirmer une égalité dans la jouissance des mots, dans le refus du partage entre ceux qui se servent seulement du langage et ceux qui en jouissent.

Jacques Rancière¹

Cet article propose de présenter une séquence pédagogique développée dans une formation technologique professionnalisante et dont la pierre angulaire est un texte littéraire, qui n'appartient pas à proprement parler au genre de la science-fiction (SF), mais qui est écrit par une autrice reconnue pour ses œuvres de SF. Il s'agit de la nouvelle « Ceux qui partent d'Omélas », d'Ursula K. Le Guin². Dans ce contexte de formation technique visant l'insertion professionnelle, l'étude des textes littéraires ne va pas de soi. Aussi, je proposerai de commencer par interroger la place qu'elle peut y occuper, en cherchant à éviter un double écueil.

Premièrement, la mobilisation de l'œuvre littéraire ne doit pas s'inscrire dans la volonté d'apporter un « supplément d'âme » aux techniciens, pour reprendre – en la détournant –

-
1. Christine Palmiéri : « Jacques Rancière : "Le partage du sensible" », *ETC*, n° 59, 2002, p. 35.
 2. Ursula K. Le Guin, « Ceux qui partent d'Omélas », dans *Aux douze vents du monde*, trad. Henri-Luc Planchat, Moret-Loing-et-Orvanne, Le Béliard', 2018 [« The Ones Who Walk Away from Omélas », 1973], p. 433-445. Pour une exploitation didactique du même texte, voir Karl Canvat, *La Science-fiction. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1991, p. 73-75.

la célèbre formule d'Henri Bergson³. Dans *Les deux sources de la morale et de la religion*, le philosophe critique en effet une forme de scientisme et cherche à rappeler que la mécanique appelle la mystique, autant d'ailleurs que la mystique appelle la mécanique. Le supplément d'âme ici convoqué entend faire référence à l'attitude qui consiste à considérer que les mécaniciennes manquent de culture et doivent être éduquées⁴. Le deuxième risque que court l'introduction de l'étude des textes littéraires dans une formation technologique professionnalisante est celui de l'instrumentalisation à des fins de développement des compétences linguistiques.

Une fois ces deux écueils définis, je montrerai que la littérature de SF permet de les éviter. En effet, dans la mesure où il s'agit d'un genre qui ne repose pas sur l'opposition entre culture et technique, la SF est particulièrement inclusive vis-à-vis des étudiantes en génie mécanique, qui arrivent alors à s'y intéresser et par là se découvrent un véritable plaisir de lire et d'écrire. La jouissance des mots, précisément là où elle n'est pas attendue, c'est-à-dire au sein d'une formation technologique visant l'insertion professionnelle, est une manière de revenir sur l'assignation des rôles et des places que nos sociétés opèrent en estimant que certaines personnes sont concernées par la jouissance de la langue, là où d'autres doivent se contenter d'apprendre à l'utiliser. La fonction politique de l'enseignement de la SF dans la formation concernée se trouve dans cette redistribution des rapports à la langue, que je propose de comprendre à l'aune du concept de « partage du sensible » de Jacques Rancière⁵ et de justifier à partir de l'analyse qualitative de productions étudiantes réalisées durant la séquence pédagogique que je présenterai.

La place du texte littéraire dans la formation en GMP

Avant de présenter le module enseigné, il me paraît important d'interroger le statut de l'œuvre littéraire dans la formation concernée, où il n'est pas habituel de l'étudier⁶. En effet, le Bachelor Universitaire Technologique (BUT) en Génie Mécanique et Productique (GMP), proposé en France, est une formation scientifique et technique, orientée vers l'insertion professionnelle. Il nourrit pour objectif de former des techniciennes généralistes des industries du secteur secondaire : aéronautique, ferroviaire, spatial, naval, automobile, robotique, médical, etc. À côté des enseignements de spécialité (mécanique, science des matériaux, dimensionnement des structures, etc.), le programme national du BUT GMP inclut l'enseignement de l'expression-communication, dont l'objectif principal consiste à développer les compétences des étudiants en matière d'expression orale, écrite et visuelle. La visée profes-

3. Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, 1932.

4. Ce texte est rédigé en écriture inclusive, il utilise l'alternance entre le féminin et le masculin de manière aléatoire.

5. Jacques Rancière, *Le partage du sensible*, Paris, La fabrique, 2000.

6. La place de la littérature dans la formation en GMP peut présenter certaines similitudes avec celle présente dans le FLE, comme me l'a fait remarquer Gaspard Turin. Je l'en remercie chaleureusement ainsi que pour les références à Rancière qu'il m'a suggérées. Cette section est partiellement inspirée de l'ouvrage collectif dirigé par Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015.

sionnalisante des cours d'expression-communication apparaît très clairement⁷, bien que certaines compétences plus générales comme « développer sa culture générale et son esprit critique » ou « structurer et valoriser la pensée » soient également mentionnées – et défendues par un certain nombre d'enseignants⁸ qui tiennent à ce que les contenus des cours d'expression-communication ne soient pas réductibles à une série de techniques d'expression visant l'employabilité. Il en va toutefois bien d'un enseignement fonctionnel, axé sur les attendus de la sphère professionnelle.

Dans ce contexte, travailler à partir d'un texte littéraire reste une pratique minoritaire. Si je m'y suis livrée, c'est en raison de mon goût pour la SF (tant personnel que scientifique) et parce que, comme je bénéficie d'une grande liberté dans mes enseignements, aucun verrou institutionnel ou pédagogique ne s'est présenté. Il y a toutefois deux écueils à éviter lorsqu'on introduit des œuvres littéraires dans une formation technologique professionnalisante : 1) celui du supplément d'âme et 2) celui de l'instrumentalisation. Le présupposé implicite du premier consiste à déconsidérer la culture technique ou en tout cas à supposer que la culture humaniste lui est supérieure. Cette posture est suffisamment répandue pour que le philosophe français des techniques Gilbert Simondon ait pu passer une partie de sa vie à la combattre. Dans la célèbre introduction à *Du mode d'existence des objets techniques*, il écrit que :

La culture est déséquilibrée parce qu'elle reconnaît certains objets, comme l'objet esthétique, et leur accorde droit de cité dans le monde des significations, tandis qu'elle refoule d'autres objets, et en particulier les objets techniques, dans le monde sans structure de ce qui ne possède pas de significations, seulement un usage, une fonction utile⁹.

À partir du moment où l'on oppose culture et technique, il est tentant d'interpréter l'appel au développement de la culture générale des étudiants en GMP présent dans les programmes nationaux comme une nécessité d'apporter un vernis humaniste – un supplément d'âme – à des techniciens, dès lors présupposés incultes. Plutôt que d'opposer de manière stérile culture et technique, dans un geste qui mène à déconsidérer la culture technique autant qu'à nourrir une approche patrimoniale des textes littéraires, il vaut mieux chercher à développer, comme le défend Simondon, la culture technique.

Le second écueil à éviter est celui de l'instrumentalisation du texte littéraire. Au sein de la formation en GMP, proche du monde professionnel, l'on développe volontiers une pédagogie de projet et une approche par compétences – c'est d'ailleurs dans une telle approche qu'est rédigé le programme national. À partir du moment où il s'agit de développer des compétences communicationnelles comme « rédiger et mettre en forme des écrits pro-

7. La version de 2021 est consultable en ligne : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n° 4 du 17 juin 2021*, www.enseignementsup-recherche.gouv.fr.

8. Mathilde Nouailler (dir.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT*, Paris, L'Harmattan, 2014. Voir aussi la position de l'AECiut sur la question : « L'enseignement de l'expression-communication dans le cadre de la mise en place du Bachelor Universitaire de Technologie », www.aeciut.fr, 8 juin 2020.

9. Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 2012 [1958], p. 10.

fessionnels et universitaires » ou « consolider sa maîtrise de la langue », le recours aux textes littéraires est tout à fait possible, mais ils sont alors souvent découpés en extraits et utilisés comme une ressource linguistique plus que culturelle. L'œuvre n'y est pas convoquée pour déclencher une expérience esthétique, renouveler un rapport à soi, aux autres ou au monde. Il est toutefois possible de lever les deux difficultés évoquées, en particulier lorsque le genre littéraire proposé appartient à la SF – ou qu'il renvoie à la SF comme « Ceux qui partent d'Omélas ».

La SF comme repartage du sensible dans la formation en GMP

Pour comprendre dans quelle mesure la SF dans l'enseignement en GMP permet d'éviter l'écueil du supplément d'âme, il faut s'arrêter un instant sur les représentations que se font les étudiants de la littérature en général et de la SF en particulier. Bien que cette dernière ne cesse de gagner en reconnaissance, elle n'en reste pas moins – au-delà d'un cercle de spécialistes ou passionnés – un genre qui renvoie à la culture populaire, au cinéma de masse et aux développements technologiques. C'est du moins la vision que nourrissent la plupart des étudiants en GMP. Avant de commencer le module, je leur ai demandé de répondre à un questionnaire, dont le but était de récolter leur avis sur leur rapport à l'écriture et à la lecture, à la littérature et à la SF. Ils ont également dû répondre à un deuxième questionnaire, à la fin du module cette fois-ci, afin que je puisse recueillir leurs impressions sur la séquence.

Dans le questionnaire d'ouverture, je leur ai demandé à quoi leur faisait penser le mot « science-fiction ». Sur les 102 réponses reçues, presque un tiers mentionne des films à succès comme *Star Wars*, *Interstellar*, *Alien*, *2001 l'Odyssée de l'espace*, ou simplement « des films d'action », « jeux vidéo », « des mangas ». La SF renvoie à leurs yeux très clairement à la culture populaire, à une culture qu'elles connaissent, dans laquelle elles ont leurs repères et pas du tout à une culture littéraire érudite, de laquelle elles se sentiraient éloignées ou qui leur serait supérieure. Je leur ai posé la même question à propos du mot « littérature » et leurs réponses sont très différentes. En effet, plus de la moitié font référence soit aux cours de français, à « l'école », à la « Grammaire, vocabulaire complexe » ; soit à de grands auteurs comme : « Honoré de Balzac », « Baudelaire, Rimbaud, Victor Hugo », « Victor Hugo, horreurs, dyslexie », « Cela me fait penser au grand auteur français venu d'avant le XXI siècle », « Aux poètes du XIX siècle », « Des anciens auteurs et des livres des siècles précédents »¹⁰. Leurs réponses illustrent bien le fait que la SF est un genre qui, dans leurs imaginaires, ne véhicule pas du tout les mêmes effets de domination symbolique que la littérature – et qu'elle ne paraît pas non plus intégrer la littérature¹¹.

10. Les productions étudiantes sont ici reproduites telles quelles, sans soulignement ni correction des fautes.

11. Ces résultats correspondent à ceux de Laura Weiss et Anne Catherine Monnier-Silva. Dans leur étude auprès de 500 élèves du secondaire (13-18 ans), elles ont montré que si les élèves disent aimer la SF (films, livres, etc.), ils la dissocient du français en tant que discipline scolaire (« La science-fiction : pour quelles disciplines scolaires ? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école », dans Estelle Blanquet, Éric Picholle, Sandra Plantier et Véronique Thuin (dir.), *Espace et temps. La science-fiction, un outil transversal pour l'histoire et la géographie*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, 2018, p. 317-330).

À la question « le mot *littérature* me fait penser à... », un étudiant a même répondu « Honoré de balzac (et du rap mais je ne sais pas si je peux le dire) ». Cette réponse est intéressante dans la mesure où l'étudiant y démontre une compréhension des attendus culturels qui se cachent souvent derrière la notion de littérature (avec la référence à Balzac), mais aussi qu'à ses yeux il en va d'autres enjeux, qu'il retrouve dans le rap : sensibilité, pensée, politique, travail de la langue. Tout se passe comme s'il avait bien compris les enjeux profonds de la littérature : le rapport au monde, à soi et à la langue qu'elle instaure ou renouvelle ; l'expérience transformatrice qu'elle peut engendrer ; mais il ne sait pas s'il a le droit de les percevoir dans un corpus qui ne bénéficie pas de la reconnaissance symbolique majoritaire¹². Ainsi la littérature de SF, selon les représentations des étudiants, n'est pas chargée de la même force symbolique que la littérature tout court. Elle renvoie même à un bagage culturel qu'ils pensent déjà posséder en partie. Ces remarques n'ont pas pour but de défendre l'idée que les étudiantes possèdent déjà un bagage culturel de SF, au point où il n'y aurait rien à leur enseigner sur le sujet, mais elles montrent que leurs projections symboliques sur cette forme de culture sont telles qu'à leurs yeux, un enseignement orienté sur la SF n'a pas vocation à leur apporter ce fameux supplément d'âme. Par ailleurs, la SF n'entre pas en contradiction avec les cultures techniques, comme celle que l'on peut trouver en GMP, et contribue même à les développer et les valoriser. Il n'est en effet pas rare de voir des œuvres de SF reposer sur des connaissances scientifiques et techniques, un fait que les étudiantes n'ignorent pas. En effet, près d'un tiers d'entre elles ont fait référence aux sciences et technologies avancées ou encore à l'espace et aux voyages interstellaires lorsque je leur ai demandé à quoi leur faisait penser le terme de science-fiction.

Concernant l'écueil de l'instrumentalisation, il est possible de l'éviter en mobilisant des textes de SF pour leur intérêt littéraire et pas uniquement comme support au développement de compétences communicationnelles ou linguistiques. En effet, la culture scientifique et technique véhiculée par la SF contribue à enrichir celle que les étudiants développent dans leur culture métier, tout en lui ajoutant une dimension critique. Par ailleurs, le caractère parfois fictif voire impossible des techniques mises en scène dans la SF – conscientisé par près de la moitié des étudiants, à en croire les réponses au questionnaire qui font référence à l'impossible, à l'irréel ou à la fiction pour qualifier de la SF – offre une occasion de réfléchir aux raisons pour lesquelles ces techniques sont impossibles. Pourquoi l'auteur met-il en scène des techniques impossibles ? Qu'est-ce que cela donne à penser, à voir ? Qu'est-ce que cela nous apprend de nos rapports à la technique ? Autant de questions qui revêtent un potentiel critique voire politique et qui montrent que les textes mobilisés peuvent être pris dans leur richesse littéraire.

12. J'utilise ce mot au sens de Gilles Deleuze et Félix Guattari, lorsqu'ils expliquent que la majorité est une constante, considérée comme ce à partir de quoi le reste s'évalue : « Supposons que la constante ou l'étalon soit Homme-blanc-mâle-adulte-habitant des villes-parlant une langue standard-européen-hétérosexuel quelconque (l'Ulysse de Joyce ou d'Ezra Pound). Il est évident que "l'homme" a la majorité même s'il est moins nombreux que les moustiques, les enfants, les femmes, les Noirs, les paysans, les homosexuels... » (« 20 novembre 1923 – Postulats de la linguistique », dans *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 133).

La SF dans la formation en GMP présente ainsi l'intérêt de faire écho à la culture technique des étudiantes, aux contenus qu'elles consultent dans leur vie de tous les jours. De plus, elle ne véhicule pas du tout les mêmes effets de domination symbolique que certaines œuvres de littérature plus majoritaire, ce qui crée des effets d'adhésion et de légitimation qui expliquent me semble-t-il le succès du module enseigné. En effet, l'introduction de la SF en GMP a permis de déclencher la découverte d'un plaisir de lire et d'écrire, une jouissance des mots, là où elle n'est pourtant pas attendue : dans un enseignement qui a pour mission de développer les compétences communicationnelles des étudiants, en vue de leur insertion professionnelle. Pour le formuler à partir du travail de Jacques Rancière, nous pourrions dire que l'expérience a réussi car l'introduction de la SF dans la formation a donné lieu à un *repartage du sensible*.

En effet, en évitant le double écueil du supplément d'âme et de l'instrumentalisation, la SF permet de faire découvrir le plaisir de lire et d'écrire de la littérature aux étudiantes en GMP. Elle permet ainsi de revenir sur la séparation entre ceux qui doivent apprendre à se servir du langage et ceux qui peuvent en jouir¹³, elle offre la possibilité de remettre en question le découpage entre celles qui peuvent participer à toutes les formes du langage, même les plus gratuites, et celles qui sont considérées comme n'ayant pas le temps pour cela, car elles doivent s'insérer professionnellement et travailler. Autrement dit, introduire de la littérature de SF en GMP, c'est se donner le moyen de refuser ce que Jacques Rancière appelle « le partage du sensible¹⁴ » et qui est à ses yeux « l'enjeu de la politique¹⁵ ». Le partage du sensible, explique-t-il, est une manière d'assigner des rôles et des places, des compétences ou incompétences au commun :

Les artisans, dit Platon, ne peuvent s'occuper des choses communes parce qu'ils n'ont *pas le temps* de se consacrer à autre chose que leur travail. Ils ne peuvent pas être *ailleurs* parce que *le travail n'attend pas*. Le partage du sensible fait voir qui peut avoir part au commun en fonction de ce qu'il fait, du temps et de l'espace dans lesquels cette activité s'exerce. Avoir telle « occupation » définit ainsi des compétences ou des incompétences au commun¹⁶.

Le partage du sensible renvoie donc au découpage du commun, à une manière de définir des espaces, des temps et fixe des rôles. Il opère une distinction entre « des hommes de l'abstrait et des hommes du concret, des savants et des ignorants¹⁷ », des gens qui participent au commun et des gens qui en sont exclus.

À partir du moment où l'on parvient, grâce à la SF, à aménager une place pour la jouissance de la langue auprès d'étudiants qui ont été exclus du monde du discours et de la littérature parce qu'ils sont considérés comme devant intégrer le monde professionnel et travailler,

13. Voir Christine Palmiéri, « Jacques Rancière : "Le partage du sensible" », art. cit., p. 35.

14. Voir Jacques Rancière, *Le partage du sensible, op. cit.* ; *La méésentente*, Paris, Galilée, 1995 ; *Les mots et les torts*, Paris, La fabrique, 2021.

15. Jacques Rancière, *Le partage du sensible, op.cit.*, p. 7.

16. *Ibid.*, p. 13.

17. Jacques Rancière, *Les mots et les torts, op.cit.*, p. 14.

l'on remet également en question le partage du sensible dont parle Rancière et l'on en active un autre : d'où l'idée défendue ici d'un repartage du sensible. Il en va d'une redistribution des rôles, d'une réinsertion des travailleurs dans le même monde langagier que ceux dont ils ont été démarqués. Je vais maintenant présenter la séquence pédagogique réalisée à partir de la nouvelle « Ceux qui partent d'Omélas » et qui a permis aux étudiants en GMP de se découvrir un goût pour le langage, là où on attendait d'eux qu'ils n'apprennent qu'à s'en servir.

Ursula Le Guin, autrice ignorante dans « Ceux qui partent d'Omélas »

La séquence d'apprentissage était composée de neuf heures : une heure de cours magistral (avec les 100 étudiants de la promotion en amphithéâtre à qui j'ai lu la nouvelle à voix haute), six heures de travaux dirigés (en groupes de 24-25 personnes) et deux heures de travaux pratiques (en groupes de 12-13 personnes). Un devoir a été demandé à la fin du module, pour évaluation sommative. Les étudiantes ont eu pour consigne de rédiger la suite de la nouvelle « Ceux qui partent d'Omélas » en 5 500 signes.

« Ceux qui partent d'Omélas » est une courte nouvelle écrite en 1973. Ursula Le Guin y dépeint Omélas, une cité où tout le monde vit heureux, en bonne santé, dans une forme d'opulence et de fertilité. Mais ce bonheur n'est possible que si un enfant joue pour toute la ville le rôle de bouc émissaire en étant enfermé dans une cave. Les habitants d'Omélas acceptent cette maltraitance, quelques fois spontanément, d'autres fois après une période difficile durant laquelle ils s'isolent ou cessent de manger. Certaines personnes cependant partent tout simplement d'Omélas, mais nous ignorons tout de leurs motivations, car la voix narrative se présente comme ignorante :

Chacun s'en va seul, garçon ou fille, homme ou femme. La nuit tombe [...] Le lieu vers où ils marchent est un lieu encore moins imaginable pour la plupart d'entre nous que la cité du bonheur. Je ne peux pas du tout le décrire. Il est possible qu'il n'existe pas. Mais ils semblent savoir où ils vont, ceux qui partent d'Omélas. (p. 445)

Bien que le titre fasse référence à « Ceux qui partent d'Omélas », nous ne savons finalement rien de ceux qui partent. La nouvelle porte sur ce que la lectrice doit imaginer. Elle appelle une suite, qui requiert la participation active de celle qui la lit. La narratrice décrit la vie à Omélas, mais pas celle de ceux qui partent. Elle pose le décor, mais c'est à nous, lecteurs, que revient la charge d'imaginer où partent ceux qui partent d'Omélas, pour y faire quoi, avec quelles motivations. Ursula Le Guin suscite donc l'implication de ses lectrices, qui sont interpellées pour contribuer à l'imagination de la cité et appelées à construire la suite de la nouvelle. Par exemple, lorsqu'elle décrit Omélas, elle écrit : « Peut-être vaudrait-il mieux vous efforcer de l'imaginer vous-même, en supposant que le résultat pourra convenir, car je ne pourrai certainement pas vous satisfaire tous. » (p. 437) Lorsqu'elle parle de la fête de l'été, elle dépeint une atmosphère joyeuse, où l'on peut trouver de la bière ou si l'on préfère du *drooz*, une sorte de drogue qui ne crée aucune accoutumance. Elle ajoute : « Alors, ajoutez donc une orgie. Si cela vous paraît utile d'ajouter une orgie, n'hésitez pas. » (p. 438)

Ursula Le Guin, à travers la voix narrative, sollicite ses lecteurs, ce qui crée un effet d'immersion évident. Mais surtout, il y a un postulat d'égalité dans son texte. Une égalité entre la narratrice et ses lectrices d'abord, mais aussi entre l'autrice et ses camarades humains qui ont la nouvelle entre leurs mains. Pour cette raison et en référence à Rancière, Ursula Le Guin peut être comprise comme une *autrice ignorante*. Le maître ignorant, explique Rancière en parlant de Jacotot, n'est pas celui qui cherche à expliquer ou à transmettre un savoir, cette posture acceptant et reproduisant une forme de verticalité et de hiérarchie, il est au contraire celui qui cherche à émanciper et refuse la disjonction entre le savant et l'ignorant, entre celui qui parle et celui qui se tait¹⁸. Comme le maître ignorant ne cherche pas à enseigner son savoir, mais à révéler à l'autre ce dont il est capable, l'autrice ignorante ne raconte pas aux autres ses histoires de héros mais permet d'embarquer ceux qui croisent sa route dans la co-construction des récits, ce qui a pour conséquence l'instauration d'un monde égalitaire. Il ne s'agit pas d'éduquer pour rendre les autres plus égaux, mais de partir du postulat d'égalité pour en explorer les conséquences. Précisons ces éléments.

Il y a un postulat d'égalité entre la narratrice et ses lectrices dans la nouvelle, pour au moins deux raisons. Premièrement, la narratrice ignore autant que ses lectrices où partent ceux qui partent d'Omélas. Ce n'est pas elle qui sait et nous qui ne savons pas, c'est la voix narrative qui nous interpelle et cherche à nous faire participer, car elle ne sait pas mieux que nous. Elle nous demande d'abord de participer à l'imagination d'éléments très locaux concernant la vie à Omélas les jours de fête et une fois que nous avons été mis en capacité de découvrir notre aptitude à la co-fabrication de l'histoire, elle nous commande une pensée sur l'élément le plus central de la nouvelle, à savoir ce qui arrive à ceux qui partent d'Omélas. Si nous ne l'imaginons pas, nous n'en saurons rien. Cette technique narrative est certes intéressante d'un point de vue narratologique dans la mesure où elle crée des effets d'immersion et de proximité avec le lecteur, mais elle est plus fondamentalement l'incarnation d'une philosophie de l'égalité. Deuxièmement, l'égalité entre lecteurs et narratrice se joue également dans la tension entre immersion et sortie, au niveau du récit mais au niveau d'Omélas également. En effet, la narratrice est immergée dans le récit, mais elle cherche à en sortir par ses adresses aux lectrices, qui sont aussi des appels à l'immersion de ces dernières dans l'histoire. Peut-être est-ce également un moyen pour la narratrice de sortir d'Omélas, en faisant entrer les lecteurs qui construiront la sortie de ceux qui partent d'Omélas. « Ceux qui partent d'Omélas » est donc une nouvelle participative, qui postule une forme d'égalité entre la narratrice et les lecteurs. Mais si je suggère de parler d'autrice ignorante, et pas seulement de narratrice ignorante, c'est parce que la dimension inclusive et égalitaire de la démarche d'Ursula Le Guin dépasse le seul cas de cette nouvelle.

En effet, son texte sur la théorie de la Fiction-Panier, paru en 1986, donne à comprendre sa démarche. Elle ne veut pas contribuer aux fictions flèches, celles qui racontent l'histoire des héros tueurs de mammoths (ou d'Abel, de Nagasaki, de l'Empire, etc.) ; mais

18. Jacques Rancière, *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

elle veut produire les fictions-paniers des cueilleuses, de celles qui collectent, relient et tissent :

Ce n'est pas cette histoire que je raconte [celle du héros]. Nous l'avons entendue cette histoire, nous avons tous entendu parler des bâtons, des lances et des épées, de tous ces instruments avec lesquels on frappe, on perce et on cogne, de ces choses longues et dures. En revanche, nous n'avons rien entendu sur la chose dans laquelle on met d'autres choses, sur le contenant et les choses qu'il contient. En voilà une nouvelle histoire. En voilà une nouvelle¹⁹.

« Ceux qui partent d'Omélas » est une fiction-panier, au sens où il n'en va pas de l'histoire d'un héros, mais où il est question d'implication, d'association, de co-construction. Il n'y a pas de scène, ni de piédestal, il n'est pas question de flèche – cet « outil qui canalise l'énergie vers l'extérieur » – mais de panier, cet « outil qui ramène l'énergie à la maison »²⁰. Cette énergie ramenée à l'intérieur, c'est nous, les lecteurs, qui sommes associés aux histoires qu'il y a à raconter, par la narratrice dans « Ceux qui partent d'Omélas », certes, mais plus largement par Ursula Le Guin. L'autrice qui ne cherche pas à faire briller un héros, à éduquer ou instruire à travers ses textes, mais qui postule une égalité entre elle et les autres, qui fait de la place à la parole de toutes les cueilleuses qui ont des choses à mettre dans le panier commun et dont peuvent faire partie les étudiants en GMP. Par ce geste, ils sont amenés à déconstruire l'intériorisation de la place qu'ils se sont vu assigner, celle de travailleurs qui ne sont pas là pour raconter des histoires. À travers la séquence d'apprentissage décrite, les étudiantes en GMP ont pu lire de la littérature et elles ont été placées, par l'autrice autant que par la narratrice, en position d'avoir à participer à l'imagination de l'histoire. Il en a été d'un repartage du sensible, catalysé par l'autrice ignorante de cette fiction-panier qu'est « Ceux qui partent d'Omélas ».

Considérer Ursula Le Guin comme une autrice ignorante est une manière d'éviter d'interpréter « Ceux qui partent d'Omélas » comme une nouvelle philosophie anti-utilitariste ou une leçon de morale, qui viserait à critiquer le sacrifice d'un seul être pour le plus grand bonheur du plus grand nombre. Si philosophie et morale il y a, c'est d'abord et avant tout du côté du postulat égalitaire qu'il faut chercher ; lecteurs autant que narratrice peuvent participer à la formulation d'une parole, à la production d'une voix. Quelles en ont été les conséquences ? Je vais à présent passer en revue les productions des étudiantes, dans l'objectif de montrer en quoi la SF peut constituer un opérateur de repartage du sensible dans une formation technologique professionnalisante.

Analyse des productions étudiantes

J'ai affirmé que la SF, dans la formation technologique universitaire dans laquelle j'interviens, permettait un repartage du sensible pour au moins deux raisons. Premièrement, l'aménage-

19. Ursula K. Le Guin, « La théorie de la Fiction-Panier », trad. Aurélien Gabriel Cohen, *Terrestres*, 14 octobre 2018 [« The Carrier Bag Theory of Fiction », 1986].

20. *Ibid.*

ment d'une place à la littérature dans cette formation représente le dépassement d'une approche strictement fonctionnelle de la langue, orientée vers le développement de compétences communicationnelles visant l'insertion professionnelle. Faire de la place à la littérature dans la formation en GMP revient à considérer que les techniciennes sont des personnes qui peuvent jouir de la langue – et pas seulement s'en servir. Deuxièmement, en raison de la culture technique que la SF met en circulation et de son caractère exploratoire, cette forme de littérature permet d'éviter certains des effets de violence symbolique qui accompagnent parfois la littérature majoritaire. La SF en effet offre la possibilité aux étudiants de formation technologique de se sentir concernés par cette forme de culture. Il y a une dimension égalitaire et inclusive dans la littérature de SF, qui est particulièrement vraie pour les technologues. Et cette remarque vaut même pour un texte comme « Ceux qui partent d'Omélas », qui ne met pourtant pas en scène des éléments scientifiques ou techniques. Le seul fait qu'il soit écrit par une autrice présentée comme ayant écrit de la SF est suffisant pour que les technologues sentent leur culture incluse et non pas concurrencée ou dépréciée par le texte. J'ajouterai enfin que « Ceux qui partent d'Omélas » amplifie encore la capacité à repartager le sensible de la SF dans la mesure où, l'autrice autant que la narratrice y étant ignorantes, elles rendent leurs lecteurs dignes de co-penser l'histoire, de contribuer à l'œuvre, et par là redistribuent les rôles et les places.

Ces affirmations ne sont toutefois pas purement théoriques. C'est à partir des productions des étudiants que j'ai pu les formuler. Je vais à présent mettre en évidence les principaux éléments qu'il me paraît intéressant de retenir de leurs textes. Trois grands constats peuvent être faits. Premièrement, en demandant aux étudiantes d'écrire la suite de la nouvelle, elles ont avant tout témoigné d'une capacité à lire et écrire – avec plaisir. Deuxièmement, culture technique et culture littéraire n'apparaissent pas opposées dans leurs textes, mais s'articulent facilement. Troisièmement, le départ d'Omélas mène tantôt à des échecs, tantôt à des réussites, mais il s'agit dans la plupart des cas d'une manière de problématiser la question de l'égalité, souvent dans ses liens avec le travail.

Lecture et écriture

Après les neuf heures en classe, les étudiants ont eu à rendre leur texte. J'ai analysé qualitativement les 101 textes reçus à l'aide du logiciel NVivo. Le premier élément intéressant à relever concerne l'investissement qu'ils ont mis dans l'activité de lecture et d'écriture. Concernant l'écriture, si je leur ai demandé de rédiger 5 500 signes, plus de 90 pour cent d'entre eux m'ont demandé l'autorisation de dépasser cette limite, alors qu'il s'agit d'un public qui n'écrit pas ou peu – surprise, j'ai joyeusement accepté leur demande. Par ailleurs, les étudiants ont témoigné d'un effort de lecture attentif, certes rendu nécessaire par le travail d'écriture demandé. Cet effort est en lui-même une réussite, dans la mesure où ils ne lisent pas beaucoup au quotidien, hormis des *posts* sur les réseaux sociaux, d'après les réponses données au questionnaire d'ouverture. Par ailleurs, les collègues enseignantes en GMP font souvent remarquer le manque d'attention porté aux consignes écrites, signe supplémentaire de la faible habitude des étudiants à la lecture attentive. Mais lorsqu'ils ont eu à rédiger la suite de

« Ceux qui partent d'Omélas », j'ai pu noter que les étudiants se sont réapproprié les descriptions d'Ursula Le Guin, en reprenant des éléments présents dans la nouvelle, soit tels quels, soit en leur insufflant une plus ou moins grande inflexion. Ainsi, 60 textes sont revenus sur la description de la ville, 68 sur la condition de l'enfant enfermé dans la cave. Sur ce dernier point, les descriptions sont riches, très sensorielles, précises et foisonnent de détails. Presque tous ont ressenti le besoin de passer par une réécriture de la condition de l'enfant ou des habitudes des habitants, alors que ce n'était pas demandé dans la consigne et que l'on peut très bien se contenter des descriptions de la narratrice avant d'écrire la suite de la nouvelle.

Bien qu'au premier abord il puisse apparaître une forme de redondance ou de redite plus ou moins ennuyeuse dans ces reprises, il en va en réalité du témoignage d'une implication, par les étudiantes, dans la lecture serrée du texte initial. En leur demandant d'écrire la suite de la nouvelle, c'est bien une compétence de lecture qui se développe – une lecture attentive et critique²¹. Une autre illustration de leur implication dans une lecture attentive peut être trouvée dans la manière dont ils ont souvent repris des détails de la nouvelle, parfois un mot de vocabulaire non-habituel pour eux comme « procession », parfois un élément qui n'apparaît qu'une seule fois dans le texte, comme le drooz. En effet, plusieurs étudiantes ont repris cet élément dans leur texte, parlant des « lueurs de ma pipe de drooz », d'« un Drooz-mixed, une boisson locale énergisante qui faisait le plaisir des habitants » ou encore évoquant une pensée : « ils étaient drogués avec du drooz pour supporter la vue de l'enfant », etc. Ainsi, avant de se lancer dans la description d'un ailleurs, les étudiantes ont visiblement eu besoin de reprendre voire de questionner la donne de départ, de la réécrire ou de lui trouver des explications, de la refuser parfois en la modifiant en partie. Elles n'ont pas simplement accepté la consigne en imaginant la suite de l'histoire, mais se sont impliquées dans le face à face avec l'existant jusqu'à sa remise en question : la condition de l'enfant n'est pas acceptable, quand bien même leur enseignante et l'auteurice de la nouvelle la considéraient comme un postulat de départ. Il en va donc bien d'une compétence de lecture – et de lecture critique – à l'occasion d'un travail d'écriture.

Culture et technique

À côté de l'investissement dont ont témoigné les étudiants dans leur effort de lecture serrée du texte et leur plaisir d'écrire que je viens d'évoquer, un deuxième élément mérite d'être mis en évidence. Il s'agit de la place aménagée à la technique et aux livres dans les histoires. Ces deux univers ne sont pas opposés dans les textes, bien au contraire, ils cohabitent avec une égale importance, signe sans doute que la SF est un terrain de rencontre fertile pour ces deux formes de cultures trop souvent opposées. Les héroïnes des textes des étudiants sont souvent des personnes jeunes (moins de 25 ans), athlétiques, orphelines ou marginalisées, hébergeant un sentiment de différence vis-à-vis des habitants d'Omélas. Plusieurs d'entre

21. Concernant la solidarité entre lecture et écriture dans les apprentissages, voir Auréliane Baptiste, « Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue », dans Anne Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, p. 169-219.

elles sont par ailleurs proches de la terre, des matériaux ou pratiquent une activité technique. Ainsi, l'on trouve « un grand fan d'électronique et d'informatique », un physicien passionné qui écrit à la craie des calculs sans fin et qui est « persuadé qu'il existe un moyen de voyager dans le temps », une autre est « Vêtue d'une combinaison intégrale grouillant de capteurs, loupiotes et systèmes électroniques » et possède des « connaissances en ingénierie spatiale ». Certains héros pratiquent des activités artisanales et manuelles comme « Azards [...] ébéniste depuis maintenant 19 ans », ou cette héroïne qui dit : « je découvre une forge abandonnée pourtant bien équipé. Je pense en faire mon coin de découverte et peut-être m'introduire à la société en tant que forgeronne. » D'autres voient leurs parents issus « du secteur de la construction de bâtiment, ma mère est architecte, elle adore raconter qu'elle ait été une des rares à travailler sur la gare. Mon père quant à lui est ouvrier ». Un autre est cordonnier. On trouve également des charpentiers, comme Ruben : « Ruben était de ces gens d'Omélas... Grand, fort, fier, et au sourire aussi taillé que le bois que manipulaient à la perfection ses mains assurées, grossières, mais précises et habiles, de charpentier. »

Il est très clair que les héros et héroïnes des textes produits par les étudiants sont souvent des travailleurs, parfois issus de classes sociales modestes, la plupart du temps artisans ou technologues. Dans les villes où partent les personnages, on trouve également une forte présence de hautes technologies, comme des droïds, des hologrammes, des lits qui lèvitent et permettent de s'endormir en une minute, de la téléportation, des écrans, des portes automatiques, des robots, des IA, des dispositifs de contrôle à distance de la pensée, etc. Environ un quart des lieux où partent ceux qui partent d'Omélas sont des cités futuristes, pour le meilleur comme pour le pire. En effet, les discours sont tantôt technocritiques, tantôt technophiles, mais la technique y est bien présente. Pourtant, la nouvelle d'Ursula Le Guin n'appartient pas à proprement parler au genre de la SF, mais puisque je l'ai présentée comme une autrice qui a écrit de la SF, le texte a fonctionné comme tel et les étudiants se sont sans doute sentis libres d'intégrer des éléments futuristes et technologiques et de donner vie à des héros appartenant à leur monde, travailleurs, techniciens, technologues.

Ces héros et héroïnes, artisans ou techniciennes, ingénieures ou travailleurs cultivent toutefois souvent, dans les productions étudiantes, un lien avec les livres ou l'école. Certains héros sont issus de familles d'érudits, persécutés à Omélas. Un autre, comme Willhy « est étonnamment raisonnable pour un enfant de dix ans. Il sait déjà très bien lire et écrire et a une parfaite connaissance de sciences humaines et sociales. » L'un d'eux est « fan des romans policiers ce qui lui donnait cet esprit curieux et imaginaire », ou encore écrivain ; un autre « a tendance à dévorer plus les bouquins de Soljenitsyne que les fruits ». Plus intéressant encore, dans un peu moins d'un quart des textes, les livres, ou des personnes lettrées comme des professeurs ou des érudits, jouent un rôle-clé dans l'histoire. Certains livres, encyclopédies ou manuscrits parlent de lieux lointains, hors d'Omélas, et incitent le héros à quitter la ville. Parfois c'est le lieu où est parti le personnage principal qui est rempli de livres, de bibliothèques et d'universités ouvertes 24 heures sur 24, ou encore d'écoles publiques de qualité et ouvertes à tous. Parfois, c'est l'enfant de la cave qui donne un livre au héros. D'autres fois ce sont les journaux qui font office de révélateurs : l'un relate l'histoire d'un résistant à Omélas qui tente

de transformer la ville pour la rendre équitable et inspire le héros ; un autre décrit les guerres, les famines et les injustices qui se trouvent partout dans le monde, pas seulement à Omelas. Quand ce ne sont pas les livres qui jouent le rôle de révélateurs, c'est l'école. Tantôt le maître emmène les élèves voir l'enfant dans la cave, tantôt ce sont les camarades qui transmettent l'information au narrateur. Il est dans tous les cas certain que les livres, les enseignants ou l'école – bref les sédimentations et institutions de l'écrit²² – jouent un rôle émancipateur dans près d'un quart des textes, signe de l'estime qu'ils accordent à la culture humaniste, en plus de leur appétit pour la culture technique. Ainsi, nous pouvons en déduire que la SF semble proposer un terrain de paix, où les étudiants sont libres de faire cohabiter culture et technique, sans distinction ni hiérarchisation ; où leurs héroïnes sont à leur image, travailleuses, technologues, sans pour autant être incultes. Le repartage du sensible est ici mis en scène dans les textes, en plus d'être concrètement mis à l'œuvre par le travail demandé.

Égalité et travail

Le dernier élément que je souhaite mettre en lumière à partir des productions étudiantes concerne la description du lieu où vont ceux qui partent d'Omelas, demandé explicitement dans ma consigne. On notera d'abord que la moitié des histoires mènent à une réussite (le héros est heureux ailleurs), l'autre moitié à un échec (le héros se suicide, n'arrive jamais à destination ou est déçu de ce qu'il voit ailleurs). Qu'il s'agisse de réussite ou d'échec, c'est la plupart du temps la question de l'égalité qui est problématisée : à la fois dans toute son ambiguïté (sans doute faut-il y voir un effet de la nouvelle) ; et souvent dans son lien avec le monde du travail – ici il s'agit d'un apport étudiant. À Omelas, tout est acquis et les places sont fixées, même dans leur inégalité. Ailleurs, l'égalité se gagne, par le travail : « Il n'y avait pas de hiérarchie, pas de classe sociale distincte. Chacun avait sa place dans la communauté, et tous travaillaient ensemble pour la faire vivre ». Dans l'extrait suivant, représentatif d'une série d'autres, le travail en usine, même difficile, permet une émancipation du héros et le développement de liens d'amitié :

je ne me suis pas découragé et je suis resté ferme dans ma détermination, ce qui m'a finalement permis de décrocher un poste dans une usine locale. Les horaires étaient longs et la tâche physique, éprouvante, mais le salaire correspondant était conséquent et je pouvais enfin venir en aide à ma famille. Au fil du temps, je me suis habitué à ma nouvelle vie. J'ai noué de nouvelles relations d'amitié.

Dans certains textes, l'égalité dans le travail est poussée à l'extrême, jusqu'au surmenage et aux injustices : « un salarié qui est en retard même de 30 secondes à un avantage sur un autre car il aura travaillé moins et un salarié qui lui est malade n'a pas le droit à un arrêt de travail car il aura plus de jours de repos qu'un autre. » Ainsi, on notera que la question de l'égalité revient fréquemment dans les textes, elle mène tantôt à des sociétés démocratiques et hori-

22. Voir Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Berne, Peter Lang, 2018 ; Jack Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, trad. Claire Maniez, Paris, La Dispute, 2007 [*The Power of the Written Tradition*, 2000].

zontales, tantôt à des sociétés fortement hiérarchisées et réglées. Le départ d'Omélas est souvent vécu comme une quête vers une société plus égalitaire, dont l'un des opérateurs est le travail. Toutefois, il arrive que la quête échoue, que l'héroïne finisse par comprendre qu'il y aura toujours des malheureux, des injustices et face à ce constat, il ne reste que la mort, la résignation ou le retour à Omélas (un tiers des textes). Revenir à Omélas soit parce qu'il vaut mieux qu'une seule personne souffre, soit parce qu'il faut y organiser la résistance.

S'il y a beaucoup à apprendre des textes des étudiants, j'ai ici isolé trois éléments principaux. D'abord, par le travail d'écriture demandé, c'est avant tout une compétence de lecture attentive et critique que les étudiantes ont mis en œuvre par leur réécriture de la vie à Omélas ou de la situation de l'enfant. Deuxièmement, par l'articulation d'éléments de culture technique et de culture humaniste, les étudiants mettent en scène le repartage du sensible dont ils font d'une certaine manière eux-mêmes l'expérience en lisant et écrivant de la littérature au sein de leur formation technique. Troisièmement, lorsqu'ils imaginent où vont ceux qui partent d'Omélas, c'est la plupart du temps une quête vers une cité plus égalitaire qui apparaît, dont la cheville ouvrière est souvent le rapport au travail, avec toutes ses ambiguïtés.

La fonction politique de la science-fiction dans la formation en GMP

Une fois le module terminé, j'ai demandé aux étudiantes de remplir un questionnaire afin de collecter leurs impressions sur la séquence et l'évolution de leur rapport à la littérature, à la SF, à la lecture et à l'écriture. Il ressort qu'ils ont relativement bien aimé lire la nouvelle (60%), mais qu'ils ont surtout aimé que je la leur lise en cours (82%). Ils ont également beaucoup apprécié les échanges avec leurs camarades en classe (86%) et imaginer la suite de la nouvelle (88%). Lorsque je leur ai demandé si, au-delà de l'imagination de l'histoire, ils ont aimé *écrire*, les réponses positives restent très nombreuses mais baissent légèrement à 75%. Ces chiffres sont émouvants. Ils montrent que les étudiants d'une formation technologique professionnalisante ont éprouvé du plaisir dans le travail d'écriture fictionnelle, dans les échanges sur le texte avec leurs pairs et qu'ils ont aimé que je leur lise le texte en amphi. Ce dernier point reste surprenant car, à l'heure où les pédagogies actives sont à l'ordre du jour, où l'on ne cesse de chercher les moyens de rendre les étudiantes actives durant les cours magistraux qui restent très descendants et professoraux, elles ont visiblement aimé que je passe une demi-heure, un livre en main, sans les faire participer, sans même vraiment les regarder, à leur lire une nouvelle littéraire. J'avoue avoir moi-même perçu leur plaisir par le silence qui s'est immédiatement installé lorsque j'ai commencé à lire et qui avait de quoi impressionner.

Les étudiants en GMP ont donc éprouvé du plaisir à imaginer, écouter, échanger et même écrire à partir de la nouvelle d'Ursula Le Guin, alors qu'il s'agit d'un public qui a progressivement été éloigné de la culture littéraire et dont la formation est orientée vers l'acquisition de compétences techniques et professionnelles, guidée par un programme national développant une approche avant tout fonctionnelle de la langue. À la question « Qu'est-ce que je retiens de ce module, qu'est-ce que j'ai appris ? », ils sont nombreux à avoir exprimé leur plaisir durant l'exercice, parfois en l'adossant à un apprentissage utile à leurs yeux, c'est-à-

dire orienté vers l'acquisition de compétences communicationnelles mobilisables dans le monde du travail, mais parfois pas du tout. Ils estiment que le module leur a « permis de lire un peu plus et d'aimer la lecture », « j'aime plus lire et écrire que ce que je pensais », « cela m'a encouragé à lire d'autres livres très intéressants », « Je retiens que l'écriture et la création de choses que ce soit histoire ou personnages ou dessins etc... est quelque chose que j'apprécie fortement », « J'ai appris que je ne me sens plus aussi ennuyé qu'avant lorsque je me retrouve face à de la littérature ». Un étudiant mentionne également : « j'ai découvert que ma culture littéraire n'était pas extraordinaire mais suffisante pour imaginer une suite intéressante ».

Les réponses montrent très clairement une joie dans l'exercice, une découverte de leur propre plaisir dans l'activité de lecture et d'écriture littéraires, de leur faculté d'imagination, de leur capacité à raconter une histoire, à débattre de questions politiques, morales ou philosophiques – à un moment de leur cursus où ils ne les attendaient pas, c'est-à-dire à un moment où on les forme pour intégrer le monde du travail, dans les grandes industries du secteur secondaire. Ce constat peut paraître trivial, le bilan pédagogique un peu maigre pour un module de niveau universitaire. Je crois au contraire que les résultats de cette séquence pédagogique sont extrêmement précieux. Je suis peu intervenue, en tant qu'enseignante. Mon rôle s'est borné à proposer aux étudiants une œuvre de littérature, écrite par une autrice peu connue et à leur demander un travail d'écriture légèrement encadré. Je n'ai pas cherché à augmenter leur culture littéraire, je n'ai pas non plus cherché à développer leurs compétences communicationnelles ni à améliorer leur orthographe. Je leur ai simplement proposé un texte littéraire qui ne véhiculait pas d'effets de domination symbolique. D'abord parce qu'il en va d'un texte qui appartient au corpus d'une autrice de SF. C'est-à-dire qu'il en va d'un texte inscrit dans une famille de textes ouverts sur la culture technique, dans laquelle les étudiantes peuvent se retrouver. Ensuite, la nouvelle étant rédigée par une autrice ignorante, qui postule son égalité avec les lecteurs, elle est particulièrement impliquante au point où les étudiants se sont sentis autorisés non seulement à inventer la suite de l'histoire, mais aussi à critiquer la donne de départ, la modifier, y revenir ou la retravailler.

Ainsi, ce à quoi j'ai pu assister dans le cadre de ce module, c'est à une redistribution des rapports à la langue. Des techniciens destinés à ne faire qu'utiliser le langage, ont été mis face à la possibilité d'occuper un autre rôle et d'éprouver du plaisir dans l'activité de lecture et d'écriture. Il a suffi d'ouvrir cette possibilité, c'est-à-dire de revenir sur le partage du sensible opéré en amont par les attendus de la société et les programmes, pour qu'ils quittent la place qui leur avait été assignée et se mettent à aimer la langue. Or c'est précisément cette émancipation, ce changement de rôle, qui est politique. Le partage du sensible, comme disait Rancière, est l'enjeu de la politique et c'est bien à un repartage du sensible que j'ai assisté dans le cadre de mon cours. J'y aurai appris que les techniciens, contrairement à ce qu'on leur demande, à savoir rédiger des rapports, des CV et des lettres de motivation, adorent lire et écrire de la fiction, affirmer une égalité dans la jouissance des mots, dans le refus du partage entre ceux qui se servent seulement du langage et ceux qui en jouissent.

Bibliographie

- BAPTISTE Auréliane, « Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue », dans Anne Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, p. 169-219.
- BERGSON Henri, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, 1932.
- CANVAT Karl, *La Science-fiction. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1991, p. 73-75.
- DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, « 20 novembre 1923 – Postulats de la linguistique », dans *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 95-139.
- GODARD Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015.
- GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, trad. Claire Maniez, Paris, La Dispute, 2007 [*The Power of the Written Tradition*, 2000].
- HÉBERT Manon, « Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman », dans Manon Hébert et Lizanne Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 151-178.
- LE GUIN Ursula K., « Ceux qui partent d'Omélas », dans *Aux douze vents du monde*, trad. Henri-Luc Planchat, Moret-Loing-et-Orvanne, Le Béalial', 2018 » [« The Ones Who Walk Away from Omélas »], 1973, p. 433-445.
- « The Carrier Bag Theory of Fiction » [1986], dans Cheryll Glotfelty and Harold Fromm (dir.), *The Ecocriticism Reader*, Athens, The University of Georgia Press, 1996, p. 149-154.
- « La théorie de la Fiction-Panier », trad. Aurélien Gabriel Cohen, *Terrestres*, 14 octobre 2018 [« The Carrier Bag Theory of Fiction », 1986]. À consulter sur terrestres.org
- NOUAILLER Mathilde (dir.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- PALMIÉRI Christine, « Jacques Rancière : "Le partage du sensible" », *ETC*, n° 59, 2002, p. 34-40. iderudit.org/iderudit/9703ac
- RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.
- *La méésentente*, Paris, Galilée, 1995.
- *Le partage du sensible*, Paris, La fabrique, 2000.
- *Les mots et les torts*, Paris, La fabrique, 2021.
- RONVEAUX Christophe et SCHNEUWLY Bernard, *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Berne, Peter Lang, 2018.
- SIMONDON Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 2012 [1958].
- WEISS Laura et MONNIER-SILVA Anne Catherine, « La science-fiction : pour quelles disciplines scolaires ? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école », dans Estelle Blanquet, Éric Picholle, Sandra Plantier et Véronique Thuin (dir.), *Espace et temps. La science-fiction, un outil transversal pour l'histoire et la géographie*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, 2018, p. 317-330. archive-ouverte.unige.ch/unige:121463