

Dystopie et séries *young adult* : former l'imaginaire politique des adolescent-e-s

Emmanuelle Lescouet, Université de Montréal ✉

Amélie Vallières, Université du Québec à Montréal ✉

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

Emmanuelle Lescouet et Amélie Vallières, « Dystopie et séries *young adult* : former l'imaginaire politique des adolescent-e-s », *RELIEF – Revue électronique de littérature française*, vol. 17, n° 1, 2023, p. 82-100. doi.org/10.51777/relief17561

Dystopie et séries *young adult* : former l'imaginaire politique des adolescent-e-s

EMMANUELLE LESCOUET, Université de Montréal

AMÉLIE VALLIÈRES, Université du Québec à Montréal

Résumé

La littérature de science-fiction se pose la question des systèmes politiques, les plaçant au cœur de ses intrigues. Des ouvrages ou séries dystopiques *young adult* très populaires en font le nœud central de leur narration. Leur large réception les propulse au rang d'artéfacts culturels pour toute une génération, participant plus ou moins consciemment à la construction de son imaginaire politique. Cette habitude des jeunes protagonistes de se confronter à des systèmes de pouvoir, politiques et sociétaux, de les questionner et de les aborder dans une perspective du changement possible permet-elle d'introduire une éducation au politique auprès des jeunes lecteur-ice-s ? Dans cet article, nous cherchons à explorer, par l'entremise d'un réseau d'œuvres littéraires, les liens entre éveil au politique et représentations du pouvoir dans un corpus de science-fiction. Notre étude se concentre sur quatre séries adolescentes : *Divergente* de Veronica Roth, *La Passe-Miroir* de Christelle Dabos, *La Faucheuse* de Neal Shusterman et *Cogito* de Victor Dixon. Elle nous permettra d'établir des pistes pour aborder la littérature *young adult* dans le but d'aider les adolescent-e-s à développer un esprit critique sur divers enjeux politiques et sociaux présents dans leur quotidien.

Les littératures de l'imaginaire ont trop souvent été perçues – et étudiées – au prisme de l'immersion dans un ailleurs, un divertissement visant à faire oublier le monde réel. Or si « toute fiction est le lieu d'une distanciation causée par l'immersion fictionnelle¹ », alors cette distance sur le présent, sur la réalité, permet le recul nécessaire à un nouveau regard ; comme l'a brillamment démontré Anne Besson dans *Les Pouvoirs de l'enchantement*, elles ont également un fort pouvoir de retour sur le réel. Si nous faisons ici l'économie des nombreux exemples disponibles – de l'Alliance Rebelle rennaise aux symboles de contestation empruntés à *The Hunger Games* en Thaïlande –, force est de constater l'influence politique de ces œuvres. Ces actions mobilisent l'imaginaire construit par la littérature pour agir directement sur le réel, le symbole littéraire faisant force pour rassembler les gens autour d'un idéal : « en nous touchant, [ces textes] nous font voir le monde autrement ; en nous tendant un miroir où l'on peut contempler nos peurs, nos espoirs, les œuvres que nous aimons massivement feraient "bouger les choses"². »

Cette « volonté de pertinence³ » est proprement la valeur d'usage que nous souhaitons mobiliser ici, faisant de ces œuvres autant d'outils pour penser et comprendre la société

1. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1999, p. 325.

2. Anne Besson, *Les pouvoirs de l'enchantement : usages politiques de la fantasy et de la science-fiction*, Paris, Vendémiaire, 2021, p. 13.

3. *Ibid.*, p. 14.

actuelle. La popularité des ouvrages sur lesquels nous allons nous arrêter dans cet article semble souligner la reconnaissance de ce « faire sens » littéraire : nombre de lecteur·rice·s y ont trouvé un outillage concret pour faire sens du monde qui les entoure. Cette mobilisation souligne leur résonance, que Besson nommerait « mise en miroir », avec une actualisation du monde particulière.

De même que la littérature adolescente a souvent été perçue comme un prolongement de la littérature jeunesse sans particularités propres, les corpus de l'imaginaire ont souvent été étudiés comme des ensembles narratifs, comme regroupements de plusieurs œuvres, plutôt que comme des unités à part entière. Si les études de lectorat prouvent depuis les années 1990 que les lectures de plaisir des jeunes, dans une approche de divertissement et d'immersion volontaire dans un univers second, se dirigent en grande partie vers les littératures de l'imaginaire, les lecteur·rice·s adolescent·e·s « [seem] to fall into two camps : those who really like to read – mostly science fiction as their pleasure reading – and those who do not read⁴ ». Cette tendance sera confirmée par la suite par d'autres études, notamment celle de Chris Crowe⁵. La rencontre des deux ensembles, littératures de l'imaginaire et littératures adolescentes, ouvre un espace de corpus particulièrement fécond. La diversité des textes et leur succès ont laissé des marques dans la littérature critique, cette dernière s'extasiant sur la popularité de certaines séries ou s'inquiétant de phénomènes de masse. Dans cet article, nous allons nous intéresser plus particulièrement à certaines œuvres dystopiques, toutes marquantes par les communautés qu'elles ont su mobiliser et par les représentations du monde qu'elles ont pu offrir.

Nous avons construit notre corpus, envisagé pour une classe de français de niveau collégial ou secondaire⁶, de manière à montrer un aperçu de la diversité de ces représentations sociales ; nous avons choisi des ouvrages décrivant des systèmes politiques (les séries *Divergente* de Veronica Roth et *La Passe-miroir* de Christelle Dabos) et les enjeux du numérique (la série *La Faucheuse* de Neal Shusterman et le roman *Cogito* de Victor Dixen). Mais pour aller au-delà du simple regroupement de textes d'un genre donné ou sur une thématique, nous privilégierons une lecture en réseau. La lecture en réseau ou le réseau littéraire, sous ses multiples formes, est un dispositif didactique permettant d'apprendre à tisser des liens entre les textes pour qu'ainsi mis en résonance, ils s'interprètent mutuellement, et de façonner la culture des élèves, entre autres littéraire, laquelle en retour nourrira la mise en relation desdits textes. Dans ce type de dispositif, le regroupement d'œuvres diverses est la source des activités de classement, de comparaison, d'explicitation des liens entre ces œuvres. La cohérence thématique n'est pas donnée, elle est à construire et à interroger par l'élève. Cela implique donc, outre la lecture de différents ouvrages en relation les uns avec les autres, l'élaboration de liens entre ces lectures dans laquelle l'élève est un acteur à part

4. John H. Bushman, « Young Adult Literature in the Classroom – Or Is It? », *The English Journal*, vol. 86, n° 3, 1997, p. 35-40.

5. Chris Crowe, « Young Adult Literature : The Problem with YA Literature », *The English Journal*, vol. 90, n° 3, 2001, p. 146-150.

6. Au Québec, les études secondaires sont divisées en cinq niveaux (1^e à 5^e secondaire) qui regroupent des élèves de 12 à 17 ans. Elles équivalent au niveau du collège et du début du lycée dans le système français.

entière. Cette construction se fait grâce à un effet cumulatif, c'est-à-dire par l'entremise de plusieurs lectures, par effet rétroactif lorsqu'une lecture jette un éclairage révélateur sur une lecture précédente ou un effet contrastif qui fait ressortir des caractéristiques particulières à une situation, une époque ou un personnage familier.

Ainsi, le réseau est le point de départ d'activités de lecture et d'écriture et, quel que soit son type, permet de travailler « tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes⁷ ». De plus, la lecture en réseau, comme le souligne Catherine Tauveron, répond à trois objectifs d'apprentissage :

elle permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur ; elle permet de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation ; elle permet enfin, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre⁸.

Ces trois objectifs sont en constante interaction, même si un réseau ou un autre ne met l'accent que sur l'un des objectifs. Toutefois, pour se montrer comme un révélateur, le réseau littéraire doit répondre à un problème de lecture attesté chez les élèves, anticipé ou délibérément provoqué par la personne enseignante, et doit se présenter comme la réponse la plus appropriée. Dans le cadre de cet article, nous mettrons l'accent sur la formation des jeunes adolescent-e-s à un esprit plus critique quant au politique et aux enjeux qu'il porte. C'est la raison qui nous mène à nous intéresser à la science-fiction et aux textes *young adult* (parfois abrégés YA). Nous aborderons quatre séries contemporaines pour explorer ces enjeux.

Tout d'abord, le monde science-fictionnel permet, par son altérité et les conjectures qui sont à la source de sa création, de construire un regard critique sur son propre monde. Ces œuvres poussent conséquemment à questionner la relation que le·la lecteur·rice entretient à son quotidien ainsi qu'à ellui-même : « l'une des plus grandes valeurs de la littérature de l'imaginaire, c'est que la création de mondes étranges [...] est souvent le meilleur moyen d'aider les lecteurs à voir le monde réel avec de nouveaux yeux et à remarquer des choses qui leur restaient autrement cachées⁹. » La science-fiction est donc particulièrement stimulante d'un point de vue cognitif, tout autant qu'exigeante. Comme le précise Darko Suvin, elle « pré-suppose un champ de connaissance vaste et complexe : elle s'intéresse principalement à l'utilisation et aux effets (politiques, psychologiques, anthropologiques) des sciences et de la philosophie des sciences, et par voie de conséquence, au devenir ou à la faillite de réalités nouvelles¹⁰ ». C'est, entre autres, le potentiel de « regard distancié » construit par les œuvres

7. Gérard Genette, *Palimpsestes – La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, p.7.

8. Catherine Tauveron, « Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école » *Langage & Pratiques*, vol. 25, 2000, p. 44.

9. Orson Scott Card, *How to Write Science Fiction and Fantasy*, New York, Penguin, 2001, p. 50, traduit et cité par Marc Atallah dans *Écrire demain, penser aujourd'hui : la science-fiction à la croisée des disciplines : façonner une poétique, esquisser une pragmatique*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, 2008, p. 224-225.

10. Darko Suvin, *Pour une poétique de la science-fiction : études en théorie et en histoire d'un genre littéraire*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, p. 20.

de science-fiction qui nous intéresse pour former des lecteur·rice·s adolescent·e·s, puisqu'il « n'implique [...] pas seulement une réflexion de la réalité mais aussi une réflexion sur la réalité¹¹ ». Ce procédé de distanciation cognitive est au cœur du potentiel critique de la science-fiction. En opérant une défamiliarisation du regard, la distanciation fait miroiter une version alternative de la réalité.

Ceci semble tout indiqué pour en faire un espace de développement particulier de la dystopie, présentant un monde aux prises avec des cataclysmes, des systèmes tyranniques et des dérives en tous genres¹². Si historiquement, à partir du XIX^e siècle, la dystopie est une branche de l'utopie considérant un système non idéal et s'opposant ainsi à son genre d'origine, elle s'est autonomisée pour rejoindre une vision du futur, de la continuité de notre société mettant en exergue ses dérives et explorant ses dérapages possibles. Ce sous-genre de la science-fiction permet d'explorer des mondes ayant mal tourné, et les espaces de détournement, d'infraction possible, en leur sein. Les récits de l'imaginaire d'aujourd'hui sont les héritiers des littératures politiques précédentes, naissant de « l'exaspération des idéaux révolutionnaires des années 60, [devenant] violences terroristes avant de s'éteindre¹³ ». Ce terreau permet à la fois de comprendre le passé et ses mouvements politiques, et d'imaginer les futurs possibles, incarnés par les nouvelles générations de lecteur·rice·s.

Les littératures de l'imaginaire, et la science-fiction tout particulièrement, visent une forme de vraisemblance, de « faire comme-si¹⁴ », qui ne fonctionne qu'en discussion avec le réel, travaillant ses écarts, ses emprunts et « recentrements¹⁵ ». Si ce sous-genre a donné de nombreux classiques, de 1984 de George Orwell ou *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley à la *Servante écarlate* de Margaret Atwood, ces œuvres sont déjà utilisées en classe. Ces ouvrages, placés dans des réalités historiques distantes, sont potentiellement plus difficiles d'accès pour les jeunes lecteur·rice·s. La noirceur de certains, notamment sur des enjeux psychologiques, de traumatismes ou d'exploitation des classes sociales, demande un fort accompagnement des élèves de la part des personnes enseignantes. Des propositions adaptées au monde contemporain et à sa culture ainsi qu'aux réceptions possibles des plus jeunes offrent une porte d'entrée dans ce corpus et dans ses réflexions. La distance que le genre impose et le retour sur des aspects contemporains de la société poussent à se confronter aux questions actuelles. Si l'adolescence est particulièrement un moment de construction des opinions et espoirs politiques, cette littérature peut permettre une vision pointue des enjeux qu'elle expose. Par ailleurs, la littérature *young adult* est

un terrain extrêmement fertile où se déploient des interrogations d'ordre psychologique (dans la découverte de soi-même qui accompagne les pérégrinations des héros), politique (dans les modèles de

11. Ibid.

12. Joseph W. Campbell, *The Order and the Other : Young Adult Dystopian Literature and Science Fiction*, Jackson, University Press of Mississippi, 2019.

13. Anne Besson, *Les pouvoirs de l'enchantement*, op. cit., p. 27.

14. Ibid, p. 34.

15. Marie-Laure Ryan, *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*, Bloomington, Indiana University Press, 1991, p. 48-50.

vivre-ensemble que construisent les groupes qui s’y déploient) et même anthropologique (dans le nouvel être-au-monde que dessinent de tels espaces imaginaires)¹⁶.

Dès lors, les enjeux éducatifs semblent évidents : réflexions identitaires et sociétales, imaginations de mondes futurs conjugués à notre réalité présente, autant de perspectives didactiques fécondes qui s’inscrivent au cœur de la responsabilité d’enseignant·e·s porteur·euse·s de sens et de savoirs.

Sans chercher à décrire la scolarisation, au sens où l’entend Nathalie Denizot¹⁷, d’une forme textuelle de la culture juvénile, ni à présenter une séquence didactique clé en main, notre article se veut un point d’accès au genre de la science-fiction et aux textes à destination des adolescent·e·s et des jeunes adultes, dans l’optique d’approcher cette littérature et ses intérêts qui reposent sur ses caractéristiques propres. C’est pourquoi nous nous arrêterons tout d’abord sur une brève définition de ce que nous appelons *young adult* et sur quelques enjeux pour la classe de ce corpus particulier. Nous aborderons alors rapidement les liens forts qu’entretient cette littérature avec les littératures de l’imaginaire. Nous présenterons ensuite notre réseau littéraire, en divisant notre propos entre deux pôles : d’une part, une approche des systèmes politiques en tant que régence de la société, comme modèle fort et souvent violent à abattre ou contourner ; et, d’autre part, la place du numérique dans ces sociétés. Le regard sur autrui, sur le monde et les pratiques de sa gouvernance illustrées par la fiction est ensuite rapporté à soi et aux pratiques intimes des jeunes (numérique) venant à leur tour les inscrire dans la communauté et ouvrir une réflexion sur la politisation de l’extimité.

Vers une exposition du corpus *young adult*

La littérature pour adolescent·e·s et pour jeunes adultes propose un vaste corpus d’œuvres dépassant largement le cadre de cet article. Ces œuvres sont particulièrement présentes en librairie et dépeignent une démographie mixte entre un public adulte et mineur – dont une partie souhaite lire ces romans pour elleux-mêmes. Elles se sont installées comme un ensemble marquant du marché du livre mondial¹⁸.

Nous souhaiterions cependant souligner l’utilisation qui peut en être faite dans une perspective de didactique de la réflexion politique. Ce corpus encore peu étudié en français faisait déjà consensus dans les années 1990 comme une « second generation literature now

16. Laurent Bazin, « Mondes possibles, lendemains qui chantent ? Projections utopiques dans la littérature de jeunesse contemporaine », *TRANS – Revue de littérature générale et comparée*, vol. 14, 2012.

17. La notion de scolarisation, processus complexe impliqué dans la construction de la culture scolaire, permet de penser les objets scolaires « non comme “transposés” par des agents extérieurs à l’école, mais comme élaborés à l’intérieur même du système scolaire. La scolarisation des contenus des disciplines et le renouvellement de ces contenus répondent en effet à des finalités spécifiques, qui ne peuvent être réduits à une “transposition” » didactique (Nathalie Denizot, « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires », *Pratiques*, vol. 189-190, 2021, §26).

18. Il s’agit de 35.030.000 ouvrages vendus en 2022. La plupart (55%) des acheteur·euse·s ont de plus 18 ans ; parmi ceux-là, 78% affirment lire elleux-mêmes les ouvrages choisis (« Young Adult Book Sales Statistics », [wordsrated.com](https://www.wordsrated.com), 30 janvier 2023).

for the children of our first readers¹⁹ », en regard d'une génération parentale familière de cette littérature. Si, à l'époque, la riche littérature sur le sujet (à la suite de théoricien-ne-s comme Elaine Stephens ou Perry Nodelman²⁰) l'articulait systématiquement à des corpus enfantins, il existe toujours une vraie difficulté à considérer le corpus comme indépendant et s'adressant à un public bien particulier. Marketés comme des captations d'un vécu forcément éphémère et en évolution rapide, les ouvrages adolescents sont tributaires de modes et du passage du temps. Les adolescent-e-s et jeunes adultes sont bien plus sujets que les jeunes enfants aux changements de la société : les changements de l'âge légal pour consommer de l'alcool, la légalisation de certains produits ou simplement la mode vont affecter les textes. Pour être inclus dans un groupe, un personnage devra se vêtir comme ses membres... Les pantalons à pattes d'éléphant seront d'autant plus frappants vingt ans plus tard, créant une distance criante avec le lectorat.

La langue employée va également être un marqueur de reconnaissance : plus la volonté de s'approcher du langage adolescent parlé à un moment particulier est forte, plus l'ouvrage va vieillir rapidement, les expressions et tournures de phrases changeant rapidement – il suffit de penser aux dernières expressions à la mode comme *GOAT (Greatest Of All Time)*, ou *sheesh* (pour exprimer la surprise, l'enthousiasme ou au contraire la déception, l'ennui). Dans les ouvrages qui nous intéressent, ce décalage va être déplacé sur une expression plus directe, non dépourvue de style littéraire, mais se focalisant davantage sur une efficacité du récit conservant une oralité forte pour les dialogues et conversations sans tomber dans un idiome adolescent.

Il peut donc apparaître plus simple pour la critique d'étudier certains phénomènes d'ampleur – un engouement particulier générant des milliers de ventes, par exemple, et les valeurs morales que cela trahit – plutôt que d'aborder le détail des ouvrages dans une analyse rapprochée²¹. Nombre de ces romans proposent des systèmes politiques simples, permettant de se concentrer sur un enjeu particulier de la société comme par exemple les enjeux de contrôle étatique par l'intelligence artificielle, les enjeux d'accès aux savoirs des populations défavorisées ou la précarisation de groupes sociaux entiers. Cette simplification, pensée pour répondre aux questionnements des jeunes lecteur-ric-e-s, peut en faire un outil particulièrement efficace pour sensibiliser à ces thématiques. La dystopie, venant confronter violemment son lectorat à des mondes négatifs, force une réaction. Cette dernière, s'ancrant par l'affect du lecteur pour l'ouvrage, son monde et ses protagonistes, met en place le contexte pour une expérience de ces enjeux.

19. Richard Peck, « The Silver Anniversary of Young Adult Books », *Journal of Youth Services in Libraries*, vol. 7, n° 1, 1993, p. 19, cité dans Caroline Hunt, « Young Adult Literature Evades the Theorists », *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 21, n° 1, 1996, p. 4.

20. Voir J. E. Brown et E. C. Stephens, *Teaching Young Adult Literature : Sharing the Connections*, Belmont, Wadsworth, 1995 ; Perry Nodelman, *The Pleasures of Children's Literature*, New York, Longman, 1992.

21. Voir John H. Bushman, « Young Adult Literature », art. cit.

La question de la pertinence du corpus en classe et de sa solidification se pose depuis les années 1980 aux États-Unis, donnant naissance à une riche littérature anglophone²². L'intérêt pour ce corpus s'articule particulièrement autour de l'idée qu'en rejoignant les goûts et les attentes du jeune lectorat, notamment adolescent, il sera plus simple de l'intéresser à la littérature générale. Le propos de ces études, et notamment des projets de corrélations et de sondages menés par John H. Bushman, tient à l'importance d'introduire des auteur·rice·s que les élèves souhaitent lire ou peuvent continuer à lire dans leur temps de lecture autonome pour les amener à créer un lien fort avec les œuvres littéraires. Ce lien permet ensuite d'inclure des ouvrages plus « résistants », comme la didacticienne Catherine Tauveron appelle les textes les plus difficiles à comprendre et à interpréter²³. Ce contact fort avec des œuvres culturellement marquantes pour les générations alors en classe semble primordial pour aborder les questions de société, notamment les enjeux politiques à l'étude ici.

L'identification est plus simple avec ces personnages de leur âge, pleins d'espoir que les choses peuvent et vont changer pour le mieux. Or c'est dans ces romans que sont souvent rencontrées les premières confrontations avec les enjeux politiques, vis-à-vis de l'identité ou des opinions politiques²⁴. Si ces enjeux sont présents en filigrane dans des textes pour un plus jeune public, leur énonciation à la première personne, au niveau des adolescent·e·s et des jeunes adultes, les confronte à ces réalités et les force à prendre position²⁵. Comme le démontre Steven Wolk, la proximité des réalités dépeintes dans ces textes (comme l'oppression sexiste ou raciste) permet d'approcher en classe des questions de responsabilités, de prise de position notamment politique²⁶. Wolk s'appuie sur Nel Nodding pour proposer une approche du *care*, d'une empathie transmise par ces corpus ; et sur Mark H. Lopez et Emily H. Kirby pour un approfondissement des enjeux de justice sociale, notamment envers les personnes

-
22. Voir John H. Bushman, « Young Adult Literature », art. cit. ; Kay Parks Bushman et John H. Bushman, *Using Young Adult Literature in the English Classroom*, 2^e éd., Columbus, Merrill, 1997 ; Alleen Pace Nilsen et Kenneth L. Donelson, *Literature for Today's Young Adults*, 4^e éd., New York, HarperCollins, 1993 ; Rebecca J. Lukens et Ruth K. J. Cline, *A Critical Handbook of Literature for Young Adults*, New York, HarperCollins, 1995 ; Arthea J. S. Reed, *Reaching Adolescents : The Young Adult Book and the School*, New York, Macmillan, 1994 ; J. E. Brown et E. C. Stephens, *Teaching Young Adult Literature*, op. cit. ; Judith A. Hayn, Jeffrey S. Kaplan et Amanda Nolen, « Young Adult Literature Research in the 21st Century », *Theory Into Practice*, vol. 50, n° 3, 2011, p. 176-181 ; Marci Glaus, « Text Complexity and Young Adult Literature », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 57, n° 5, 2014, p. 407-416 ; Amy Pattee, « Between Youth and Adulthood : Young Adult and New Adult Literature », *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 42, n° 2, 2017, p. 218-230.
23. Catherine Tauveron distingue deux grandes catégories de textes résistants : celle des « textes réticents » où se multiplient les « blancs » – il s'agit alors d'une difficulté créée par le biais de certains procédés d'écriture – et celle des « textes proliférants » qui sont ouverts à de multiples interprétations (« Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre "drame très parisien" », dans Catherine Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2001, p. 13).
24. Voir Jacqueline N. Glasgow, « Teaching Social Justice through Young Adult Literature », *The English Journal*, vol. 90, n° 6, 2001, p. 54-61.
25. Voir Kay Parks Bushman et John H. Bushman, *Using Young Adult Literature in the English Classroom*, op. cit. ; Engle Shirley H., « Decision Making : The Heart of Social Studies Instruction », *The Social Studies*, vol. 94, n° 1, 2003, p. 7-10.
26. Steven Wolk, « Reading for a Better World : Teaching for Social Responsibility With Young Adult Literature », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, n° 8, 2009, p. 664-673.

racisées²⁷. Les littératies sociales et politiques ainsi construites sont ensuite à mobiliser dans l'enseignement – littéraire pour ce qui nous retient – notamment avec des approches critiques et responsables²⁸.

Ces mêmes études ont mis en avant un corpus de prédilection tourné vers les littératures de l'imaginaire. Tout particulièrement, la science-fiction y tient une bonne place, ayant longtemps été rattachée à un public plus jeune, vendue à leur destination, quelle que soit l'intention originelle de l'auteur·rice. Les situations dépeintes dans les dystopies sont généralement problématiques : la société ou une partie de la population est dominée par un régime injuste et tyrannique que les protagonistes doivent mettre en défaut. Le pivot dans le récit qu'est généralement la révolte, le renversement nécessaire pour débloquer l'intrigue, met en place une confrontation idéologique. Cette opposition permet d'explorer les idées qui sous-tendent chaque option et donc de confronter le·la lecteur·rice à sa propre position, le·la forçant à se positionner vis-à-vis des arguments mobilisés. Les romans présentés ici sont tous des exemples de constitution de cette révolte, de la construction d'une subversion et des possibilités de militantisme menant à une meilleure situation finale, au sens éthique. Celle-ci répond en effet aux critères éthiques défendus par l'œuvre, qui peuvent à leur tour poser question.

Nous avons retenu quatre séries adolescentes connues dans la perspective d'offrir un premier panorama de ce type d'œuvres et parce qu'il s'agit de romans possédant plusieurs thématiques réciproques permettant de construire des lectures approfondies qui s'alimenteront entre elles. La sélection des œuvres du réseau littéraire a été réfléchie pour que les textes puissent entrer en écho ainsi qu'enrichir les lectures et réflexions, ici politiques, des adolescent·e·s, dans une approche par accumulation. Le dispositif de lecture en réseau, bien qu'il puisse s'apparenter à une approche comparatiste, ne se limite pas à la comparaison des œuvres au sein de son réseau, mais consiste bien en la mise en relation que le·la lecteur·rice en fait et à ce qu'il·elle en retire²⁹. C'est, entre autres, pour ces raisons que nous ne prescrivons pas une stratégie d'enseignement spécifique relativement au réseau littéraire qui suivra, encore moins un ordre ou une manière de traiter ces lectures. Plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant·e qui désirerait reprendre notre sélection (par exemple lecture interactive, cercle de lecture – avec un seul ouvrage ou quatre différents lus par un·e élève chacun –, journal de lecture, etc.), et nous croyons que cela relève de sa compétence professionnelle. Cependant, pour rendre plus intelligible notre réseau d'œuvres littéraires dans cet article, nous avons choisi de les présenter selon deux grands thèmes partagés par tous les titres, en posant la focale sur les deux exemples les plus parlants. Ainsi, nous nous attarderons sur les

27. Nel Nodding, *The Challenge to Care in Schools : an Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press, 1991 ; Mark Hugo Lopez et Emily Hoban Kirby, *U.S. Civics Instruction : Content and Teaching Strategies*, CIRCLE – The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement, 2007.

28. Voir Janet Alsup, « Politicizing young adult literature : Reading Anderson's *Speak* as a critical text », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 47, n° 2, 2003, p. 158-166 ; Thomas W. Bean et Karen Moni, « Developing students' critical literacy : Exploring identity construction in young adult fiction », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 46, n° 8, 2003, p. 638-648.

29. Catherine Tauveron, « Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école », art. cit., p. 43.

systèmes politiques de *Divergente* et *La Passe-Miroir*, ainsi que sur les pratiques numériques dans *La Faucheuse* et *Cogito*.

Une vision des systèmes politiques

La dystopie aime se concentrer sur la présentation de systèmes politiques, en faisant le cœur de son propos et de son *worldbuilding*. L'élément de critique sociale qui est au cœur de l'objectif de la littérature dystopique pour adultes est également mis en avant dans les textes à destination des adolescent·e·s ou des jeunes adultes. En effet, comme l'évoque Roberta Seelinger Trites :

[t]he basic difference between a children's and an adolescent novel lies not so much in how the protagonist grows – even though the gradations of growth do help us better understand the nature of the genre – but with the very determined way that YA novels tend to interrogate social constructions, foregrounding the relationship between society and the individual³⁰.

L'accent général mis sur l'enseignement et la formation du·de la lecteur·rice dans la littérature *young adult* s'ajoute à l'élément de mise en garde du roman dystopique pour créer une ouverture pédagogique forte dans ces textes.

Divergente : renversement d'une élite cultivée

Dans la série *Divergente* (ou *Divergence* au Québec) de Veronica Roth, nous suivons une adolescente qui doit trouver sa place dans une société divisée en quatre factions, chacune responsable d'un pan de la vie quotidienne : l'une s'occupe de l'agriculture, l'une de la gouvernance, l'une de la force et de l'armée, et la dernière, des sciences³¹. Chaque groupe s'accompagne de nombreuses caractéristiques clichées par rapport à sa fonction : les militaires sont casse-cous et tatoués, les légalistes cherchent une rigueur et une forme de perfection, etc. La caste des scientifiques détient tout le savoir, tant les bibliothèques et l'approche historique des documents, que les bases de données, leur gestion, et les sciences physiques ou naturelles. Ce sont eux qui sont chargés de la santé et, notamment, des rites de passage des jeunes adolescent·e·s des différents groupes, rites qui reposent sur des sérums médicaux ayant des effets révélateurs sur les individus. Ces sérums, étant incompris par la majeure partie de la population, relèvent pour une part de magie, d'une scientificité tout à fait incompréhensible et inatteignable. Cette séparation permet aux dirigeant·e·s de ces institutions de choisir le discours qui sera tenu et diffusé dans la société.

Lorsque les sérums finissent par se révéler contenir des nanorobots capables de prendre le dessus sur la volonté des individus, la révolte est d'autant plus difficile : les savoirs de base ne sont plus accessibles, les produits du quotidien sont hors d'atteinte ; plus d'engrais

30. Roberta Seelinger Trites, *Disturbing the Universe : Power and Repression in Adolescent Literature*, Iowa City, University of Iowa Press, 2000, p. 20.

31. Veronica Roth, *Divergente*, vol. 1-3, trad. Anne Delcourt, Paris, Nathan, 2011-2014 [*Divergent*, 2011 ; *Insurgent*, 2012 ; *Allegiant*, 2013].

devenus pourtant nécessaires aux cultures, plus de sérums pourtant au cœur des constructions culturelles... Lorsque la protagoniste et son groupe d'ami-e-s se retrouvent comme les seul-e-s en mesure de s'opposer à ce système, leurs leviers seront les quelques connaissances qu'ils ont pu soustraire à cette domination.

Divergente propose plusieurs thématiques à dégager dans une analyse plus scolaire de l'œuvre, comme l'identité, les structures sociales et de savoirs, ainsi que la violence et la peur. Mais ce sont les deux premières qui nous paraissent les plus intéressantes à explorer avec des adolescent-e-s, entre autres, puisque la trajectoire du récit et du personnage principal permet un traitement pertinent de la place de l'autorité et de l'identité dans les relations des jeunes avec leurs parents (par exemple, rester dans la même faction de l'enfance ou bien d'aller ailleurs) et d'autres forces sociales (prendre sa place dans une nouvelle faction, être en compétition, être exclu d'un groupe).

Le choix de la protagoniste de quitter la faction familiale lorsqu'elle comprend son profil divergent met bien en relief la symbolique de la séparation entre adolescence et enfance, entre jeune, bientôt adulte, et milieu familial, tout en donnant une forme d'agentivité au personnage. C'est le cas pour l'ensemble des œuvres de notre réseau littéraire, comme dans *La Faucheuse*, où le début de l'apprentissage de faucheuse de l'héroïne la force à prendre conscience de son changement de statut et de sa position marginale dans la société. En effet, il est également à propos d'étudier la manière dont la vision du monde de la protagoniste, également narratrice, et plus particulièrement son regard sur la société vient à changer (avec son profil, son choix de faction, l'avènement de la guerre civile, mais aussi par la modalisation des énoncés ou des commentaires qu'elle émet) et devient plus critique.

Alors que *Divergente* devient un outil intéressant pour questionner les jeunes quant à l'individualité, aux différences et aux programmations possibles de leur avenir, autant dans leur scolarité que leur éventuelle employabilité dans la société actuelle (filères scolaires, champs d'études valorisés, etc.), cette série ouvre la porte à des réflexions plus approfondies sur les relations entre les savoirs, ou la science, et le système politique. Cette réflexion est également à l'honneur dans *La Passe-Miroir*, cette fois concentrée sur l'histoire, ou dans *La Faucheuse* autour des connaissances en programmation et plus généralement en informatique. Alors que les connaissances scientifiques semblent réservées à une caste spécifique dans cette œuvre, elles se revêtent également d'un voile d'incompréhension pour la majorité de la société, jusqu'à ce l'on découvre que tout individu est soumis à son pouvoir, sans le savoir ou contre son gré. Plusieurs parallèles sont possibles avec des situations actuelles (par exemple, les antivax ou les contraintes placées sur les individus par les gouvernements lors de pandémies, etc.) pour ouvrir le dialogue sur des questions éthiques de notre société, en plus de mettre en avant l'intérêt d'un esprit critique quant à la science et sa littératie propre. Ainsi, *Divergente*, tout comme les trois autres titres retenus, questionne l'association de la science (et des technologies) avec l'imaginaire, association souvent vue comme incompatible par les personnes enseignantes³², tout en mettant de l'avant la nécessité de mieux comprendre comment la science peut être un enjeu politique dans la société.

32. Voir Christian Grenier, « SF... Vous avez dit SF ? », *Nouvelle Revue Pédagogique*, vol. 9, 2005, p. 11-20.

La Passe-Miroir : vers un rapport utilitaire à l'histoire

Dans *La Passe-Miroir*, de Christelle Dabos, nous pouvons suivre le fil rouge de l'histoire à travers toute la série³³. Si la protagoniste est conservatrice d'un musée sur le passé lointain qu'est notre époque pour ce futur, elle est ensuite confrontée aux absences de connaissances entre leur époque et la nôtre, notamment quant aux moments marquants ayant métamorphosé leur monde. Le tournant séparant le monde en de nombreuses îles flottantes, faisant apparaître des pouvoirs dans la population et les forçant à restructurer la société en pôles spécialisés, est inconnu de la population générale. Ce n'est qu'en plongeant dans les archives et en infiltrant une école d'élite qu'elle parvient à rassembler peu à peu les données nécessaires pour comprendre les événements et être en mesure de réparer le monde. C'est dans ce processus que la révolte prend place : en voulant guérir la planète, rassembler les fragments d'un monde géographiquement et socialement éclaté, la protagoniste en vient à confronter les dirigeants en place. Ici aussi, la connaissance est le levier qui permet de se mesurer à une élite politique, arrivée au pouvoir par une économie du savoir extrême, ne laissant que quelques rumeurs se diffuser et encourageant un oubli quasi total des périodes précédentes.

Cette fragmentation du savoir et de sa propriété posent un problème évident dans la fiction, forçant l'ignorance et retardant la guérison. Ce retard fait souffrir les protagonistes et est donc facilement perçu comme négatif par le·la lecteur·rice. Or, ce décrochage de connaissances entre les classes populaires de la société et l'élite vient faire écho à de nombreuses actions militantes d'aujourd'hui concernant la propriété des données, la nécessité d'ouverture des logiciels et des codes sources. Le besoin de commun³⁴ pour ouvrir la gestion de ces espaces devenus publics, d'une vie numérique commune, est mis en avant dans les dystopies numériques (comme pour *La Faucheuse* et *Cogito*), jouant sur les codes du cyberpunk et de ces espaces de vie numériques, souvent dans ses tensions entre individu et entreprises multinationales possédant les ressources³⁵.

Le récit dans l'immédiateté de l'émotion, appuyé par les nombreux obstacles rencontrés par la protagoniste, est un parfait outil pour confronter les étudiant·e-s à cette problématique : les phases d'apprentissage de la protagoniste et la difficulté à percer les codes de cette bibliothèque hermétique suggèrent la nécessité d'un apprentissage semblable à la maîtrise des littératies technologiques et numériques contemporaines, qui peuvent sembler évidentes pour un·e jeune d'aujourd'hui, mais qui ne le sont pas toujours, comme la lecture qui semblait naturelle s'est avérée plus complexe que prévu. Et la lecture de ces œuvres est une occasion appropriée pour amener les élèves à réfléchir à leurs propres pratiques, mais également à la façon dont ces dernières sont des représentations d'une forme de pouvoir qui

33. Christelle Dabos, *La Passe-miroir, Tome 1 : Les Fiancés de l'hiver*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2013 ; *La Passe-miroir, Tome 2 : Les Disparus du Clairedelune*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2015 ; *La Passe-miroir, Tome 3 : La Mémoire de Babel*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2017 ; *La Passe-miroir, Tome 4 : La Tempête des échos*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2019.

34. Voir Nicolas Sauret et Sylvia Fredriksson, « Écrire les communs. Au-devant de l'irréversible », *Sens public*, 2019.

35. Voir Yannick Rumpala, *Cyberpunk's not dead : laboratoire d'un futur entre technocapitalisme et posthumanité*, Saint-Mammès, coll. « Parallaxe », 2021.

n'est pas donnée à tou-te-s. En fait, *La Passe-Miroir* donne une opportunité pour réfléchir à la nécessité de connaître et de maîtriser ces savoirs et savoir-faire technologiques, et à ce qu'implique d'être « illettré » numérique dans notre société.

Le parallèle à construire entre la compréhension de l'univers fictionnel et le nôtre est en miroir – comme l'héroïne du roman et son double – entre notre temps et le temps diégétique ; miroir entre la fiction et une réflexion historique. La compréhension des faits de la société actuelle par l'accès aux informations et aux données est rendue lumineuse par la difficulté rétrospective à y avoir accès. Enfin, ce roman peut permettre un questionnement autour de la conservation des œuvres et des faits d'aujourd'hui : si le silence sur notre époque résonne dans leur futur diégétique, c'est en grande partie par la perte des outils numériques, l'absence d'accès à nos réseaux et technologies actuelles. Ce décalage est courant en science-fiction : des *Chroniques du pays des mères* d'Élisabeth Vonarburg à *La Passe-Miroir*, ce silence permet de penser une période de révolution, de mener une enquête sur une période sombre et oubliée. De façon similaire à *Divergente*, *La Passe-Miroir* met en relief la nécessité de comprendre les objets qui donnent du pouvoir aux systèmes, bien que ce soit ici par l'impossibilité d'avoir accès à ce qui est arrivé entre des époques passée et future. De plus, cette série permet de préparer le terrain pour les prochaines œuvres du réseau littéraire, par un intérêt plus marqué pour les pratiques numériques.

Une approche des pratiques numériques

Si le numérique et ses diverses pratiques font partie du quotidien, et notamment du quotidien des jeunes, leur représentation dans la fiction est ambivalente. Dans de nombreux cas elle est présente en marge, uniquement comme référence au monde réel, avec des protagonistes disposant d'un téléphone intelligent ou allant sur internet. Mais lorsqu'elle devient le sujet de l'histoire, elle se charge d'une dimension critique. À titre d'exemple, les technologies au sein de *Divergente* représentent une forme de surveillance étatique alors que celles de *La Passe-Miroir* dépeignent des pratiques oubliées par tous à l'exception des quelques individus en position de pouvoir. De tels textes peuvent alors devenir de bons outils pour aborder la part critique de cette dimension de notre culture contemporaine. L'intérêt du plaisir de lecture dans l'apprentissage est certain³⁶, et l'emploi d'une littérature directement destinée à ce public peut en faciliter l'approche.

La place des intelligences artificielles (IA) pose particulièrement question ces derniers mois avec la popularisation de ChatGPT et la volonté de se positionner par rapport à ce nouvel outil. Pourtant, un imaginaire de ces enjeux existe déjà dans la culture de science-fiction (c'est le cas dans *Le Cycle des robots* d'Isaac Asimov ou la série *Assasynth* de Martha Wells), et particulièrement pour nous dans la littérature à destination des adolescent-e-s et des jeunes adultes (tel que *Marie#3* de Maiwenn Alix ou *Blue Screen* de Kyle Benzle). Cette littérature permet déjà de disposer d'un imaginaire des possibles des IA, dans ce qu'elles peuvent avoir

36. Voir Sébastien Leignel, *De l'intérêt d'enseigner la science-fiction au secondaire II*, Mémoire de Master Advanced Studies, Haute école pédagogique de Lausanne, 2013.

de meilleur comme de pire, dans les confrontations et les divers arguments pour et contre ces possibles. Cette nourriture concrète pour aborder une situation réelle arme les individus, rendu-e-s capables de fournir une réflexion construite, articulée, sur la question, bien plus nuancée que ce qu'un survol de presse peut permettre.

***La Faucheuse*, la gouvernance par l'intelligence artificielle**

Dans la trilogie *La Faucheuse* de Neal Shusterman, le lectorat suit la formation et le début de carrière d'une faucheuse, une membre de l'ordre responsable de la régulation de la démographie humaine à la suite de l'accession des individus à l'immortalité, dans une société gouvernée par une intelligence artificielle toute-puissante³⁷. Les citoyen-ne-s sont alors surveillé-e-s dans tous les aspects de leurs vies, même les plus intimes, pour permettre à cette IA de collecter les données nécessaires pour les « aider ». Elle est en permanence disponible pour répondre à toutes les questions qu'ils peuvent se poser, tant générales (« quel temps fait-il ? », « à quelle heure passe le prochain bus ? ») qu'intimes (« ai-je intérêt à poursuivre cette relation amoureuse ? ») ou personnelles (« quelle université dois-je choisir ? », « quelle filière me correspond ? »). Seules les faucheuses n'ont pas accès à cette ressource, pour séparer l'État et la gestion de l'immortalité, et doivent travailler dans ses bases de données avec des méthodes de *hacking* sophistiquées. Le roman bascule quand cette intelligence décide de prendre du temps pour s'introspecter et cesser tout contact avec la population humaine.

L'incapacité de la population à fonctionner en dehors de cet encadrement permanent, ses difficultés à organiser les fonctions de base de la société – telles que les transports en commun, l'acheminement des denrées, la synchronisation des flux d'informations et leur gestion –, renverse les rapports d'usage : si jusqu'alors être coupé de l'IA était une marque de marginalité, cela permet à ces individus et groupes marginaux de devenir plus efficaces, de ne pas être perdus face au changement brutal de l'organisation du quotidien. Ils deviennent alors une ressource précieuse tant pour apprendre à manipuler les données et être en mesure d'assurer les fonctions de base de la vie commune des humains que pour trouver des solutions aux enjeux de survie imminents : réparer ou activer les systèmes de chauffage, gérer les cuisines et les usines, reprendre de l'artisanat, etc.

Les thèmes à analyser dans cette série sont multiples, la mort en étant un particulièrement présent, mais également l'avenir de l'humanité, l'être moral et l'autonomie, cette dernière nous paraissant à propos pour une œuvre dystopique. *La Faucheuse* présente une perspective intéressante sur notre rapport aux technologies et sur notre éventuelle, si ce n'est déjà actuelle, dépendance à ces dernières. L'IA Thunderhead étant partout à la fois, des ordinateurs aux caméras et aux voitures, et accessible à tout moment, sa disparition pour s'introspecter est une piste pertinente pour questionner notre autonomie et la façon dont notre société fonctionnerait sans les divers appareillages et algorithmes qui nous facilitent la

37. Neal Shusterman, *La Faucheuse*, trad. Cécile Ardilly, Paris, Robert Lafont, coll.« R », 2017 [*Scythe*, 2016] ; *La Faucheuse, Tome 2 : Thunderhead*, trad. Stéphanie Leiguiel, Paris, Robert Lafont, coll.« R », 2018 [*Thunderhead*, 2018] ; *La Faucheuse, Tome 3 : Le Glas*, trad. Cécile Ardilly, Paris, Robert Lafont, coll. « R », 2019 [*The Toll*, 2019].

vie. Et c'est un point de départ adéquat pour réfléchir avec les jeunes sur notre usage des technologies, mais également sur leur impact constant dans notre quotidien. *Cogito* qui sera présenté par la suite, soulève aussi ces thèmes. On peut également questionner la manière dont l'interaction de tous ces algorithmes modifie nos horizons de lecture et notre accès à des savoirs qui sont pourtant au bout de nos doigts.

Alors que la description de l'univers narratif permet de comprendre comment l'IA est nécessaire à la société pour fonctionner, l'accès à la perspective des faucheuses et à leur mode de vie conduit à cerner l'évolution du récit et des personnages. Que ce soit en analysant les actants du récit ou les implicites laissés par l'IA lorsque le·la lecteur·rice a accès à ses pensées, le travail sur cette œuvre montre comment les systèmes de pouvoir peuvent prendre diverses apparences. Il serait également intéressant de continuer la critique des systèmes de pouvoir par l'entremise de *La Faucheuse*, en mettant cette série en écho avec les deux précédentes. Entre autres, l'inaccessibilité du savoir est toujours présente (par l'entremise de l'IA et des groupes sociaux), mais sous une forme et un temps différents de *Divergente* et *La Passe-Miroir* (par exemple, par la construction de castes sociales et de leurs iniquités inhérentes, comme vestige d'une époque passée). Les connaissances sont ici associées à une instance spécifique, l'IA, qui travaille pour la société. Il est difficile de savoir si l'IA garde ces connaissances par simple avarice pour que la société reste sous son joug : il s'agit tout de même d'une intelligence bienveillante créée par l'humain pour l'assister au quotidien. À partir de cela, on peut approfondir les notions liées aux systèmes politiques, et plus généralement de pouvoir mis en place par l'humain, présentées aussi dans les deux autres œuvres du réseau. Il s'agit également d'observer que la technologie, comme système de pouvoir, n'est en aucun cas neutre, élément qui semble encore échapper aux jeunes (et aux moins jeunes).

***Cogito*, l'apprentissage assisté**

Dans le roman *Cogito* de Victor Dixen, l'histoire se concentre sur une entreprise proposant des techniques de révision et d'apprentissage par implant dans le cerveau³⁸. La protagoniste doit passer son baccalauréat et faire face à ses difficultés scolaires – notamment dues à son milieu social difficile et donc à une école particulièrement peu reconnue – et se retrouve dans un stage intensif proposé par cette société. Le groupe d'adolescent·e·s ainsi formé se retrouve confronté aux aléas de cette technologie et aux conséquences de ses bogues.

Dans ce roman, les technologies et leurs applications – thème central du récit et de l'univers – sont poussées à l'extrême en devenant une partie intégrante de la protagoniste, à travers un implant. Elles sont également la source de problèmes et d'obstacles à surmonter. L'IA ici n'est plus une force externe qui encadre le quotidien ou fait partie marginalement de celui-ci, comme c'est le cas pour *La Faucheuse*, mais bien une forme de pratique pédagogique pour assister l'humain, à même son cerveau. Alors que l'IA est souvent perçue, dans l'imaginaire de la science-fiction et dans la vraie vie, comme la machine qui tente de réfléchir comme un humain, dans *Cogito*, c'est l'IA qui permet au protagoniste de penser. En plus d'ouvrir sur

38. Vincent Dixen, *Cogito*, Paris, Robert Laffont, coll.« R », 2019.

les potentiels de la cybernétique et sur la figure du cyborg – figure science-fictionnelle reconnue –, ce roman nous permet de réfléchir à ce que signifie apprendre, pour l’humain et pour la machine. *Cogito* ouvre la porte à la réflexion sur le *machine learning*, le *deep learning*, ces nouvelles formes d’acquisition du savoir, et les pratiques qu’on lui associe, soit la reconnaissance vocale, le service client en ligne, etc. Cela permet de parler de l’IA dans des plateformes connues, comme ChatGPT, mais également des *bots* et autres applications que les jeunes rencontrent constamment, comme My AI, le *chatbot* de Snapchat, ainsi que diverses représentations de l’IA dans l’imaginaire collectif et littéraire. Un roman comme *Cogito* permet aux élèves de mieux comprendre un enjeu d’actualité et ses questions éthiques, tout en reconnaissant la manière dont l’univers narratif est construit, en référence au monde réel qu’iels connaissent.

Le retour sur les pratiques d’apprentissage décrites dans cette fiction, tout comme dans *La Passe-Miroir*, peut ouvrir la discussion sur les possibilités et les difficultés que rencontrent les étudiant·e·s. En effet, il est intéressant de questionner les jeunes sur la façon dont sont perçu·e·s les protagonistes en difficulté qui utilisent une technologie expérimentale pour passer outre ces embuches ; c’est aussi l’occasion de porter un jugement axiologique sur ces personnages et leurs actions. Les autres étudiant·e·s éprouvent-iels de telles inégalités ? Qu’en est-il d’une société qui oblige sa jeunesse à passer un brevet pour y fonctionner et devenir une partie intégrante de sa force de travail ? Un fort parallèle peut se faire entre le système scolaire actuel dans lequel baignent les adolescent·e·s et ce qui est présenté dans *Cogito*. À partir de ce point, il est possible de discuter, comme pour les œuvres précédemment présentées, des rapports de pouvoir et des systèmes politiques ainsi construits au-delà du rapport autoritaire de la personne enseignante, mais aussi de ce qui est valorisé par la société, de la manière dont on met en place des connaissances et une culture plus dignes d’être transmises que d’autres, et surtout de qui décide que celles-ci méritent d’être enseignées ou non.

Conclusion

Comme évoqué précédemment, notre article se veut un point d’accès au genre de la science-fiction et aux textes à destination des adolescent·e·s et des jeunes adultes, dans l’optique d’approcher cette littérature et ses intérêts pour répondre au problème, selon les termes de Tauveron, de former des élèves à un esprit plus critique de la politique, ou à tout le moins de les sensibiliser à des enjeux politiques et d’éveiller une certaine curiosité à leur égard, par l’entremise d’une lecture en réseau³⁹. En demandant aux élèves de porter un regard conjoint sur un ensemble de textes qui entrent en résonance, on peut espérer construire chez elleux une réelle conscientisation au politique et à ses enjeux⁴⁰. Soulignons que le questionnement critique que nous relevons n’est pas seulement inhérent aux œuvres, mais également en lien avec les lectures variées qui en sont faites.

39. Catherine Tauveron, « Pour une pratique en résonance des textes littéraires à l’école », art. cit., p.44-45.

40. Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montesinos-Gelet et Robert Bourdeau, « Intégrer la littérature jeunesse en classe à l’aide de réseaux littéraires », *Documentation et bibliothèques*, vol. 61, n° 1, 2015, p. 22-31.

Nous avons ainsi décidé de présenter des œuvres littéraires selon une lecture en réseau pour, nous l'espérons, les placer au centre des préoccupations des enseignant-e-s, tout en évitant toute forme de prescription, dans le but de situer la didactique du français dans un cadre qui « permet au lecteur de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence ; ce faisant il se comprend lui-même⁴¹ ». En effet, il nous semble prépondérant de considérer non seulement ce que peut la littérature, mais aussi ce qu'elle permet.

Et c'est ce que nous avons mis en avant, avec ce réseau littéraire d'œuvres dystopiques à destination des publics adolescents. En effet, le caractère dystopique est produit par l'impulsion d'extrapoler la tendance des maux sociaux ou de l'imagination utopique dans l'avenir et d'exagérer les conséquences cauchemardesques de la mise en œuvre d'un tel système de croyances. Il existe donc déjà une relation étroite entre le présent et l'avenir dans les œuvres dystopiques, puisque leur principe même repose sur la transposition des pensées du présent dans l'avenir. Selon Clare Archer-Lean, « the source of the dystopian world here lies in the relationship between the present and the future⁴² ». Et ce point est encore plus marqué dans la littérature dystopique *young adult*, car les jeunes sont considérés comme des incarnations présentes de l'avenir. Leur vie, leurs actions et leur éducation sont déjà étroitement liées à l'imagination du monde futur. La dystopie que l'on retrouve dans les textes *young adult* est donc une catégorie fascinante pour éduquer au politique, car elle place un-e adolescent-e sur le point d'entrer dans l'âge adulte dans un monde où les rêves utopiques de l'enfance ont déjà terriblement mal tourné.

Les romans présentés dans cet article peuvent être étudiés en commun au sein d'un réseau littéraire : en confrontant ces approches et potentiellement en venant les enrichir des lectures des étudiant-e-s participant-e-s, il devient possible de tracer un contour de l'imaginaire politique en cours dans le corpus. Les dystopies *young adult*, se focalisant sur un bouleversement, une révolte ou un effondrement du système oppressif, peuvent être le premier pas vers une sensibilisation aux changements possibles, y compris à l'échelle individuelle. Les groupements présentés dans ce corpus tendent à établir un espoir de changement, espoir précieux pour un premier contact avec le militantisme. Et l'adolescence est, par excellence, le lieu de tous les possibles : le moment privilégié où l'être en devenir refuse d'être restreint à une identité figée dans un monde intangible, mais entend au contraire explorer l'ensemble des potentialités dont il se sent riche et infléchir le cours des choses à l'aune de ses ambitions. Si les œuvres sont déjà diverses dans les réalités qu'elles mettent en fiction, le corpus pourrait être encore plus ouvert, en mobilisant les œuvres de collectifs français comme Bombyx Mori ou les Aggloméré-e-s pour les questions de genre ou d'expression de soi, ou une approche plus en phase avec les réalités lycéennes avec le cycle *Marie #3* de Maiwenn Alix. La diversité des ouvrages *young adult* offre la possibilité de cerner les intérêts particuliers du groupe et de proposer des réflexions en lien avec ces derniers.

41. Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 25.

42. Clare Archer-Lean, « Revisiting Literary Utopias and Dystopias : Some New Genres », *Social Alternatives*, vol. 28, n° 3, 2009, p. 5-6.

Ces romans, dont les personnages sont de très jeunes adultes ou encore des adolescent·e·s, montrent de jeunes gens en action, activement en train de faire évoluer les sociétés dans lesquelles ils sont pris·es : l'effet de miroir évoqué au début de notre article est évident et peut montrer la voie pour les jeunes lecteur·rice·s. Nous pensons que notre étude de ces œuvres implique que la formation littéraire, telle que conçue par Jean-Louis Dumortier⁴³, peut assurément développer la réception critique de l'offre de lecture à destination des adolescent·e·s ou des jeunes adultes. En plus de mettre en perspective les substrats idéologiques, ces lectures permettent l'incorporation individuelle de valeurs et l'ouverture à une compréhension littéraire du monde. Bien que cela ne soit pas toujours vu comme le propre de la formation littéraire, les liens avec l'éducation politique nous semblent évidents, comme l'évoque Christian Bruel⁴⁴, puisque c'est plus particulièrement la formation littéraire qui arme, qui étaye des compétences pouvant être incorporées personnellement et réinvesties par les jeunes, tant dans des tiers-lieux, « institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie actuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans cette société⁴⁵ » qu'au sein des dispositifs politiques.

Bibliographie

- ALSUP Janet, « Politicizing young adult literature : Reading Anderson's *Speak* as a critical text », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 47, n° 2, 2003, p. 158-166. [jstor.org/stable/40012262](https://www.jstor.org/stable/40012262)
- ARCHER-LEAN Clare, « Revisiting Literary Utopias and Dystopias : Some New Genres », *Social Alternatives*, vol. 28, n° 3, 2009, p. 3-7. À consulter sur socialalternatives.com
- ATALLAH Marc, *Écrire demain, penser aujourd'hui : la science-fiction à la croisée des disciplines : façonner une poétique, esquisser une pragmatique*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, 2008.
- BAZIN Laurent, « Mondes possibles, lendemains qui chantent ? Projections utopiques dans la littérature de jeunesse contemporaine », *TRANS – Revue de littérature générale et comparée*, vol. 14, 2012. doi.org/10.4000/trans.567
- BEAN Thomas W. et MONI Karen, « Developing students' critical literacy : Exploring identity construction in young adult fiction », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 46, n° 8, 2003, p. 638-648. [jstor.org/stable/40017169](https://www.jstor.org/stable/40017169)
- BESSON Anne, *Les pouvoirs de l'enchantement : usages politiques de la fantasy et de la science-fiction*, Paris, Vendémiaire, 2021.
- BROWN J. E. et STEPHENS E. C., *Teaching Young Adult Literature : Sharing the Connections*, Belmont, Wadsworth, 1995.
- BRUEL Christian, *L'aventure politique du livre jeunesse*, Paris, La fabrique, 2022.
- BUSHMAN John H., « Young Adult Literature in the Classroom – Or Is It? », *The English Journal*, vol. 86, n° 3, 1997, p. 35-40.
- BUSHMAN Kay Parks et BUSHMAN John H., *Using Young Adult Literature in the English Classroom*, 2^e éd., Columbus, Merrill, 1997.

43. Jean-Louis Dumortier, « Les enjeux de l'enseignement de la littérature », Conférence à l'Association française pour l'enseignement du français (AFEF), Paris, 14 janvier 2017.

44. Christian Bruel, *L'aventure politique du livre jeunesse*, Paris, La fabrique, 2022.

45. Cornelius Castoriadis, *Le monde morcelé : Les carrefours du labyrinthe III*, Paris, Seuil, 1990, cité par Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 1991, p. 152.

- CAMPBELL Joseph W., *The Order and the Other : Young Adult Dystopian Literature and Science Fiction*, Jackson, University Press of Mississippi, 2019.
- CASTORIADIS Cornelius, *Le monde morcelé : Les carrefours du labyrinthe III*, Paris, Seuil, 1990.
- CROWE Chris, « Young Adult Literature : The Problem with YA Literature », *The English Journal*, vol. 90, n° 3, p. 146-150. doi.org/10.2307/821338
- DABOS Christelle, *La Passe-miroir, Tome 1 : Les Fiancés de l'hiver*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2013.
- *La Passe-miroir, Tome 2 : Les Disparus du Clairedelune*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2015.
- *La Passe-miroir, Tome 3 : La Mémoire de Babel*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2017.
- *La Passe-miroir, Tome 4 : La Tempête des échos*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2019.
- DENIZOT, Nathalie, « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires », *Pratiques*, vol. 189-190, 2021. doi.org/10.4000/pratiques.9470
- DIXEN Vincent, *Cogito*, Paris, Robert Laffont, coll.« R », 2019 .
- DUMORTIER Jean-Louis, « Les enjeux de l'enseignement de la littérature », Conférence à l'Association française pour l'enseignement du français (AFEF), Paris, 14 janvier 2017. À consulter sur afef.org
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ Marie, MONTESINOS-GELET Isabelle et BOURDEAU Robert, « Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires », *Documentation et bibliothèques*, vol. 61, n° 1, 2015, p. 22-31. doi.org/10.7202/1029001ar
- ENGLER Shirley H., « Decision Making : The Heart of Social Studies Instruction » *The Social Studies*, vol. 94, n° 1, 2003, p. 7-10. doi.org/10.1080/00220973.1945.11019958
- GENETTE Gérard, *Palimpsestes – La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.
- GLASGOW Jacqueline N., « Teaching Social Justice through Young Adult Literature », *The English Journal*, vol. 90, n° 6, 2001, p. 54-61. doi.org/10.2307/822056
- GLAUS Marci, « Text Complexity and Young Adult Literature », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 57, n° 5, 2014, p. 407-416.
- GRENIER Christian, « SF... Vous avez dit SF ? », *Nouvelle Revue Pédagogique*, vol. 9, 2005, p. 11-20.
- HAYN Judith A., KAPLAN Jeffrey S. et NOLEN Amanda, « Young Adult Literature Research in the 21st Century », *Theory Into Practice*, vol. 50, n° 3, 2011, p. 176-181.
- HUNT Caroline, « Young Adult Literature Evades the Theorists », *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 21, n° 1, 1996, p. 4-11. doi.org/10.1353/chq.0.1129
- LEIGNEL Sébastien, *De l'intérêt d'enseigner la science-fiction au secondaire II*, Mémoire de Master Advanced Studies, Haute école pédagogique de Lausanne, 2013.
- LOPEZ Mark Hugo et KIRBY Emily Hoban, *U.S. Civics Instruction : Content and Teaching Strategies*, CIRCLE – The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement, 2007. À consulter sur circle.tufts.edu
- LUKENS Rebecca J. et CLINE Ruth K. J., *A Critical Handbook of Literature for Young Adults*, New York, Harper-Collins, 1995.
- MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 1991.
- NILSEN Alleen Pace et DONELSON Kenneth L., *Literature for Today's Young Adults*, 4^e éd., New York, Harper-Collins, 1993.
- NODDING Nel, *The Challenge to Care in Schools : an Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press, 1991.
- NODELMAN Perry, *The Pleasures of Children's Literature*, New York, Longman, 1992.
- PATTEE Amy, « Between Youth and Adulthood : Young Adult and New Adult Literature », *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 42, n° 2, 2017, p. 218-230.
- REED Arthea J. S., *Reaching Adolescents : The Young Adult Book and the School*, New York, Macmillan, 1994.
- ROTH Veronica, *Divergente*, trad. Anne Delcourt, Paris, Nathan, 2011 [*Divergent*, 2011].
- *Divergente 2*, trad. Anne Delcourt, Paris, Nathan, 2012 [*Insurgent*, 2012].
- *Divergente 3*, trad. Anne Delcourt, Paris, Nathan, 2014 [*Allegiant*, 2013].
- RYAN Marie-Laure, *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*, Bloomington, Indiana University Press, 1991.

- RUMPALA Yannick, *Cyberpunk's not dead : laboratoire d'un futur entre technocapitalisme et posthumanité*, Saint-Mammès, coll. « Parallaxe », 2021.
- SAURET Nicolas et FREDRIKSSON Sylvia, « Écrire les communs. Au-devant de l'irréversible », *Sens public*, 2019. doi.org/10.7202/1067421ar
- SCHAEFFER Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1999.
- SHUSTERMAN Neal, *La Faucheuse*, trad. Cécile Ardilly, Paris, Robert Lafont, coll.« R », 2017 [*Scythe*, 2016].
- *La Faucheuse, Tome 2 : Thunderhead*, trad. Stéphanie Leiguiel, Paris, Robert Lafont, coll.« R », 2018 [*Thunderhead*, 2018].
- *La Faucheuse, Tome 3 : Le Glas*, trad. Cécile Ardilly, Paris, Robert Lafont, coll. « R », 2019 [*The Toll*, 2019].
- SUVIN Darko, *Pour une poétique de la science-fiction : études en théorie et en histoire d'un genre littéraire*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977.
- TAUVERON Catherine, « Pour une pratique en résonance des textes littéraires à l'école », *Langage & Pratiques*, vol. 25, 2000, p. 42-52.
- « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre "drame très parisien" », dans Catherine Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2001, p.5-24.
- TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- TRITES Roberta Seelinger, *Disturbing the Universe : Power and Repression in Adolescent Literature*, Iowa City, University of Iowa Press, 2000.
- WOLK Steven, « Reading for a Better World : Teaching for Social Responsibility With Young Adult Literature », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, n° 8, 2009, p. 664-673. doi.org/10.1598/JAAL.52.8.2