



**HAL**  
open science

## Littérature young adult, dystopie et société de l'information

Émeline Robin

► **To cite this version:**

Émeline Robin. Littérature young adult, dystopie et société de l'information. Education. 2016. dumas-01401375

**HAL Id: dumas-01401375**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401375>**

Submitted on 23 Nov 2016

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

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



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

# **Littérature *young adult*, dystopie et société de l'information**

**Ecrit réflexif**

**soutenu par**

**Emeline Robin**

**Le 19 mai 2016**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Xavier Brilland, directeur de mémoire

Sonia Bernardet, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p. 2
<b>Introduction</b>	p. 3
<b>1. Etat de la question</b>	p.6
1.1. La littérature <i>Young Adult</i>	p.6
1.2. La dystopie	p.7
1.3. La société de l'information	p.11
<b>2. Présentation du projet interdisciplinaire dystopie, littérature <i>young adult</i> et société de l'information</b>	p.14
2.1. Articulation aux programmes	p.14
2.2. Modalités de mise en œuvre du projet	p.16
2.3. Déroulement du projet	p.19
<b>3. Analyse critique</b>	p.22
3.1. Une difficile mise en œuvre	p.22
3.2. Bilan et remédiations	p.24
3.3. Perspectives et autres possibilités de prolongement	p.27
<b>Conclusion</b>	p.29
<b>Bibliographie</b>	p.31
<b>Annexes</b>	p.37
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p.58

## Introduction

« Il n'y a plus d'utopies... Il ne reste plus que des dystopies. Juste le contraire. Autrefois l'anticipation était rêveuse : elle attendait demain « plus sûrement que le veilleur n'attend l'aurore »... Mais aujourd'hui, un ressort est cassé quelque part. On a décroché la Lune. Mais cela n'intéresse plus personne... Alors, les lendemains glorieux, vous pensez ! Il n'y a plus d'utopie. Plus de Thomas More, plus de Cabet ou de Campanella. La Cité du Soleil n'illumine plus rien. L'avenir, c'est pas demain la veille. Il n'y a que des lendemains qui grincent. Minés par les totalitarismes, épuisées par une pollution ravageuse. Il n'y a plus que des cauchemars qui coïncent. Terre, y a ton écologie qui fout le camp !...<sup>1</sup> »

C'est ainsi qu'en 1994 l'universitaire et spécialiste de la Science-Fiction Stan Baretts s'exprime sur l'une des grandes tendances du genre dans son guide, faisant toujours référence aujourd'hui, *Le Science-fictionnaire*. Qui aurait pu croire que, plus de vingt ans après, ce cri à la fois désabusé et très révélateur d'une époque, ferait encore autant écho et à l'actualité et aux mouvances littéraires, notamment auprès des plus jeunes ?

En effet, depuis la fin des années 2000 et après la mode sorcière des *Harry Potter* et celle non moins sanguinolente des vampires et autres créatures nocturnes, le public adolescent s'est pris de passion pour des univers aussi sombres que réalistes, ces fameux « lendemains qui grincent » cités par Stan Baretts. Une nouvelle forme (ou du moins une réactualisation d'un genre qu'on pourrait dire presque séculaire) était née et allait faire, contrairement à ses thématiques principales, les beaux jours de l'édition jeunesse : la dystopie *young adult*.

Véritable phénomène éditorial et médiatique, notamment depuis que les plus fameuses de ces œuvres ont été adaptées pour le cinéma, la dystopie *young adult* a le mérite de faire lire des jeunes (en quantité et en qualité), y compris certains des plus farouches opposants à cet acte, et les amène vers des réflexions et des pratiques dans et en dehors de l'école sinon surprenantes du moins qui peuvent poser question aux enseignants<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> BARETS, Stan. *Le Science-fictionnaire*. Paris, Editions Denoël, « Présence du futur », 1994, p.93.

<sup>2</sup> On pense ici notamment, en terme de pratiques informelles, à l'écriture de fan fiction (déjà très en vogue avec la mode *Harry Potter*) qui peut s'apparenter à certains travaux d'invention demandés

C'est pour cette raison qu'en tant qu'enseignante-documentaliste stagiaire j'ai décidé d'orienter ma réflexion en ce sens. De fait, il m'a paru intéressant de partir des pratiques (notamment de lecture) des élèves autour de la dystopie *young adult* et donc plus généralement de la littérature de jeunesse et d'en prendre prétexte pour aller vers les aspects théoriques et pratiques d'un véritable enseignement info-documentaire. Outre le fait de prendre comme support la littérature de jeunesse<sup>3</sup>, qui constitue déjà en soi un enjeu particulier (association des missions pédagogique et d'ouverture culturelle via la promotion de la lecture du professeur-documentaliste), le but du travail présenté ici est de montrer qu'un enseignement aussi transversal que peut l'être celui de l'info-documentation peut trouver sa légitimité (qui, on le sait, a dans certaines situations encore besoin d'être prouvée) dans un projet interdisciplinaire et culturel comme celui-ci. En recyclant les mécanismes habituels de la littérature de jeunesse, à savoir l'identification et l'émulation par le plaisir de lire, la dystopie *young adult* peut permettre le développement de l'esprit critique quant à l'usage, la circulation et la valeur (sociale et personnelle) de l'information, autant d'aspects qui sont constitutifs de la société de l'information dans laquelle nous vivons aujourd'hui.

Il est certain que la société de l'information n'est pas une notion info-documentaire en soi et n'est pas non plus un contenu enseignable tel que défini par les référentiels et autres curriculum auxquels le professeur-documentaliste peut se référer, mais c'est un concept qui en draine beaucoup d'autres et peut notamment permettre d'articuler le projet aux attentes du nouveau programme d'Education aux Médias et à l'Information (EMI) d'une manière différente.

Initialement prévu pour un mémoire de recherche professionnel et à destination d'un public lycéen, le sujet qui nous intéresse ici a connu plusieurs mutations. Etant en stage en lycée pendant l'année de M1 Meef, je suis désormais fonctionnaire-stagiaire dans un collège, ce qui m'a obligé à remettre en perspective mon travail. J'ai choisi de conserver la thématique initiale, la concentrant et l'adaptant simplement à un public plus jeune mais qui constitue quand même le cœur de cible de la dystopie *young adult* à savoir des élèves de

---

en français ou, en pratiques formelles, au nombre non négligeable d'élèves de 1<sup>ère</sup> générale ayant choisi d'aborder la dystopie dans le cadre de leurs TPE.

<sup>3</sup> A noter que les professeurs-documentalistes de l'Académie de Nantes ont créé depuis 2015 une JRL intitulée « enseigner l'EMI à partir de la littérature de jeunesse », ce qui montre que la question est prégnante actuellement dans la profession.

3<sup>ème</sup>. Ces derniers connaissent et lisent autant sinon plus ce genre de littérature, il n'y avait donc *a priori* aucune raison pour que le projet ne puisse pas se tenir avec eux. De même, et comme nous le verrons, la corrélation avec le Socle Commun de Compétences, Connaissances et de Culture prend d'autant plus de sens puisque les élèves sont plus directement concernés que les lycéens par l'acquisition de ces items.

De plus, l'évolution du sujet vers un écrit réflexif plutôt qu'un mémoire professionnel doit et devra permettre une approche plus ancrée dans les réalités du terrain et donc plus à même d'aboutir à des appréciations et éventuelles remédiations concrètes ce qui, je l'espère, pourra m'être utile à moi mais aussi à d'autres enseignants qui souhaiteraient mener des projets similaires.

La problématique qui guidera le projet et sa réflexion conjointe sera donc la suivante : en quoi la littérature *young adult*, par le biais de la dystopie, peut permettre la didactisation des notions info-documentaires associées à la Société de l'Information et être, plus généralement, un support à l'EMI ?

Pour tenter d'éclairer ce projet, une réflexion en trois parties sera proposée. Tout d'abord, un état de la question permettra de mieux définir les trois pôles constitutifs du sujet à savoir la littérature *young adult*, la dystopie et la société de l'information. Dans un deuxième temps, une proposition de projet sera faite autour de cette thématique avec une explication de sa mise en œuvre et son articulation aux différents programmes de référence. Enfin, un retour critique et analytique sera présenté afin d'amener, comme dit précédemment, des suggestions de remédiations et des perspectives d'utilisation et/ou de prolongement des éléments abordés dans le projet.

# 1. Etat de la question

## 1.1 La littérature Young Adult

La littérature young adult, en tant que phénomène éditorial et économique fort de ces dernières années, pose des questionnements importants à l'ensemble des professionnels de la chaîne du livre (enseignant documentaliste compris donc) qu'il convient d'aborder. Littérature passerelle entre l'âge tendre et l'âge adulte à de nombreux niveaux (format, classement, thèmes, style...) ce type d'écrit, venu du monde anglo-saxon, se donne pour public les 15-30 ans et fonctionne par « vagues » allant d'*Harry Potter* et la mode sorcière à *Twilight* et ses vampires romantiques.

Sans être un genre à part entière, du fait notamment de son polymorphisme – on trouve en effet des séries, des cycles, des classiques, de la littérature populaire mais aussi des rééditions de publication de littérature générale estampillés « littérature young adult » - on peut malgré tout dégager quelques repères de forme communs dans ces récits. Ainsi, la voix narrative apparaît toujours très tôt, avant la dixième page. La présentation du personnage central ne dépasse, quant à elle, jamais trois pages. Ce dernier est d'ailleurs toujours amené à se confronter au monde extérieur, quel qu'il soit et c'est de cette confrontation que naît sa réflexion et ses évolutions. Le thème de l'apprentissage est, de même, très fort dans la majeure partie de ces ouvrages, sublimant et dépassant par là la première fonction dédiée : la lecture plaisir<sup>4</sup>.

La littérature pour jeunes adultes est aussi (et peut-être même avant tout) un effet marketing fort, produit en réaction à la massification et l'internationalisation de la littérature destinée au jeune public. Le but est ainsi de créer un objet hybride tant par son fond que par sa forme (thématiques transgénérationnelles, romans épais mais à l'écriture aérée, couvertures soignées mais pas enfantines...) articulé à des stratégies de communication très marquées. Cependant, cette dimension marketing répond aux mutations d'une société dans laquelle on devient adulte de plus en plus tard, du fait notamment des évolutions économiques et sociologiques.

---

<sup>4</sup> MATEU, Françoise. Qui sont vraiment les lecteurs jeunes adultes ? Compte-rendu de la rencontre du 26 juin 2012 organisée à la bibliothèque Buffon par le Centre National du Livre et Babelio avec le soutien de la Sofia In *crij.org* [en ligne]. Mise en ligne le 29 décembre 2012. Disponible sur : <http://www.crij.org/2012/12/29/qui-sont-vraiment-les-lecteurs-jeunes-adultes/>

Très liée à des pratiques transmédiatiques et au bouche à oreille entre connaisseurs et amateurs du genre dans un véritable phénomène de « socialisation horizontale<sup>5</sup> », la littérature Young Adult a donc le mérite de donner un cadre à ce qui jusqu'alors n'en avait pas et prend véritablement le « lecteur jeune » dans sa définition sociologique et non plus « chronologique » comme le stipule Matthieu Letourneux, maître de conférences en littérature populaire et littérature de jeunesse<sup>6</sup>.

Le lecteur young adult – qui est d'ailleurs le plus souvent une lectrice<sup>7</sup>... – a, de même, un rapport nouveau à l'objet livre et à la lecture en général. Si cette dernière demeure, assez classiquement, un moyen d'évasion, elle constitue aussi un nouveau moyen de communication et de valorisation de soi (à travers la création de blogs ou l'écriture de *fan fiction* notamment), ce qui peut présenter un enjeu majeur pour l'enseignant documentaliste quant à son approche du phénomène et son traitement, qu'il peut dès lors associer à une démarche de projet qui peut et doit être tournée vers le numérique<sup>8</sup>. Les mécanismes d'identification habituels de la littérature jeunesse prennent ainsi une dimension très actuelle, ce qui peut inscrire d'autant mieux un questionnement et un raisonnement professionnel sur ce sujet.

## 1.2 La dystopie

Choix a été fait de resserrer l'étude des œuvres et du lectorat *young adult* autour d'un genre littéraire en particulier : la dystopie. Il n'existe toujours pas, à l'heure actuelle, de définition propre à la dystopie dans les dictionnaires français, que cela soit le *Littré*, le *Trésor de la Langue Française* ou le *Robert*. Cependant, une étude étymologique du mot nous permet d'entr'apercevoir les sens premiers de la notion. Du latin *dys* qui exprime la difficulté ou le malheur et *topos*, le lieu, la

---

<sup>5</sup> GALLAND, Olivier. *Ibid.*

<sup>6</sup> DEHESDIN, Cécile. Hunger Games, Harry Potter, Twilight... Les livres "young adult", ce n'est pas que pour les ados. In *Slate.fr* [en ligne]. Mise en ligne le 24 juillet 2012. Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/59641/livres-young-adultes-twilight-harry-potter-hunger-games-ados>

<sup>7</sup> Voir à ce propos l'étude réalisée sur le lectorat utilisant Babelio et synthétisée par Guillaume Teisseire : Qui sont vraiment les lecteurs « jeunes adultes » In *Les pratiques des lecteurs, 26 juin 2012, Centre National du Livre [Paris]*. [en ligne]. Mis en ligne le 14 septembre 2012. Disponible sur : <http://fr.slideshare.net/Babelio/etude-lecture-jeune-adulte>

<sup>8</sup> Le fait que de nombreux romans *young adult* sont aujourd'hui adaptés au cinéma et/ou donnent lieu à des produits littéraires dérivés (on pense ici aux *spin-off*) peut aussi entrer en ligne de compte dans l'approche qu'aura le professeur documentaliste. Il pourra ainsi, par exemple, travailler sur la maîtrise des différents langages, littéraires, iconographiques avec les principes de connotation, dénotation etc.



dystopie serait donc le « mauvais lieu », l'endroit où il est difficile de vivre à cause d'un dysfonctionnement important.

Catégorie (ou sous-genre) de la Science-fiction, la dystopie semble donc s'opposer à l'utopie, le « lieu hors du temps ». Pour autant, d'après plusieurs spécialistes et si on se conforme encore à l'étymologie, la dystopie ne serait pas l'exact contraire de l'utopie mais plutôt sa réalisation noire, l'incarnation de ce lieu dans un temps difficile et complexe.

De manière assez schématique, la dystopie serait donc la description romancée d'un univers cauchemardesque placé dans un futur proche, voire très proche, où un régime totalitaire a pris le pouvoir et l'exerce sur un mode absolu, bien souvent de manière injuste et arbitraire envers la population sous couvert de quête du Bonheur collectif. « Le but n'est donc pas de dépeindre une société effrayante mais une société devenue effrayante par la réalisation raisonnée et consciente d'un projet politique<sup>9</sup> ». La quête de perfection, l'absence de vie privée, la manipulation par des idéologies et la propagande, la surveillance constante, l'aliénation et les stigmatisations sociales... Autant d'aspects qui conditionnent l'autre élément fort des textes dystopiques : le combat d'un individu isolé contre l'organisation du tout collectif qui étouffe la liberté individuelle. Cette prise de conscience et cette révolte (souvent guidées par l'amour ou, du moins, l'association à l'Autre) se solde soit par la répression du héros par la société totalitaire soit par la victoire et la destruction de cette même société par le héros dans une dimension toute prométhéenne.

Les limites de ce genre ancien – on attribue l'une des premières dystopies à Thomas More au XVI<sup>ème</sup> siècle et Jules Verne est très souvent cité lui aussi comme précurseur du genre – sont poreuses et encore discutées par la critique, notamment depuis le renouveau lancé par la littérature *young adult* et la mainmise qu'a pu faire le cinéma dessus ces derniers temps. Ainsi, certains spécialistes excluent du genre dystopique les romans d'anticipation, les romans steampunk ou bien les œuvres post-apocalyptiques<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> RODRIGUEZ NOGUEIRA, François. *La société totalitaire dans le récit d'anticipation dystopique, de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, et sa représentation au cinéma*. [en ligne] Thèse de doctorat : Littérature Comparée et Sciences de l'Information et de la Communication. Nancy : Université Nancy 2. 2010. 461 p. Disponible sur : <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc613/2009NAN21030.pdf>

<sup>10</sup> NOUVIALE, Valérie, HOCHET, Yvan. *Des lendemains qui déchantent : les dystopies dans la littérature de jeunesse*. [en ligne] Brochure de l'ESPE de l'Université de Poitiers, mars 2014.

Notre propos ne sera pas de réfléchir avec les critiques à ces limites génériques ni de penser « un phénomène de mode » en tant que tel, mais bien de prendre la dystopie en tant que principe large et intégrateur de différents thèmes qui constituent autant d'enjeux et de possibilités d'enseignement et de didactisation, notamment en regard de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation culturelle.

En effet, le genre dystopique adapté au lectorat *young adult* transgresse largement, à notre sens, les frontières génériques en grande partie parce que son but est ailleurs. Malgré un public large, elle récupère les motivations essentielles de la littérature de jeunesse. D'ailleurs, c'est ce que reconnaît Amir Eshel, professeur en littérature comparée à l'université de Stanford : « les romans post-apocalyptiques de science-fiction, très plébiscités par les lecteurs, nous orientent vers l'avenir et encouragent le lecteur à penser aux possibilités politiques, sociales et éthiques<sup>11</sup> ». Ainsi, la représentation et le but affiché par la société totalitaire du bonheur collectif au détriment du bonheur individuel, l'amour contrarié comme essor et prise de conscience politique et sociale (vers un comportement subversif) du héros, la cristallisation des craintes de la société actuelle (faim, misère, réchauffement climatique, destruction de la planète...) et notamment, celui de la manipulation par et des informations... Tout cela constitue des accroches littéraires mais aussi éducatives, proches des lecteurs, de leur univers et qu'il est possible de rattacher aux attentes de l'école, notamment en matière de citoyenneté et d'éveil à la culture humaniste dans le monde actuel.

Un intérêt tout particulier peut, de plus, être porté à la représentation donnée du pouvoir politique et de son articulation aux moyens de diffusion de son hégémonie à travers les médias, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et la gestion/restitution de l'information en général pour demeurer dans la perspective d'une réflexion info-documentaire.

Le choix de la dystopie *young adult* pour un tel programme permet, de plus, d'articuler assez habilement ces considérations à la fois à une démarche classique de promotion de la lecture (intérêt de l'identification et soutien du lecteur

---

Disponible sur : [http://achacun.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/4/2014/09/Des\\_lendemain\\_s\\_-qui\\_d%C3%A9chantent\\_web.pdf](http://achacun.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/4/2014/09/Des_lendemain_s_-qui_d%C3%A9chantent_web.pdf)

<sup>11</sup> ESHEL, Amir In CASSELY, Jean-Laurent. A quoi sert la science-fiction? A nous expliquer de quoi l'avenir ne sera –peut-être– pas fait. In Slate.fr [en ligne] Mis en ligne le 19 novembre 2013. Disponible sur : <http://www.slate.fr/life/80157/science-fiction-recits-apocalyptiques-avenir>

dans la période, parfois complexe, de l'adolescence) mais aussi et surtout à un univers contemporain en pleine mutation. Même s'ils relèvent explicitement de la fiction, les univers dépeints dans ces œuvres regroupent et cristallisent à la fois les grandes étapes de la vie adolescente, mais aussi les tenants et les aboutissants du monde de demain.

La notion de choix est au cœur de la dystopie *young adult*. Choix du « bon » groupe social, de la bonne action, de la bonne relation – ce qui peut clairement être recyclé pour questionner l'axe citoyen d'investissement dans la société et/ou en terme d'insertion dans le monde professionnel. D'ailleurs, le troisième pilier du nouveau socle commun de connaissances, compétences et de culture, à savoir « la formation de la personne et du citoyen » stipule explicitement que : « [l'Ecole] permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société<sup>12</sup> ». La réflexion, la responsabilisation de l'action ainsi que l'expression argumentée et respectueuse des sentiments sont au cœur de ce domaine de compétences et supposent des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui peuvent être véhiculés par le support de la littérature *young adult*.

Les transformations opérées au sein de ces œuvres, qu'elles relèvent de l'émancipation personnelle du héros ou des mutations scientifiques réalisées sur et par les hommes, reposent également de manière franche la question « qu'est-ce qu'être humain ? » dans une société où la limite avec la pure science-fiction tend à se dissoudre. En effet, comme le démontre Elaine Ostry, spécialiste de la littérature *young adult* de l'université de Plattsburgh : « *The once time honored "stuff of science fiction novels"— cloning, genetic engineering, etc.,— is now the everyday realities of young people's lives*<sup>13</sup> ». La dystopie réactualise les questionnements séculaires de la littérature de jeunesse en prenant en compte les nouveaux aspects de la société ou du moins en les pointant de manière efficace, ce qui explique sans doute son succès et peut justifier de son emploi didactisé.

---

<sup>12</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Journal Officiel n°0078 du 2 avril 2015. Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&dateTexte&categorieLien=id>

<sup>13</sup> OSTRY, Elaine In KAPLAN, Jeffrey S. Young Adult Literature in the 21st Century: Moving Beyond Traditional Constraints and Conventions. In *The Research Connection [en ligne]* hiver 2005. Format PDF. Disponible sur: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v32n2/kaplan.pdf>

### **1.3 La société de l'information**

La notion de société de l'information a, dès lors, été choisie comme principe condensateur et concept info-documentaire pour le projet étudié dans cet écrit réflexif. En effet, les sociétés représentées dans les dystopies partagent souvent bon nombre de points communs avec la société de l'information, même si cela est fait à la manière d'un miroir grossissant – ce qui est, par ailleurs, d'autant plus intéressant et utile pour un enseignement. La société de l'information, bien qu'ayant perdu de sa dynamique dans le monde de la recherche depuis 2007, présente encore des aspects qu'il est intéressant d'étudier et d'enseigner dans un but d'ouverture et d'éducation à la société. Elle fait de l'information la nouvelle matière première, à la base de tout un renouveau sociétal et économique. Elle implique, de même, une omniprésence et presque une omnipotence de la technique et de l'innovation à tous les niveaux de la société et impose ses valeurs de vitesse, d'efficacité et de disponibilité dans un but de mondialisation et de démocratisation globale. La société de l'information appelle aussi à de nombreux discours critiques qui permettent de repenser et surtout de remettre en perspective les choses.

Pour notre propos, nous avons délibérément laissé de côté l'aspect économique qui, bien qu'essentiel, ne constitue pas ici une approche pertinente ou du moins de premier ordre. Absente de la plupart des œuvres déjà consultées, l'approche économique de la société de l'information pourra être abordée comme pendant de l'approche politique selon les besoins mais ne sera pas traitée en tant que telle.

La société de l'information sera donc avant tout comprise ici comme une société dans laquelle l'information est un élément-moteur du point de vue social et qui suppose une gestion performante à travers des technologies de pointe qui reprennent et véhiculent les valeurs prônées : vitesse, efficacité, disponibilité, sécurité. Les médias (classiques et nouveaux, selon la représentation qui en est donnée dans le corpus) trouvent, dès lors, toute leur place dans la réflexion et peuvent orienter l'étude dans une véritable perspective d'Education aux Médias et à l'Information (EMI). Si l'on en croit la définition donnée par Marc Raboy et Marcelo Solervincens :

Ils [les médias] proposent des mécanismes qui permettent la dissémination massive d'informations, facilitant la construction de consensus sociaux, la construction et la

reproduction du discours public et certains niveaux d'interaction, notamment dans le cas des nouveaux médias indépendants, alternatifs et communautaires<sup>14</sup>

Le détournement qui peut être fait de cette définition mais aussi les effets produits par ce dernier s'inscrivent de manière pertinente dans l'EMI, notamment quant au développement de l'esprit critique et la réflexion sur la manipulation par des informations, qu'elles soient dangereuses ou erronées. Cela peut, de même, correspondre au domaine 5 du référentiel de compétences en éducation aux médias proposé par le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), à savoir « être conscient de la place et du rôle des médias dans la société<sup>15</sup> ».

D'ailleurs, et en appui sur les travaux d'Armand Mattelart notamment, des ponts peuvent être facilement établis entre société de l'information et société de contrôle. C'est là que la dystopie, en tant que miroir grossissant des débordements de notre temps, intervient et peut permettre une approche critique et professionnelle de la notion. La violence, qu'elle soit effective ou symbolique, est une composante essentielle de la littérature *young adult*, et en particulier de la dystopie<sup>16</sup>. Décrite par certains, perçue comme une représentation bénéfique parce que cathartique par d'autres, cette violence est le reflet sinon diabolisé du moins emblématique de la définition que donne Armand Mattelart de la société de contrôle. Ainsi, pour lui :

La rupture de l'équilibre entre la protection des libertés et le renforcement des moyens sécuritaires peut [...] donner lieu à l'ensauvagement de la démocratie et à la régression des valeurs qui sont censées la fonder à cause de la dialectique terrorisme-anti-terrorisme, l'ampleur du mal justifiant le recours à des moyens « hors normes<sup>17</sup> »

Comment ne pas voir ici un parallèle avec les sociétés représentées dans nos œuvres dystopiques ? De même, la définition que le chercheur donne de la

---

<sup>14</sup> RABOY, Marc et SOLERVINCENS, Marcelo In AMBROSI, PEUGEOT et PIMIENTA (coord.). *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. C & F, 2005. Disponible en version numérique sur : [http://vecam.org/spip.php?page=article&id\\_article=603](http://vecam.org/spip.php?page=article&id_article=603)

<sup>15</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Proposition pour un référentiel de compétences en éducation aux médias In *Eduquer aux médias ça s'apprend !* Paris : CNDP-Clémi, 2010, pp. 40-43

<sup>16</sup> En témoigne le titre évocateur de l'article de Stéphanie Plasse et Laura Guien *Pourquoi les romans d'ado sont-ils de plus en plus trash ?* Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/43019/harry-potter-twilight-hunger-games-romans-ado-trash>

<sup>17</sup> CULTURES & CONFLITS. Société de la connaissance, société de l'information, société de contrôle. Entretien avec Armand Mattelart. In *Cultures & Conflits* 64 [en ligne] hiver 2006. Mis en ligne le 1 février 2007. Disponible sur : <http://conflits.revues.org/2051>

désinformation peut constituer un point d'accroche et d'enjeu intéressant, notamment par rapport aux médias évoqués plus haut :

[La désinformation est] le produit du mode de production de l'information médiatique qui est d'isoler les faits, de les aligner sans les mettre en perspective, empêchant ainsi de saisir le lien entre les processus qui les constituent en enjeu socio-politique. Le trop plein des signes est nécessairement à la mesure de la disette du sens<sup>18</sup>.

Ainsi, partant d'une approche littéraire et tournée vers l'ouverture culturelle, la réflexion autour de la dystopie destinée à un public *young adult* peut cependant permettre de se diriger vers une démarche éducative, articulée aux programmes et aux compétences à acquérir à l'école, dès lors qu'elle est pensée en termes d'enseignement info-documentaire. Ce dernier, s'il est construit de manière raisonnée et réfléchie a, de plus, toutes les chances d'aboutir car il part de la pratique des élèves tout en essayant de regrouper leurs attentes et celles de l'institution, le tout dans une dynamique plurielle et transdisciplinaire.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*

## 2. Présentation du projet interdisciplinaire dystopie, littérature *young adult* et société de l'information

### 2.1 Articulation aux programmes

Il est évident que pour bien fonctionner et pour répondre pleinement aux attentes institutionnelles, le projet présenté ici s'inscrit dans différents programmes et référentiels de compétences reconnus.

En premier lieu, et parce que ce programme est transversal donc à l'image du projet lui-même, ancrage a été fait dans le *Projet de programme pour le cycle 4* pour l'Education aux Médias et à l'Information (EMI)<sup>19</sup>. Bien que pas encore en vigueur au moment de la réalisation du projet, il a cependant semblé intéressant de le convoquer ne serait-ce que pour s'inscrire dans la lignée future souhaitée par le ministère mais également car l'approche qui y est proposée correspondait plutôt bien aux objectifs formulés.

Il n'est pas fait de mention explicite de la société de l'information dans ce programme, en revanche il aborde différents aspects qui en sont directement concomitants et donc intéressants pour notre propos. Ainsi, il est clairement dit dans le préambule au programme que :

« En fin de cycle 4, l'enseignement des médias et de l'information dispensé au collège assure à chaque élève :

1. une connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI<sup>e</sup> siècle
2. une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation
3. un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion<sup>20</sup> »

Notre projet s'articule tout à fait au premier attendu, autour de la connaissance critique de l'environnement informationnel contemporain. Dès lors, il permet de se rattacher à la construction de compétences, souvent spécifiques aux classes de 3<sup>ème</sup> comme « se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique », « avoir des éléments de connaissance des évolutions technologiques récentes des

---

<sup>19</sup> CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES DE L'EDUCATION NATIONALE. *Proposition de programme pour le cycle 4*. Volet « Education aux Médias et à l'Information » pp. 53 à 55. Mis à jour le 15 avril 2015. Disponible sur : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme\\_C4\\_adopte\\_412043.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopte_412043.pdf)

<sup>20</sup> *Idem.*

produits médiatiques », « découvrir les représentations du monde véhiculées par les médias » ou encore « découvrir l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique<sup>21</sup> ». Ces compétences entraînent avec elles un certain nombre de savoirs ou notions importants comme la circulation de l'information, la désinformation et ses corolaires, l'éthique de l'information, le pluralisme, les médias y compris sociaux et les notions d'espace privé et d'espace public, entre autres. De plus, le fait de se raccrocher au programme EMI permet de se positionner directement dans les attendus du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture et plus particulièrement dans les domaines 3 « la formation de la personne et du citoyen », 4 « les systèmes naturels et les systèmes techniques » et 5 « les représentations du monde et de l'activité humaine<sup>22</sup> » et donc de construire de manière parallèle et plurielle ces compétences.

La *Proposition pour un référentiel de compétences en Education aux médias* du CLEMI a également été utilisée, notamment pour son domaine 5 : « être conscient de la place et du rôle des médias dans la société<sup>23</sup> ». Là encore, les connaissances (« les fonctions sociales des médias »), capacités (« identifier les modalités du rapport des médias avec leurs publics ») et attitudes (« intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ; esprit critique ») listées, notamment pour le palier 3<sup>ème</sup> nous ont paru essentielles à aborder.

A noter également l'utilisation qui a pu être faite de l'outil pédagogique et professionnel *Wikinotions*, notamment en ce qui concerne les niveaux de formulation des notions sélectionnées<sup>24</sup>.

Enfin, le projet se réfère aussi explicitement au programme de français de 3<sup>ème</sup> tel que défini par le *BO Spécial n°6 du 28 août 2008*. Le projet s'inscrit ainsi dans le volet « Formes du récit aux XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles » et plus précisément « Romans et nouvelles des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains », le choix de l'œuvre étudiée étant, de

---

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Journal Officiel n°0078 du 2 avril 2015. Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&dateTexte&categorieLien=id>

<sup>23</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Proposition pour un référentiel de compétences en éducation aux médias In Eduquer aux médias ça s'apprend !* Paris : CNDP-Clémi, 2010, pp. 40-43.

<sup>24</sup> Voir 2.2 Modalités de mise en œuvre du projet



plus, laissé libre au professeur. Le programme de français propose aussi une approche qui a permis de réorienter le projet initial grâce aux modalités de l'étude de l'image qui y est indiquée. En effet, le texte stipule :

« En classe de Troisième, le professeur privilégie l'étude de l'image comme engagement et comme représentation de soi. C'est la fonction argumentative de l'image qui est développée, pour laquelle on peut analyser le fonctionnement de certaines publicités. Le professeur fournit aux élèves des outils d'analyse pour l'image animée ; il les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision<sup>25</sup> ».

Ainsi, comme nous allons le voir dans la sous-partie suivante, le projet a pu prendre une nouvelle dimension, plus générale et culturelle.

## **2.2 Modalités de mise en œuvre du projet**

Après de nombreuses difficultés<sup>26</sup>, choix a donc été fait de réaliser ce projet interdisciplinaire en partenariat avec une enseignante de français auprès d'une classe de 3<sup>ème</sup>. Outre le fait que ce niveau corresponde au niveau de l'âge, comme dit en introduction, du public-cible de la littérature *young adult*, cette configuration répond très bien au projet documentaire rédigé pour l'année scolaire 2015-2016 pour l'établissement. En effet, l'un des axes définis pour le CDI est de faire venir et valoriser le lectorat 4<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>, déshabitué des lieux. Le fait de réaliser ce projet dans le cadre du français renforce donc d'autant plus cette cohérence.

Un format de trois séances de deux heures chacune étalée sur trois semaines consécutives a été choisi. De même, nous avons décidé conjointement avec ma collègue de français de partir de la problématique suivante : quelle est la représentation de la société dans la dystopie *young adult* et quel est son impact sur notre société réelle ? Ce fil conducteur autour du thème de la société nous a paru le plus à même d'aborder de manière assez large les éléments principaux de la dystopie intéressants pour les deux matières et nos deux façons d'enseigner. C'est aussi celui qui, *a priori*, permet de coller au plus près des attentes et des pratiques des élèves, ce qui était notre volonté initiale.

L'approche proposée dans ce projet est aussi multi-supports. En effet, et même si les romans demeurent le cœur des activités, nous avons opté pour une étude qui portera également sur des images fixes extraites des adaptations

---

<sup>25</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO spécial n°6 du 28 août 2008*. Disponible sur : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf)

<sup>26</sup> A ce propos, voir la troisième partie de cet écrit.

cinématographiques, des affiches ou des couvertures des romans ainsi que sur quelques extraits des films en eux-mêmes. Les textes, quant à eux, seront présentés aux élèves sous forme de corpus et les quatrièmes de couverture des œuvres seront aussi sollicitées. Outre la volonté de correspondre pleinement à nos programmes de référence (étude de l'image pour le français ; travailler sur l'environnement médiatique du XXI<sup>ème</sup> siècle, donc pluriel, pour l'information-documentation), le but est aussi et avant tout de susciter l'intérêt des apprenants et de les mobiliser le plus possible.

En effet, dans la classe de 3<sup>ème</sup> avec laquelle sera réalisé le projet, plusieurs des 27 élèves la composant sont en difficulté voire en très grande difficulté et ne se raccrochent donc que difficilement aux différents enseignements proposés. Le fait de partir de films qu'ils connaissent et qu'ils ont sans doute pour la plupart tous déjà vus peut permettre de les motiver et les guider vers des apprentissages et des pratiques de lecture qu'ils auraient peut-être négligés dans une autre situation. Ainsi, entre le partenariat disciplinaire, l'approche pédagogique définie et la volonté sous-jacente de promouvoir la lecture, nous aboutissons à un véritable projet culturel complet<sup>27</sup>.

Du point de vue de l'information-documentation, décision a été prise de resserrer l'enseignement autour de trois grandes notions, qui permettront à la fois de répondre à la problématique et surtout de faire le lien avec notre société actuelle : la société de l'information, les médias et la désinformation.

Comme nous l'avons vu, la société de l'information n'est pas en soi une notion. Cependant elle sera évoquée ici et utilisée comme prétexte pour sensibiliser les jeunes à l'omniprésence de la technologie et en particulier des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et dans les textes et dans leur vie. Le but de cette sensibilisation est multiple. Je souhaite qu'ils comprennent à quel point cette omniprésence peut impacter leur quotidien, qu'ils soient conscient des enjeux qui peuvent se cacher derrière (notamment en terme de sécurité et de « société de contrôle » telle que définie par Armand Mattelart). Cette sensibilisation fonctionnera aussi comme un tremplin vers les « véritables » concepts info-documentaires.

Les médias (y compris sociaux au vue des textes choisis) seront aussi abordés dans cette séquence. Au-delà de comprendre qu'un média est un

---

<sup>27</sup> Cette idée sera développée dans la troisième partie.

dispositif de communication qui utilise un support technique, mon but est surtout d'initier les élèves à leur fonctionnement social. Je veux qu'ils comprennent que le média a une influence sur le message qu'il véhicule et sur la perception du monde qui en découle. Des expressions comme « société de spectacle », « montage » ou « télé-réalité » devront donc probablement être abordées, expliquées et pensées ensemble.

C'est donc presque naturellement que ce concept mène au suivant : la désinformation. Pour cette notion, le niveau de formulation est légèrement plus complexe car les textes proposés aux élèves permettent assez facilement, je pense, d'y aboutir. Ainsi, l'objectif pour les élèves sera de comprendre et d'assimiler que la désinformation est une information mensongère faussée ou censurée volontairement qui s'appuie sur l'ignorance du public dans le but de convaincre pour porter préjudice à quelqu'un ou à un groupe. Elle est propagée par les médias et utilise plusieurs techniques comme la diffusion d'informations incomplètes, décontextualisées, la surinformation ou la psychose par exemple. Elle peut être officielle à travers la propagande.

Le *Wikinotion* utilisé pour construire ce niveau de formulation ajoute une distinction entre propagande et désinformation. Le niveau proposé ici pour une classe de 3<sup>ème</sup> étant déjà assez élevé, il ne sera pas demandé aux élèves de structurer cet aspect. Il ne sera donc qu'évoqué brièvement.

Bien entendu, l'objectif n'est pas de créer une psychose générale et une défiance à l'égard de toutes les informations et de tous les médias. L'idée sous-jacente est plutôt d'initier et de sensibiliser les élèves à l'environnement médiatique qui les entoure à l'aide d'un support original et qu'ils puissent ainsi opérer des transferts afin d'adopter un recul critique pensé et efficace. Le but ultime serait que ces concepts deviennent pleinement opératoires et qu'ils poussent les élèves, toujours dans l'idée de ne pas se laisser bernier par la désinformation et de « résister » au sens d'Alexandre Serres, à toujours vérifier la source d'une information et à comparer et recouper avant de se laisser convaincre.

Ces trois grandes notions drainent derrière elles des notions secondaires qui ne seront qu'évoquées et donc pas structurées en tant que telle par les élèves mais qui demeurent néanmoins importantes comme la circulation de l'information, l'éthique de l'information, l'espace public et l'espace privé.

En ce qui concerne le français, les objectifs sont de découvrir un genre littéraire, la science-fiction et en particulier les caractéristiques d'un sous-genre : la dystopie. En plus de l'analyse d'image évoquée lors de la présentation des programmes d'accroche, le but est aussi de faire acquérir aux élèves du vocabulaire (autour des thèmes de la ville, de la science, de la société et du progrès) afin qu'ils puissent rédiger un texte descriptif. Enfin, de manière plus générale, ce projet s'inscrit dans la dynamique de développement du sens critique de lecteur et dans le déploiement de repères culturels à donner aux élèves.

### **2.3 Déroulement du projet**

Comme dit précédemment, la séquence se déroule donc sur trois séances. Les contenus proprement info-documentaires ne seront abordés que lors de la troisième et dernière séance. Cependant, à travers les différents exercices et approches proposés aux élèves, les notions seront évoquées en amont. De même, la production finale attendue, à savoir un écrit d'invention « à la manière de » décrivant une société dystopique et intégrant un système technologique d'information, pourra permettre de mettre en œuvre tous les aspects étudiés durant la séquence et voir leur degré d'acquisition, y compris donc du point de vue info-documentaire.

La première séance est dédiée à la découverte du projet et à la définition du sous-genre de la dystopie. Dans une dynamique de projet culturel, des repères autour de la science-fiction (codes du genre, œuvres et auteurs majeurs) seront également donnés aux élèves. Le but est de partir d'un brainstorming général à partir des couvertures de deux séries dystopiques *young adult* dans un premier temps – les trois tomes de *Hunger Games* de Suzanne Collins et la série *Promise, Conquise, Insoumise* d'Ally Condie. Les élèves sont amenés à témoigner de leur attrait ou non pour ces couvertures, les points communs qu'ils peuvent y trouver et le genre auquel ils peuvent les rattacher. Un travail est ensuite proposé autour d'une fiche de cours sur la science-fiction afin d'isoler les composantes principales et le terme de « dystopie ». Le brainstorming se poursuit alors avec, en plus, les quatrièmes de couverture d'autres œuvres – les trois tomes de *Divergente* de Veronica Roth et celle de *#bleue* de Florence Hinckel. Les différents mots et expressions sont notés au tableau par les enseignantes sous forme de nuage. Il

est ensuite proposé aux élèves de structurer la définition de la dystopie sous la forme de leur choix : un court texte ou une carte mentale.

La deuxième séance est articulée autour de la vision de la « ville du futur » qui peut être représentée dans la dystopie *young adult*. A partir de l'étude d'extraits sur différents supports (textes, images fixes, extraits cinématographiques<sup>28</sup>), les élèves sont amenés à distinguer les éléments composant cette ville et à interpréter leur mise en forme et leur structure symbolique, afin notamment de voir s'ils sont capables de remobiliser les aspects vus lors de la séance précédente. L'étude de deux textes plus « classiques » - un extrait de *1984* de George Orwell et un autre de *Ravage* de René Barjavel – est l'occasion de travailler plus précisément sur les techniques littéraires de la description. Les enseignantes proposent ainsi de rendre compte de la structure de ces descriptions *via* un tableau à double entrée ou un schéma légendé à réaliser par les élèves. Enfin, une lecture à voix haute de deux descriptions issues de *Hunger Games* et *Divergente* est réalisée et, là encore, les élèves sont sollicités pour réfléchir aux ponts et/ou aux éventuelles adaptations possibles entre la dystopie classique et la dystopie *young adult*.

La troisième et dernière séance est, quant à elle, consacrée aux aspects les plus info-documentaires de la séquence. Le but est de parvenir, pour les élèves, à comprendre quelques aspects du fonctionnement social des médias, à donner une définition de la désinformation et, dans une dynamique plus citoyenne, à être sensibilisé à la société de l'information, son impact sur le quotidien et quelques moyens pour y « résister ». La production finale intégrant le système d'information devrait être le moyen de voir si les élèves ont réussi à isoler les différents aspects de la société de l'information. Pour ce qui concerne la dominante citoyenne, l'évaluation sera plutôt formative, lors de l'échange avec les élèves.

Ainsi, à l'aide de corpus d'extraits de textes répartis en quatre grands thèmes (la place de la technologie dans la société dystopique, l'impact des réseaux sociaux et leur résistance, la mise en scène de l'information et la place de l'information et des médias), les élèves doivent, par groupe, répondre à une question générale. Un questionnaire d'aide plus précis peut être proposé aux élèves qui en font la demande, dans une perspective de différenciation

---

<sup>28</sup> Se reporter aux annexes pour voir plus précisément les matériaux utilisés.

pédagogique et de développement de l'autonomie. Une mise en commun est ensuite effectuée. Chaque groupe désigne un rapporteur qui fait part des remarques et des réflexions sur le thème donné. Chacun est amené à commenter, donner son avis et les enseignantes insistent plus particulièrement sur les notions-clés de la séance et font réfléchir les élèves sur les rapports avec notre société réelle.

Une structuration orale commune est ensuite proposée autour de la question : « comment fonctionne la société de l'information dans la dystopie ? ». Une activité de transfert, cette fois-ci écrite, est alors proposée. Les élèves doivent noter des conseils pour les héros et/ou les adolescents d'aujourd'hui pour bien s'intégrer dans la société de l'information sans se faire piéger par ses aspects les plus négatifs comme la désinformation, notamment à partir de ce qui a pu être dit et structuré précédemment. En toute fin de séance, une rapide présentation d'autres ouvrages dystopiques et plus généralement de science-fiction est réalisée dans le but que les élèves puissent connaître et emprunter, s'ils le souhaitent, le fonds présent au CDI.

### 3. Analyse critique

#### 3.1 Une difficile mise en œuvre

Ce projet, bien que très porteur à mon sens car riche et pluriel, ne s'est pourtant pas déroulé sans heurt, notamment pour son élaboration et sa mise en œuvre. En effet, comme dit plus en amont dans cet écrit, le travail autour de la dystopie *young adult* était d'abord destiné à un public lycéen, plus mature, et conçu dans une dynamique citoyenne de débat et d'appropriation personnelle des concepts, ce qui est parfois plus difficile à mettre en place en collège. De même, il a été très difficile pour moi de trouver un partenariat avec un enseignant, le collège où je suis en poste peinant encore souvent à mettre en place des pratiques transdisciplinaires.

Outre le français, qui était mon premier choix, j'ai essayé de me raccrocher à d'autres programmes, sans succès. Pourtant, le programme de troisième en Histoire-Géographie<sup>29</sup> propose une étude des régimes totalitaires dans les années 1930, ce qui aurait pu être l'occasion d'aborder sous un autre jour la place des médias dans notre corpus. De même, le programme d'Education Morale et Civique<sup>30</sup> (EMC) signale pour le cycle 4 les items : « penser par soi-même et avec les autres » et « le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ».

L'enseignement de l'anglais offrait aussi des perspectives intéressantes notamment en regard des « contenus culturels et domaines lexicaux<sup>31</sup> » pour les paliers 1 et 2. En effet, que ce soit du côté du palier 1 avec le thème « modernité et tradition » où la littérature de jeunesse, qu'elle soit classique ou moderne, a toute sa place, notamment dans une perspective d'étude des textes originaux et de leur adaptation, ou du palier 2 où la thématique « l'ici et l'ailleurs » permettait de travailler autour de la science et donc de la science-fiction, les pistes étaient riches et variées.

J'ai également réfléchi aux possibilités de m'insérer dans l'Histoire des Arts car les textes choisis dans le corpus correspondaient plutôt bien à la thématique

---

<sup>29</sup> MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO n°42 du 14 novembre 2013 relatif à l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de troisième*. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid48735/histoire-geographie-college.html>

<sup>30</sup> MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO spécial n°6 du 25 juin 2015*. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid48735/histoire-geographie-college.html>

<sup>31</sup> MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO n°6 du 10 février 2011 et BO n°32 du 13 septembre 2007*. Disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/cid48779/langues-vivantes-etrangeres-college.html>

générale « Arts, Etats et pouvoir<sup>32</sup> ». Cependant, les œuvres à étudier par les élèves avaient été choisies dès l'année passée, ce qui n'autorisait que difficilement une nouvelle proposition ou même une « greffe » sur le travail existant car cela aurait trop bousculé l'organisation déjà en place.

Devant l'engouement et l'enthousiasme du public des sixièmes pour les œuvres dystopiques déjà présentes au CDI – les récents films y étant probablement pour beaucoup... - j'ai un moment été tentée de contacter les professeurs de ces sections, souvent plus disponibles que les enseignants de troisième, n'ayant pas d'examen à préparer pour la fin de l'année, et parfois donc plus ouverts à une pédagogie de projet. Cependant, les notions que je voulais aborder, même avec un niveau de formulation très simplifié, me semblaient bien trop complexes pour leur âge et leur recul critique pas assez développé.

J'ai heureusement (bien que tardivement) eu connaissance des pratiques d'une enseignante de français de mon établissement qui propose à ses élèves la réalisation d'un « carnet de culture » tout au long de l'année. Les élèves peuvent à la fois y insérer leurs propres expériences culturelles, leurs ressentis face à l'actualité, y exprimer leurs goûts et y consignent également tous les projets, décrochés ou non, qu'ils réalisent en classe (notes durant les exposés, compte-rendu de visites, avis argumenté sur des lectures...). Ma proposition de travailler de manière légèrement différente autour d'une thématique à la fois littéraire et info-documentaire lui a plu et en particulier dans cette perspective.

Cela m'a donc amené à légèrement modifier mon projet initial, lui permettant ainsi d'aboutir à quelque chose de plus construit et de plus transversal. En effet, et du fait sans doute de ma formation initiale en lettres modernes, mon projet originel était éminemment littéraire. Mon but était d'étudier la littérature *young adult* afin d'en faire ressurgir les lignes saillantes, dans une dynamique de recherche pure. Afin de professionnaliser la chose, j'ai ensuite essayé de trouver un ancrage info-documentaire qui soit, de plus, réalisable et enseignable en classe, dans une dynamique qui se voulait, dès lors, plus didactique.

Le fait d'inscrire ce projet dans le carnet de culture des élèves nous a donné l'idée, à ma collègue et moi-même, à la fois de varier les supports pour avoir une approche artistique globale, mais surtout d'essayer d'aller vers quelque

---

<sup>32</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 11 juillet 2008, encart BO n°32 du 28 août 2008. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid48742/histoire-des-arts-college.html>



chose de plus général. Plutôt que d'enseigner « simplement » des savoirs et des savoir-faire, nous avons voulu donner aux élèves des repères et ouvrir leur horizon de réflexion en articulant ce qu'ils connaissent, parfois apprécié avec le plus classique, qu'ils ont tendance à rejeter car venant de l'institution. Notre but, devenu culturel donc, a muté pour offrir aux élèves la possibilité de s'exprimer de manière autonome, de s'ouvrir à l'interprétation, de comprendre le monde qui les entoure à travers un phénomène culturel particulier et de savoir prendre un recul critique vis-à-vis de lui, dans une démarche toute citoyenne qui, finalement, était bien celle que je souhaitais au début et qui correspondait à ce que les élèves avaient déjà pu faire depuis le début de l'année.

De plus, le fait que ce projet se déroule très tardivement dans l'année, et en dehors des problèmes d'organisation que cela a généré, a finalement permis de proposer aux élèves des exercices d'un niveau légèrement supérieur, plus proche de ce que l'on peut trouver en lycée général, ce que nous pensons être, ma collègue et moi, plutôt intéressant. Les élèves se destinant ainsi à ce type d'études auront entr'aperçu au moins une fois dans leur année de troisième ce qui les attendait, ce qui constitue un bon entraînement, notamment à cette période de l'année<sup>33</sup>.

### **3.2 Bilan et remédiations**

Du point de vue de l'élaboration pure de la séquence, et bien que nous nous soyons très bien coordonnées ma collègue et moi, j'ai été amenée à rencontrer quelques difficultés. En effet, même si j'ai cerné assez facilement et rapidement les notions à aborder ainsi que les niveaux de formulation attendus des élèves<sup>34</sup>, construire les corpus d'étude s'est avéré être un vrai casse-tête. J'ai, de fait, eu beaucoup de mal à trouver des extraits des dystopies *young adult* qui soient à la fois variés – pour ne pas tourner toujours autour des mêmes œuvres et proposer aussi d'autres choses, dans la dynamique secondaire de promotion de la lecture que je me suis donnée -, assez clairs et explicites, notamment pour les élèves n'ayant pas lu au préalable les œuvres et en même temps assez éclairants pour les thématiques d'étude. Les passages intéressants dans les romans étaient,

---

<sup>33</sup> Le projet s'est tenu entre le 25 avril et le 16 mai 2016.

<sup>34</sup> Voir la présentation de la séquence en annexe.

de même, très disséminés, ce qui m'a forcé à réaliser des compositions savantes, pas toujours très abouties ni très lisibles.

Avec du recul, et surtout avec plus de temps, une lecture suivie d'un ou deux ouvrages, à l'image de ce que j'ai pu faire avec une autre professeure de français dans le cadre du prix « Libre2Lire » organisé par la Bibliothèque Municipale d'Angers, aurait sans doute permis une préparation plus rapide, plus efficace et surtout une meilleure appréhension générale par les élèves des thématiques fortes que je souhaitais soulever. Peut-être qu'une présentation des œuvres du corpus en amont et non en aval, comme cela a pu être fait, aurait aussi permis de simplifier la compréhension et aurait facilité la sélection.

Au niveau du déroulement de la séquence, je tiens à nouveau à signaler la très bonne entente et surtout la coordination naturelle que nous avons pu avoir avec ma collègue de français. Nous avons communément apprécié de travailler ensemble et chacune a pu faire passer ses compétences et ses objectifs, toujours de manière concertée. Nos interventions auprès des élèves ont été complémentaires, chacune apportant des éléments propres à son domaine mais qui permettaient de mettre en perspective l'ensemble des contenus.

Je formulerais cependant peut-être un seul regret, à savoir le « manque » relatif d'enseignement purement info-documentaire. Les compétences que nous avons travaillées avec les élèves étaient certes avant tout transversales, mais les notions que je m'étais fixées ne sont réellement apparues qu'à la toute fin de la séquence, ce qui ne me laisse que peu de recul quant à leur réelle acquisition par les élèves<sup>35</sup>. De même, j'ai le sentiment que l'activité finale proposée, à savoir élaborer des conseils pour s'intégrer au mieux dans la société de l'information et ne pas se laisser bernier par elle, n'était pas assez contextualisée et ancrée dans le réel, ce qui fait que je doute que les compétences développées ici soient pleinement devenues opératoires. Là encore, un sursis de temps aurait été le bienvenu pour mettre en pratique ces conseils sur des matériaux réels et non plus uniquement à partir d'extraits fictionnels. On aurait pu ainsi facilement imaginer une séance supplémentaire où les élèves auraient pu mettre en œuvre et éprouver leurs propres conseils pour démonter certaines désinformations célèbres

---

<sup>35</sup> A l'heure à laquelle ces lignes sont écrites et du fait des dates de remise de l'écrit réflexif, je n'ai pas pu avoir accès aux productions finales des élèves, ce qui ne me permet pas de juger du degré d'acquisition des savoirs abordés dans cette séquence.

ou encore en créer eux-mêmes, en un mot créer et éprouver de véritables savoir-faire.

Malgré les avertissements de ma collègue quant à la dynamique toute relative de cette classe, j'ai parfois été surprise du manque de motivation et de mobilisation des élèves. J'ai souvent eu l'impression – sentiment d'ailleurs partagé avec ma collègue après échange avec elle – de faire le cours pour et avec une petite minorité, certes très active et pertinente, mais cela n'en demeure pas moins pas complètement satisfaisant. Je pense que mon erreur a été de trop me calquer sur les habitudes d'oral que l'enseignante de français a mis en place dans ses cours habituels. Elle a pris le parti de n'interroger que ceux qui le souhaitent, même si ces derniers sont fortement encouragés à donner la parole à leurs camarades dès lors qu'ils sont interrogés. J'aurai du chercher à mobiliser tout le monde, à tour de rôle, ne serait-ce que pour faire un tour d'horizon global dans une démarche d'évaluation formative.

De plus, en ce qui concerne plus particulièrement la troisième et dernière séance, les corpus proposés à l'étude étaient sans doute trop longs (et bien que les élèves aient été prévenus qu'il s'agissait d'un exercice plutôt niveau lycée) et surtout de trop piètre qualité graphique. Cela a l'air d'un détail en apparence, mais j'ai le sentiment que cela a beaucoup influé sur la motivation, déjà fragile, des élèves, ce qui est dommage car c'est une chose très facilement corrigeable.

Pour autant, j'ai apprécié de pouvoir mettre en place ce que je pense être une véritable pédagogie différenciée, en proposant divers exercices (oraux, écrits), différentes modalités de structuration (schémas, cartes mentales, textes réflexifs...) et différents degrés de difficulté, permettant aux élèves d'adapter eux-mêmes leurs apprentissages. Je n'avais jamais pu, jusqu'alors, expérimenté la différenciation à ce niveau et je suis plutôt satisfaite des résultats.

Car, de fait, et en dépit des quelques difficultés rencontrées, de très bonnes remarques sont ressorties des échanges avec les élèves. De même, cette approche différenciée semble avoir permis à tous de trouver leur compte et de pouvoir s'approprier efficacement plusieurs aspects de la séquence<sup>36</sup>. Certains ont manifesté une qualité d'interprétation et une certaine sensibilité à la fois aux textes

---

<sup>36</sup> Voir à ce propos en annexes quelques exemples de productions d'élèves, issues de leur carnet de culture et des différents exercices qui ont pu être proposés.

et à l'actualité, réalisant aisément des ponts entre ce que nous avons vu et la réalité sans qu'il soit nécessaire de beaucoup les orienter.

Enfin, et c'est là encore une réussite inattendue mais non négligeable, à l'issue de la séquence, j'ai pu constater une fréquentation accrue du CDI par des élèves de cette classe que je n'avais que très rarement vus depuis septembre (et pas forcément ceux qui ont le plus participé lors des trois séances). Cela est d'autant plus notable que, pour des raisons techniques d'espace, les séances ne se sont pas déroulées au CDI mais dans leur salle de classe habituelle. Certains de ces mêmes élèves ont aussi empruntés de leur propre chef quelques ouvrages de la caisse réalisée en parallèle de cette séquence. Ils m'ont très rapidement demandé les suites, encore absentes du fonds, ce qui m'a permis de coordonner, en partie, ma politique d'acquisition à ce projet et de le faire correspondre au projet documentaire rédigé en début d'année par mes soins<sup>37</sup>.

### ***3.3 Perspectives et autres possibilités de prolongement***

Ce projet, bien qu'assez court et réalisé plutôt rapidement – du moins plus que je ne l'aurai souhaité – peut cependant donner lieu à plusieurs prolongements. Au collège tout d'abord, et outre la reconduction du projet tel quel<sup>38</sup> avec quelques ajustements techniques auprès de troisième ou auprès d'autres disciplines telles que présentées plus haut, les possibilités sont multiples. Ainsi, et en accord avec les nouveaux programmes, notamment de français, applicables à la rentrée 2016, les thématiques abordées ici pourraient tout à fait correspondre à certains axes du pôle « culture littéraire et artistique » du programme de 4<sup>ème</sup><sup>39</sup>. On pense notamment à l'item « La ville, lieu de tous les possibles » où l'importance de la ville dans le roman d'anticipation est pointée, ce qui correspond bien à la deuxième séance de notre séquence. On peut aussi évoquer le thème « informer, s'informer, déformer ». Bien que davantage tourné vers l'étude de documents médiatiques dans le programme institutionnel, ce projet pourrait permettre de réaliser une approche originale des enjeux soulevés et

---

<sup>37</sup> L'un des axes fixés dans ce projet était d'attirer de nouveaux lecteurs et usagers du CDI, et notamment dans le public des 4<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>.

<sup>38</sup> On pourrait éventuellement ici penser à la thématique « progrès et rêves scientifiques » du nouveau programme de français pour la 3<sup>ème</sup> qui évoque la possibilité d'aborder la science-fiction et le roman d'anticipation comme nouvelle accroche.

<sup>39</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94717](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717)

autoriserait plus aisément une quatrième séance (ou plus) axée sur la réalité de la manipulation des et par les médias dans l'actualité, comme nous avons pu l'envisager plus haut. Cette dimension appellerait à une réadaptation du niveau des questions posées et des attendus mais ma collègue s'est dit éventuellement intéressée pour refaire ce projet l'année prochaine dans cette dimension.

En ce sens, cette séquence pourrait aussi répondre à la création d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI), qu'il appartienne à la thématique générale Sciences, Technologie et Société ou Information, Communication, Citoyenneté. L'approche transversale qui y est proposée et qui permet, de plus, de croiser plusieurs disciplines (français, documentation et pourquoi pas langue vivante, histoire-géographie et/ou les matières scientifiques) semble s'inscrire dans cette dynamique, à plus ou moins long terme.

D'ailleurs, et notamment par l'approche sociale des médias qu'elle amène, la réflexion autour des liens entre dystopie *young adult* et société de l'information se calque sur la volonté ministérielle actuelle de promouvoir et développer la création d'un média scolaire par établissement. En effet, et même si le but affiché de cette séquence n'est pas d'aboutir à cette création, elle peut permettre indirectement aux élèves d'apprendre en toute connaissance de cause à bien construire ce média, à avoir conscience des rouages sociaux et économiques, parfois complexes, qui existent derrière, le tout en s'ouvrant culturellement parlant.

Enfin, et cela semble presque évident aux vues des origines du projet, cette séquence trouverait toute sa place au lycée, dans le cadre d'une liaison avec le collège ou, plus simplement, dans une démarche d'éducation à la citoyenneté et de développement des capacités d'analyse littéraire et de débat des élèves. Les questionnements soulevés peuvent faire écho aux préoccupations du public lycéen en terme d'investissement dans la société et/ou d'insertion dans le monde professionnel, qu'il soit issu des sections générale, technologique ou professionnelle. Là encore, des adaptations devraient être réalisées mais les perspectives s'en retrouveraient d'autant plus développées et d'autant plus intéressantes pour tous.

## Conclusion

Pour conclure, on peut donc dire que ce projet interdisciplinaire et culturel m'a amené vers de nombreuses pistes de réflexions, certaines ayant pu obtenir des réponses, d'autres restant encore à explorer.

Croiser les différentes missions d'ouverture culturelle, de promotion de la lecture et d'enseignement de l'information-documentation en un seul et même temps semblait un pari risqué et pourtant il s'est avéré payant. Certes, certains aspects se sont retrouvés mieux exprimés et plus porteurs que d'autres, pour autant, j'ai eu le sentiment de soutenir une idée sinon innovante, du moins originale.

Les retombées, globalement positives, de cette séquence portent à penser que la littérature de jeunesse en général et la littérature *young adult* en particulier peut être un support intéressant à L'EMI auprès des publics concernés. Elle permet le développement de compétences transversales et transdisciplinaires, ce qui est tout à fait dans l'esprit de la Réforme du collège actuelle et du Socle Commun de Compétences, Connaissances et Culture, tout en ouvrant les perspectives des élèves et des enseignants pour voir leur métier respectif un peu différemment.

Reflet, et c'est probablement ce qui fait son succès, des préoccupations et des expériences culturelles « à la mode » des élèves, la dystopie *young adult* recèle bien plus en son sein qu'un phénomène éditorial, et donc économique, fort. Héritière des mécanismes bien huilés de la science-fiction, elle permet de mettre en lumière et de réactualiser des inquiétudes séculaires autour des catastrophes apocalyptiques, des régimes totalitaires, des dérives des systèmes sociétaux et surtout des moyens de s'en sortir. Elle peut donc tout à fait, du moment qu'elle est abordée et étudiée dans ce sens, devenir un support pour la réflexion, l'expression de soi à travers l'interprétation et le débat ainsi qu'un tremplin pour s'insérer dans le monde adulte.

L'enseignement de l'information-documentation, par essence transversal, semble trouver une certaine légitimité et en même temps une certaine vivacité dès lors qu'il est envisagé en dehors des sentiers habituels. Il est évidemment nécessaire d'aborder certaines notions de manière plus classique, plus ancrée dans les réalités médiatiques et numériques d'aujourd'hui, afin notamment que les

compétences enseignées deviennent complètement opératoires, mais une approche par la fiction, et notamment la littérature de jeunesse, peut permettre, comme on a pu le voir dans cet écrit, aux élèves de s'exprimer davantage et de mieux appréhender et s'approprier les apprentissages. A travers des techniques auxquelles ils sont habitués mais aussi d'autres, plus nouvelles pour eux, les élèves deviennent pleinement acteur de la situation pédagogique, développant pour et par eux-mêmes leur esprit critique. Le passage par la littérature de jeunesse peut aussi permettre une accession plus douce à des notions parfois complexes à didactiser pour le professeur et à comprendre pour les élèves. Les exemples, imagés, peuvent souvent être plus parlants et par conséquent plus à même de faire acquérir des savoirs aux élèves. Il conviendra cependant de coupler cette approche à des savoir-faire précis<sup>40</sup> pour vraiment atteindre à la compétence complète.

Malgré les quelques difficultés rencontrées, toutes dépassables et de toute façon propres à l'expérimentation pédagogique, la force de ce projet, mais aussi peut-être sa faiblesse réside dans sa grande ouverture et la liberté d'action qu'il laisse à l'enseignant. Adaptable à beaucoup de niveau et de disciplines, il peut aussi correspondre aux parcours citoyen et d'éducation artistique et culturelle, donc s'inscrire plus généralement dans les éducations à. Pour autant, il demeure important de garder en ligne de mire les objectifs disciplinaires fixés, ne serait-ce que pour ne pas perdre les élèves, et à toujours réinscrire les apprentissages donnés dans une perspective réaliste et concrète, donc à moins grande échelle.

Cette expérience m'a donc beaucoup apporté au point de vue professionnel, sollicitant et développant tour à tour mes capacités d'enseignante et de documentaliste. C'est un projet que je souhaite pouvoir reconduire, en l'améliorant, dans les années à venir auprès d'autres publics et qui, je l'espère, pourra éventuellement donner des idées pour de futures collaborations, toujours plus enrichissantes.

---

<sup>40</sup> Ce qui, en l'occurrence, n'est pas toujours possible ou faisable avec pour seul support la littérature de jeunesse.

# Bibliographie

## *Littérature institutionnelle*

- CURIEN, Nicolas, MUET, Pierre-Alain. *La société de l'information*. [en ligne] Rapport public. Paris : La documentation française, 2004, 312 p. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000180/0000.pdf> (Consulté le 16 février 2015)
- CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES DE L'EDUCATION NATIONALE. *Proposition de programme pour le cycle 4*. Mise à jour le 15 avril 2015. Disponible sur: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme\\_C4\\_adopté\\_41\\_2043.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopté_41_2043.pdf) (Consulté le 4 mai 2016)
- DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique, Enquête 2008*, Ministère de la Culture et de la Communication, La Découverte, 2009.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'Education aux Médias. Lycée : enseignement général et technologique*. [en ligne] Novembre 2003, Mise à jour : octobre 2013. Disponible sur : <http://www.clemi.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/lycees/> (Consulté le 20 avril 2015)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'Education aux Médias. Enseignement professionnel* [en ligne] Novembre 2003, Mise à jour : novembre 2012. Disponible sur : <http://www.clemi.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/lycees/> (Consulté le 20 avril 2015)



- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* Journal Officiel n°0078 du 2 avril 2015. Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&dateTexte&categorieLien=id> (Consulté le 21 avril 2015)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Proposition pour un référentiel de compétences en éducation aux médias *In Eduquer aux médias ça s'apprend !* Paris : CNDP-Clémi, 2010, pp. 40-43.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO spécial n°6 du 28 août 2008.* Disponible sur : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf) (Consulté le 3 mai 2016)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO n°42 du 14 novembre 2013 relatif à l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de troisième.* Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid48735/histoire-geographie-college.html> (Consulté le 4 mai 2016)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO spécial n°6 du 25 juin 2015.* Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid48735/histoire-geographie-college.html> (Consulté le 4 mai 2016)
- MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE. *BO n°6 du 10 février 2011 et BO n°32 du 13 septembre 2007.* Disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/cid48779/langues-vivantes-etrangeres-college.html> (Consulté le 4 mai 2016)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 11 juillet 2008, encart BO n°32 du 28 août 2008.* Disponible sur :

<http://eduscol.education.fr/cid48742/histoire-des-arts-college.html> (Consulté le 4 mai 2016)

### **Littérature professionnelle**

- Nathan Jeunesse. La littérature « jeunes adultes », une invention marketing ? In *Nathan Jeunesse, le blog* [en ligne] Mis en ligne le 21 août 2013. Disponible sur : <http://blog.nathan.fr/jeunesse/2013/08/la-litterature-jeunes-adultes-une-invention-marketing/> (Consulté le 16 février 2015)
- NOUVIALE, Valérie, HOCHET, Yvan. *Des lendemains qui déchantent : les dystopies dans la littérature de jeunesse*. [en ligne] Brochure de l'ESPE de l'Université de Poitiers, mars 2014. Disponible sur : [http://achacun.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/4/2014/09/Des\\_lendemains\\_-\\_qui\\_d%C3%A9chantent\\_web.pdf](http://achacun.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/4/2014/09/Des_lendemains_-_qui_d%C3%A9chantent_web.pdf) (Consulté le 16 février 2015)
- RIGOUT, Carmela. Les romans pour les grands adolescents : l'éclatement des codes. In *Savoirs CDI* [en ligne]. Mise en ligne : mai 2012. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/savoircdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/les-romans-pour-les-grands-adolescents-leclatement-des-codes.html> (Consulté le 30 décembre 2014).
- S. C. Le roman young adult ou jeune adulte In *Site de l-e-médiathèque de Saint-Quentin-en-Yvelines* [en ligne] Février 2014. Disponible sur : <http://webafitest.agglo-sqy.fr/agglo-sqy.fr/userfiles/file/Portail/Romans/Accueil/YA.pdf> (Consulté le 16 février 2015)
- WINTER, Sophie. La dystopie In *InterCDI*, janvier-février 2014, n°247, pp. 12-13.

### **Littérature scientifique**

- AMBROSI, PEUGEOT et PIMIENTA (coord.). *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. C & F, 2005. Disponible en

version numérique sur : [http://vecam.org/spip.php?page=article&id\\_article=603](http://vecam.org/spip.php?page=article&id_article=603)  
(Consulté le 16 février 2015)

- CASSELY, Jean-Laurent. A quoi sert la science-fiction? A nous expliquer de quoi l'avenir ne sera –peut-être– pas fait. In *Slate.fr* [en ligne] Mis en ligne le 19 novembre 2013. Disponible sur : <http://www.slate.fr/life/80157/science-fiction-recits-apocalyptiques-avenir> (Consulté le 16 février 2015)
- CULTURES & CONFLITS. Société de la connaissance, société de l'information, société de contrôle. Entretien avec Armand Mattelart. In *Cultures & Conflits* 64 [en ligne] hiver 2006. Mis en ligne le 1 février 2007. Disponible sur : <http://conflits.revues.org/2051> (Consulté le 16 février 2015)
- DE LEUSSE-LE GUILLOU, Sonia *et al.* Les jeunes adultes et la littérature. *Lecture Jeune*, mars 2011, n°137.
- DEHESDIN, Cécile. Littérature Young Adult: hors de la dystopie, point de salut? In *Slate.fr* [en ligne]. Mise en ligne le 28 décembre 2013. Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/81623/litterature-young-adult-dystopie-realisme> (Consulté le 16 février 2015)
- DEHESDIN, Cécile. Hunger Games, Harry Potter, Twilight... Les livres "young adult", ce n'est pas que pour les ados. In *Slate.fr* [en ligne]. Mise en ligne le 24 juillet 2012. Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/59641/livres-young-adultes-twilight-harry-potter-hunger-games-ados> (Consulté le 16 février 2015)
- DE ROSNAY, Joël. La société de l'information au XXIème siècle : Enjeux, promesses et défis In *Le Carrefour du futur – Site officiel de Joël de Rosnay* [en ligne] 1999, mise en ligne 2012. Disponible sur : <http://www.carrefour-du-futur.com/articles/la-soci%C3%A9t%C3%A9-de-l-information-au-xxie-si%C3%A8cle-enjeux-promesses-et-d%C3%A9fis/> (Consulté le 21 avril 2015)
- ENGELIBERT, Jean-Paul. *Apocalypses sans royaume (politique des fictions de la fin du monde)*. Paris : Garnier, 2013.

- GEORGE, Eric. En finir avec la société de l'information ? **In** *tic&société* **[en ligne]** Vol. 2, n°2, 2008. Mise en ligne le 31 décembre 2008. Disponible sur : <http://ticetsociete.revues.org/497> (Consulté le 16 février 2015)
- KAPLAN, Jeffrey S. Young Adult Literature in the 21st Century: Moving Beyond Traditional Constraints and Conventions. **In** *The Research Connection* **[en ligne]** hiver 2005. Format PDF. Disponible sur: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v32n2/kaplan.pdf> (Consulté le 16 février 2015)
- MILLET, Marie. *Le roman réaliste violent pour adolescents : des difficultés à atteindre son lecteur*. Mémoire de Master 1, Lettres Modernes Appliquées. Paris : Université Paris IV-La Sorbonne, 2013, 73 p.
- MUTELET, Marie-Caroline. La dystopie, gros plan sur un genre littéraire en pleine explosion **In** *Mondedulivre.hypotheses.org* **[en ligne]** Mis en ligne le 24 janvier 2012. Disponible sur : <http://mondedulivre.hypotheses.org/337#comments> (Consulté le 16 février 2015)
- PLASSE, Stéphanie, GUIEN, Laura. Pourquoi les romans d'ado sont-ils de plus en plus trash ? **In** *Slate.fr* **[en ligne]** Mis en ligne le 3 septembre 2011. Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/43019/harry-potter-twilight-hunger-games-romans-ado-trash>(Consulté le 16 février 2015)
- RODRIGUEZ NOGUEIRA, François. *La société totalitaire dans le récit d'anticipation dystopique de la première moitié du XXème siècle et sa représentation au cinéma*. **[en ligne]** Thèse de doctorat en Littérature Comparée et Sciences de l'Information et de la Communication. Nancy : Université Nancy 2, [sans date], 600 p. Format PDF. Disponible sur : <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/NANCY2/doc613/2009NAN21030.pdf> (Consulté le 16 février 2015)

- ROLLAND, Annie. *Qui a peur de la littérature ado ?*, Paris : Thierry Magnier, 2008.
- TEISSEIRE, Guillaume. Qui sont vraiment les lecteurs « jeunes adultes » In *Les pratiques des lecteurs, 26 juin 2012, Centre National du Livre [Paris]. [en ligne]* Mis en ligne le 14 septembre 2012. Disponible sur : <http://fr.slideshare.net/Babelio/etude-lecture-jeune-adulte> (Consulté le 16 février 2015)

## **Annexes**

## Annexe 1 : Déroulé de la séquence pédagogique

### *Séquence Dystopie, littérature Young Adult et Société de l'Information*

#### Objectif général

A partir des connaissances préalables des élèves, de la lecture d'extraits choisis et du visionnage d'extraits cinématographiques et fixes, le but de cette séquence est d'appréhender de manière littéraire un genre qu'ils connaissent pour la plupart déjà et de comprendre les liens qui unissent notre société actuelle avec la société dystopique notamment à travers la représentation de la société de l'information qui en est faite. Le but est également de donner des pistes de réflexion aux élèves pour qu'ils développent leur esprit critique et soient capables d'appréhender et de « résister » aux pressions actuelles de la société de l'information. Enfin, le projet s'inscrit également dans une perspective plus large de promotion de la lecture et d'ouverture culturelle.

**Problématique générale choisie** : Quelle est la représentation de la société dans la dystopie *young adult* et avec quel impact sur notre société réelle ?

#### Objectifs info-documentaires

- Découvrir et comprendre la **société de l'information** : omniprésence de la technologie, technologie qui contrôle sous réserve d'efficacité et de sécurité.
- S'initier au fonctionnement social des **médias** => le média est un dispositif de communication qui utilise un support technique. Il a une influence sur l'information diffusée et influence la perception du monde qu'on peut avoir à travers lui.
- Apprendre à se méfier de la **désinformation** => la désinformation est une information mensongère, faussée ou censurée volontairement qui s'appuie sur l'ignorance du public dans le but de convaincre pour porter préjudice à quelqu'un ou à un groupe. Elle est propagée par les médias et utilise plusieurs techniques comme la diffusion d'informations incomplètes, décontextualisées, la surinformation ou la psychose par exemple. Elle peut être officielle à travers la propagande<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> La distinction faite par le wikinotion entre désinformation et propagande ne sera qu'évoquée ici. Le niveau de formulation étant déjà assez élevé pour une classe de 3<sup>ème</sup>, il ne sera pas demandé aux élèves de structurer cet aspect.

- Notions connexes :
  - Ethique de l'information
  - Médias sociaux
  - Circulation de l'information
  - Espace public, espace privé

### Objectifs disciplinaires (français)

- Etude de l'image comme engagement et représentation de soi => fonction argumentative de l'image.
- Découvrir une forme de récit du XXI<sup>ème</sup> siècle porteur d'un regard sur l'histoire et le monde contemporain.

### Programmes de référence

- CLEMI, *Proposition pour un référentiel de compétences en éducation aux médias* => Domaine 5 : être conscient de la place et du rôle des médias dans la société
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Projet de programme pour le cycle 4 en Education aux Médias et à l'Information (EMI)* => Connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXIème siècle
  - Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen => Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique.
  - Domaine 5 : les représentations du monde et de l'activité humaine => Découvrir les représentations du monde véhiculées par les médias. S'initier aux bases de l'économie de l'information ; Découvrir l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *BO spécial n°6 du 28 août 2008* => Formes du récit aux XXème et XXIème siècles et notamment « Romans et nouvelles des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains : le choix est laissé à l'appréciation du professeur »

=> Etude de l'image : « En classe de Troisième, le professeur privilégie l'étude de l'image comme engagement et comme représentation de soi. C'est la fonction argumentative de l'image qui est développée, pour laquelle on peut analyser le fonctionnement de certaines publicités. Le professeur fournit aux élèves des outils d'analyse pour l'image animée ; il les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision.



## Modalités

- Classe 3<sup>ème</sup> (27 élèves)
- Interdisciplinarité : français/documentation
- Lieux : CDI/salle de français
- 3 séances de 2 fois 55 minutes
- Matériel : tableau, vidéoprojecteur
- Production : écrit d'invention décrivant une société dystopique avec un système d'information particulier
- Evaluation : sommative avec la production finale

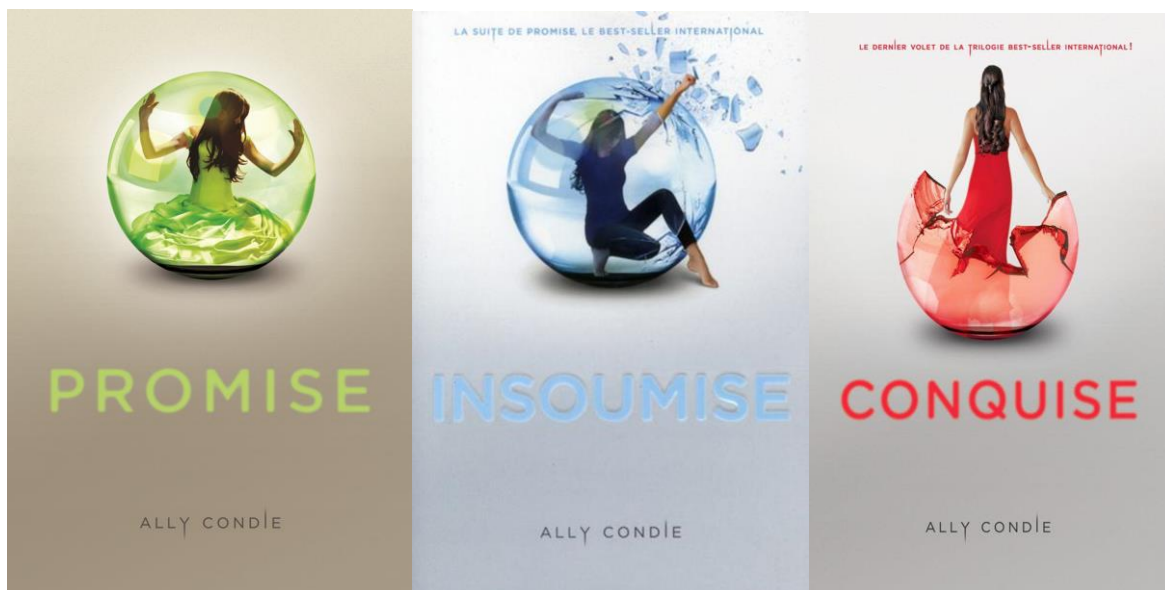
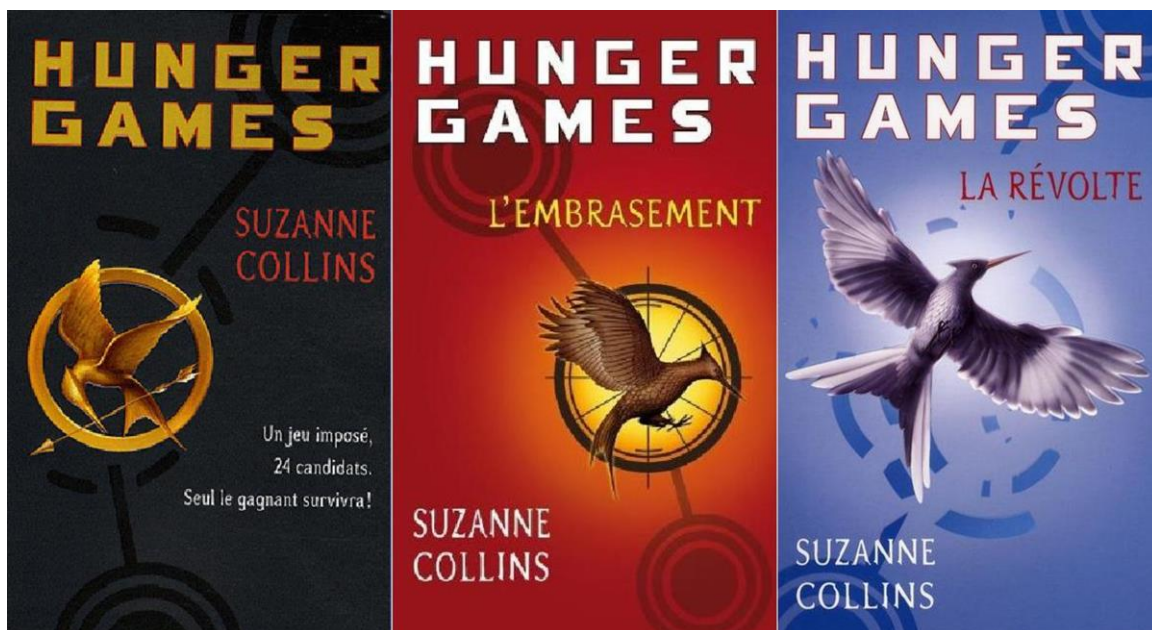
## Déroulé de la séquence

**Séance 1 :** Brainstorming à partir de couvertures et de quatrièmes de couvertures de romans dystopiques *young adult* et construction de la définition de dystopie, à inscrire dans le genre littéraire plus large de la science-fiction.

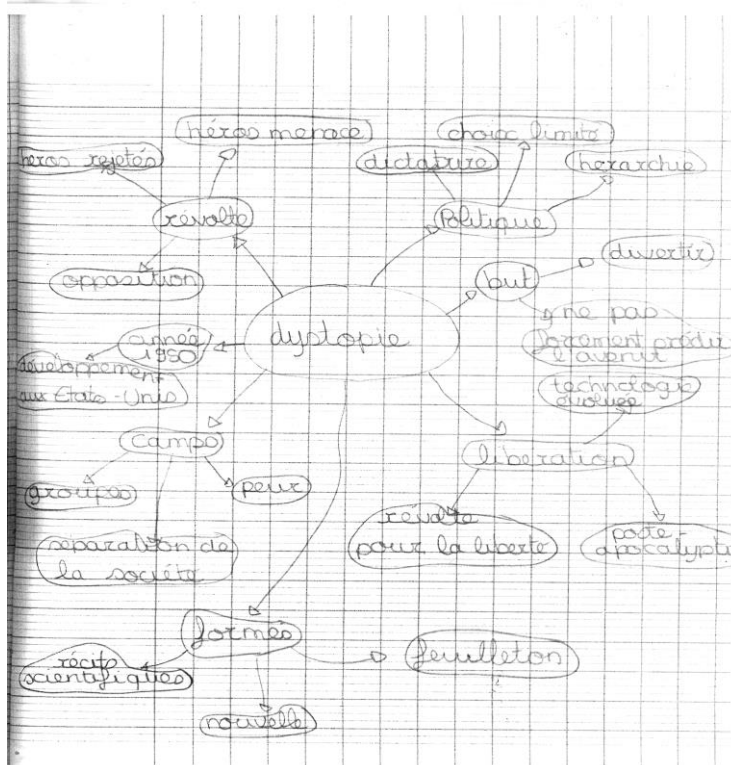
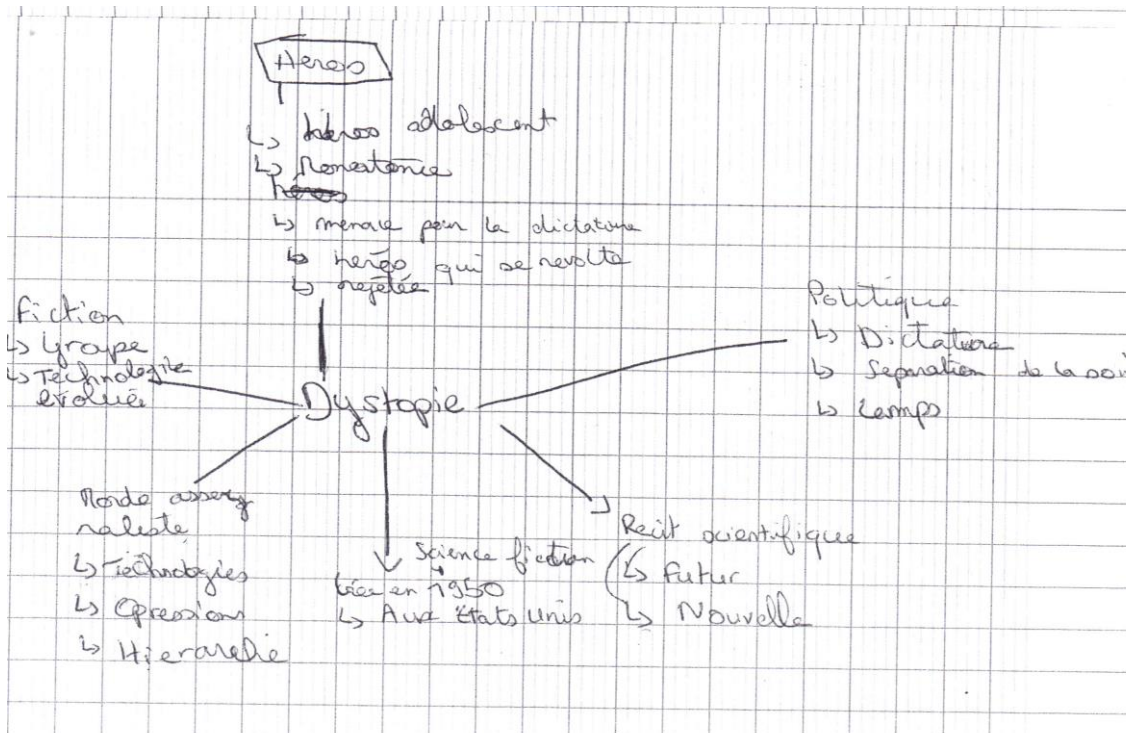
**Séance 2 :** A partir d'images fixes et d'extraits cinématographiques, réflexion sur la représentation de la ville dans la dystopie et sur l'impact que cela peut avoir sur les citoyens et la société en général. Recherches sur le vocabulaire à utiliser pour décrire la ville et insistance sur la présence des TIC.

**Séance 3 :** A partir d'extraits de romans choisis et de questionnaires, réflexion sur la représentation de la société de l'information dans les œuvres dystopiques (rôle de la technologie, place et rôle des médias et médias sociaux) et sur les liens avec notre société réelle. Pistes pour apprendre à se « révolter » comme le héros et ne pas se laisser bernier par cette société de l'information et des médias.

Annexe 2: Couvertures utilisées comme matériau pédagogique pour la séance 1



**Annexe 3 : Exemples de cartes mentales produites par les élèves sur la définition de la dystopie (structuration)**





**Annexe 4 : Quatrièmes de couverture utilisées comme matériau pédagogique pour la séance 1**

*Promise d'Ally Condie*

Quatrièmes de couverture

**#Bleue de Florence Hinckel**

**DANS LA SOCIÉTÉ,**

**LES OFFICIELS DÉCIDENT.**

**QUI VOUS AIMEZ.**

**OÙ VOUS TRAVAILLEZ.**

**QUAND VOUS MOUREZ.**



« Les lecteurs de *Twilight* et de *Hunger Games* se reconnaîtront dans cette histoire d'amour post-apocalyptique, écrite avec l'âme d'un poète. »  
Kamrl Garcia et Margaret Stohl, auteurs de *16 LUNES*.

« Totalament fascinant. A lire de toute urgence! »  
Melissa Marr, auteur de  
**NE JAMAIS TOMBER AMOUREUSE**  
« ... Le parcours de Cassia, de l'obéissance à la révolte, vous captivera et vous donnera l'envie irrésistible d'en lire plus. »  
Cassandra Clare, auteur de **LA CITÉ DES TÉNÉBREUX**.

Silas vit dans une société où tout est fait pour vivre sereinement. Chaque jour, la Cellule d'Éradication de la Douleur Émotionnelle efface les souvenirs douloureux. Plus de deuil ou de dépression, juste un point bleu au poignet comme signe d'une souffrance évitée. Sur le Réseau, les gens partagent tous leurs faits et gestes. « Veillant » les uns sur les autres. Silas est un grand romantique : il préfère garder pour lui les moments intenses de sa relation avec l'incandescente Astrid... Mais quand sa petite amie se fait renverser par une voiture, il est immédiatement emmené par les agents de la CEDE. Pour oublier.

**Imaginez un monde où la loi oblige à être heureux à tout prix...**

Après *Théa pour l'éternité*, paru en 2012 et récompensé par de nombreux prix littéraires, Florence Hinckel signe un nouveau roman au sujet extrêmement actuel.

Tome 1

**CINQ DESTINS. UN SEUL CHOIX.**

TRIS VIT DANS UN MONDE POST-APOCALYPTIQUE  
OÙ LA SOCIÉTÉ EST DIVISÉE EN CINQ FACTIONS.  
À 16 ANS, ELLE DOIT CHOISIR SON APPARTENANCE  
POUR LE RESTE DE SA VIE. CAS RARISSIME,  
SON TEST D'APTITUDES N'EST PAS CONCLUANT.  
ELLE EST DIVERGENTE.  
**CE SECRET PEUT LA SAUVER...  
OU LA TUER.**

LE MONDE DE TRIS A VOLÉ EN ÉCLATS.  
LA GUERRE A DRESSÉ ENTRE ELLES  
LES FACTIONS QUI RÉGISSENT LA SOCIÉTÉ,  
ELLE A TUÉ SES PARENTS ET FAIT DE SES AMIS DES TUEURS.  
TRIS EST RONGÉE PAR LE CHAGRIN ET LA CULPABILITÉ.  
MAIS ELLE EST DIVERGENTE.  
PLUS QUE TOUT AUTRE,  
ELLE DOIT CHOISIR SON CAMP.  
**ET SE BATTRE POUR SAUVER  
CE QUI PEUT ENCORE L'ÊTRE.**

Tome 2

LE RÉGNE DES FACTIONS  
A LAISSÉ PLACE À UNE NOUVELLE DICTATURE.  
TRIS ET SES AMIS REFUSENT  
DE S'Y SOUMETTRE.  
ILS DOIVENT S'ENFUIR.  
MAIS QUE TROUVERONT-ILS  
AU-DELÀ DE LA CLÔTURE ?  
**ET SI TOUT N'ÉTAIT QUE MENSONGE ?**

Tome 3



**Annexe 5** : Images fixes extraites de films dystopiques utilisées comme matériau pédagogique pour la séance 2



Blade runner de Ridley Scott (1982)



Divergente (film) de Neil Burger (2014)



Fritz Lang, image tirée du film *Metropolis*, 1927



Le Cinquième Élément - Luc Besson - Gaumont

## Annexe 6 : Textes de G. Orwell et R. Barjavel utilisés comme matériel pédagogique pour la séance 2

Winston restait le dos tourné au télécran. Bien qu'un dos, il le savait, pût être révélateur, c'était plus prudent. À un kilomètre, le ministère de la Vérité, où il travaillait, s'élevait vaste et blanc au-dessus du paysage sinistre. Voilà Londres, pensa-t-il avec une sorte de vague dégoût, Londres, capitale de la première région aérienne, la troisième, par le chiffre de sa population, des provinces de l'Océania. Il essaya d'extraire de sa mémoire quelque souvenir d'enfance qui lui indiquerait si Londres avait toujours été tout à fait comme il la voyait. Y avait-il toujours eu ces perspectives de maisons du XIXe siècle en ruine, ces murs étayés par des poutres, ce carton aux fenêtres pour remplacer les vitres, ces toits plâtrés de tôle ondulée, ces clôtures de jardin délabrées et penchées dans tous les sens ? Y avait-il eu toujours ces emplacements bombardés où la poussière de plâtre tourbillonnait, où l'épilobe grimpeait sur des monceaux de décombres ? Et ces endroits où les bombes avaient dégagé un espace plus large et où avaient jailli de sordides colonies d'habitacles en bois semblables à des cabanes à lapins ? Mais c'était inutile. Winston n'arrivait pas à se souvenir. Rien De lui restait de son enfance, hors une série de tableaux brillamment éclairés, sans arrière-plan et absolument inintelligibles.

Le ministère de la Vérité - Miniver, en novlangue - frappait par sa différence avec les objets environnants. C'était une gigantesque construction pyramidale de béton d'un blanc éclatant. Elle étageait ses terrasses jusqu'à trois cents mètres de hauteur. De son poste d'observation, Winston pouvait encore déchiffrer sur la façade l'inscription artistique des trois slogans du Parti :

**La guerre c'est la paix  
La liberté c'est l'esclavage  
L'ignorance c'est la force**

Le ministère de la Vérité comprenait, disait-on, trois mille pièces au-dessus du niveau du sol, et des ramifications souterraines correspondantes. Disséminées dans Londres, il n'y avait que trois autres constructions d'apparence et de dimensions analogues. Elles écrasaient si complètement l'architecture environnante que, du toit du bloc de la Victoire, on pouvait les voir toutes les quatre simultanément. C'étaient les locaux des quatre ministères entre lesquels se partageait la totalité de l'appareil gouvernemental. Le ministère de la Vérité, qui s'occupait des divertissements, de l'information, de l'éducation et des beaux-arts. Le ministère de la Paix, qui s'occupait de la guerre. Le ministère de l'Amour qui veillait au respect de la loi et de l'ordre. Le ministère de l'Abondance, qui était responsable des affaires économiques. Leurs noms, en novlangue, étaient : Miniver, Minipax, Miniamour, Miniplein.

Le ministère de l'Amour était le seul réellement effrayant. Il n'avait aucune fenêtre. Winston n'y était jamais entré et ne s'en était même jamais trouvé à moins d'un kilomètre. C'était un endroit où il était impossible de pénétrer, sauf pour affaire officielle, et on n'y arrivait qu'à travers un labyrinthe de barbelés enchevêtrés, de portes d'acier, de nids de mitrailleuses dissimulés. Même les rues qui menaient aux barrières extérieures étaient parcourues par des gardes en uniformes noirs à face de gorille, armés de matraques articulées.

Winston fit brusquement demi-tour. Il avait fixé sur ses traits l'expression de tranquille optimisme qu'il était prudent de montrer quand on était en face du télécran.

G. Orwell, 1984, première partie, chapitre 1, 1949



Nous sommes en 2052. Les vieux quartiers de Paris sont maintenant dominés par des gratte-ciel de plus de cent cinquante étages formant « la Ville Radieuse », construite par l'architecte Le Corbusier. Une panne d'électricité générale a obligé les habitants à emprunter les escaliers pour quitter leurs appartements. Ils arrivent enfin au niveau du sol.

Ils débouchèrent dans les jardins que les constructeurs de la Ville Radieuse avaient dessinés entre les allées réservées aux piétons, au-dessous même du gratte-ciel, entre les pilotis<sup>1</sup>.

Dans cette ombre perpétuelle, le gazon prenait une teinte nouvelle, intermédiaire entre le vert et le jaune, et les jardiniers cultivaient des fleurs énormes, presque sans tige, aux couleurs pâles. Le jardin se continuait plus loin, tout autour du vaste immeuble.

Sur un petit lac artificiel, glissaient des cygnes rouges, des cygnes bleus et des cygnes noirs à pois blancs. Des cygnes blancs à trois ou cinq têtes déployaient avec une grâce multipliée leur bouquet de cous. Leurs reflets se promenaient, dans l'eau limpide<sup>2</sup>, parmi les poissons-roues, les poissons-écharpes, les poissons mille-queues, les poissons échassiers, les ballets d'anguilles arc-en-ciel, et les parterres éclatants de méduses d'eau douce. Tous ces animaux, créés pour le plaisir de l'œil, provenaient des Laboratoires d'Animaux d'Agrément. Des biologistes provoquaient la naissance de ces monstres admirables par l'intervention chimique et physique au cœur même de l'œuf.

Au bord du lac s'élevait, comme un champignon, la maison du chef jardinier, bâtie sur un pédoncule<sup>3</sup>.

Ce style architectural répondait au double souci de laisser le sol à la disposition de la circulation, et de hisser les pièces d'habitation vers la lumière. La maison pouvait pivoter sur sa tige, et présenter au soleil telle ou telle face, selon le désir de ses habitants. Le pédoncule renfermait l'ascenseur, l'escalier et le vide-ordures.

Une cité ouvrière de cent mille foyers avait été construite à l'ouest de Paris, selon ces principes.

Pour éviter la monotonie, l'architecte en chef avait laissé toute liberté à ses collaborateurs, en ce qui concernait le style du corps même des habitations. Si bien que sur cent mille piliers de ciment absolument semblables et alignés au cordeau<sup>4</sup>, s'épanouissaient des maisons d'aspect infiniment varié, depuis le chalet suisse, le castelet<sup>5</sup> Renaissance, le rendez-vous de chasse, la chaumière normande et la maisonnette banlieue 1930, jusqu'au cylindre de chrome au cube de plastec<sup>6</sup>, à la sphère de ciment et au tronc de cône d'acier. L'immeuble le mieux réussi et le plus perfectionné était celui qui abritait la mairie de la cité.

Il avait la forme d'une galette, mais se développait chaque matin et prenait de la hauteur, comme un chapeau claqué<sup>7</sup>. Le soir, les employés partis, le concierge appuyait sur un bouton, les bureaux rentraient les uns dans les autres, les meubles s'aplatissaient, les plafonds venaient rejoindre les planchers, et l'immeuble se réduisait au dixième de sa hauteur.

René Barjavel, *Ravage* (1943), © Denoël.

1. pilotis : pieux soutenant une construction.

2. limpide : claire.

3. pédoncule : pied du champignon.

4. au cordeau : de façon nette et régulière.

5. castelet : manoir (petit château).

6. plastec : forme de plastique.

7. chapeau claqué : chapeau haut de forme qu'un système de ressorts permet d'aplatir.



## Annexe 7 : Extraits de dystopies *young adult* utilisés comme matériau pédagogique pour la séance 2

### Extrait d'*Hunger Games*

[Le train finit par ralentir, et soudain le soleil inonde le salon. C'est plus fort que nous, Peeta et moi courons à la fenêtre pour découvrir ce que nous n'avons vu qu'à la télévision : le Capitole, la ville dirigeante de Panem. Les caméras n'ont pas exagéré sa grandeur. En fait, elles auraient plutôt atténué la magnificence de ses tours aux façades irisées, des voitures étincelantes qui roulent dans ses larges avenues goudronnées, de tous ces gens bien nourris aux costumes somptueux, aux coiffures étranges et au visage peint. Ces couleurs paraissent artificielles, les roses trop vifs, les verts trop intenses, les jaunes douloureux pour les yeux, comme sur ces disques en sucre d'orge que nous n'avons jamais les moyens de nous offrir dans la minuscule échoppe de friandises du district Douze.]

### Extrait de *Divergente*

[À mesure qu'on approche du cœur de la ville, les constructions se resserrent et l'état de la route s'améliore. La Ruche, cette tour qu'on appelait autrefois la Sears Tower, émerge du brouillard et se détache comme une colonne noire dans le ciel. Le bus passe sous les rails surélevés du train. Je n'ai jamais pris le train, même s'il circule en permanence et que la ville est sillonnée de voies ferrées. Les Audacieux sont les seuls à l'emprunter.

Il y a cinq ans, des Altruistes bénévoles, ouvriers du bâtiment, ont repavé une partie des rues. Ils ont commencé par le centre-ville pour s'éloigner vers l'extérieur, jusqu'à ce qu'ils

tombent à court de matériaux. Là où j'habite, les routes sont encore toutes fissurées et rapiécées, et assez dangereuses. De toute façon, on n'a pas de voiture.] [...]

[Les trois bâtiments scolaires de la ville abritent chacun un niveau : élémentaire, intermédiaire et supérieur. Le niveau supérieur occupe l'édifice le plus ancien, en acier et en verre, comme toutes les constructions de cette zone. Devant se dresse une grande structure métallique que les Audacieux escaladent après les cours. C'est à celui qui grimpera le plus haut. L'an dernier, j'en ai vu un tomber et se casser la jambe. J'ai dû courir chercher l'infirmière.]

## Valise de mots

● **VILLE, POPULATION** : cité, capitale, agglomération, métropole, mégalopole, ville tentaculaire ; habitant, citadin, passant, foule, piéton, automobiliste, cycliste ; marcher, courir, circuler en rollers, en trottinette.

● **VOIES DE COMMUNICATION** : trottoir, rue, ruelle, passage, impasse, avenue, boulevard, carrefour, rond-point ; artère, périphérique ; fleuve, canal, pont, quai, berge.

● **GÉOGRAPHIE** : centre-ville, place, faubourg, quartier, arrondissement, vieille ville, banlieue, périphérie, zone industrielle.

● **SITUATION DANS L'ESPACE** : se trouver, s'orienter, se diriger vers ; prendre une direction, suivre une direction ; à droite, à gauche, en haut, en bas, dedans, dehors, au milieu, en face, devant, derrière, à côté, près, au loin, au bout, au fond, au bord, le long, dans les environs, autour, tout droit.

● **CONSTRUCTIONS** : maison, immeuble, tour ; magasin, commerce, grand magasin, centre commercial ; palais de justice, mairie, caserne des pompiers, commissariat, hôpital, école, musée, théâtre, cinéma, gymnase, salle des fêtes, poste, gare, église, mosquée, synagogue, temple.

● **VIE URBAINE** : ville bruyante, trépidante ; embouteillage, pollution ; vitrine, enseigne, marché, néon, réverbère ; bureau, métro, autobus, taxi, tramway.

● **NATURE** : square, parc, espace vert, jardin, arbre, parterre de fleurs.

**Annexe 8 : Exemples de tableaux produits par les élèves pour rendre compte de la description du texte de René Barjavel**

Compétence : être capable d'écrire un texte descriptif.

Compétence 2 : la ville, un lieu privilégié de la dystopie.

Compétence 1 : observation des images.

Activité 2 :

- choisir un des deux textes.
- Sous la forme d'un schéma, dessin légende ou sous la forme d'un tableau à double entrée (éléments décrits + caractéristiques), vous allez étudier et présenter la description.

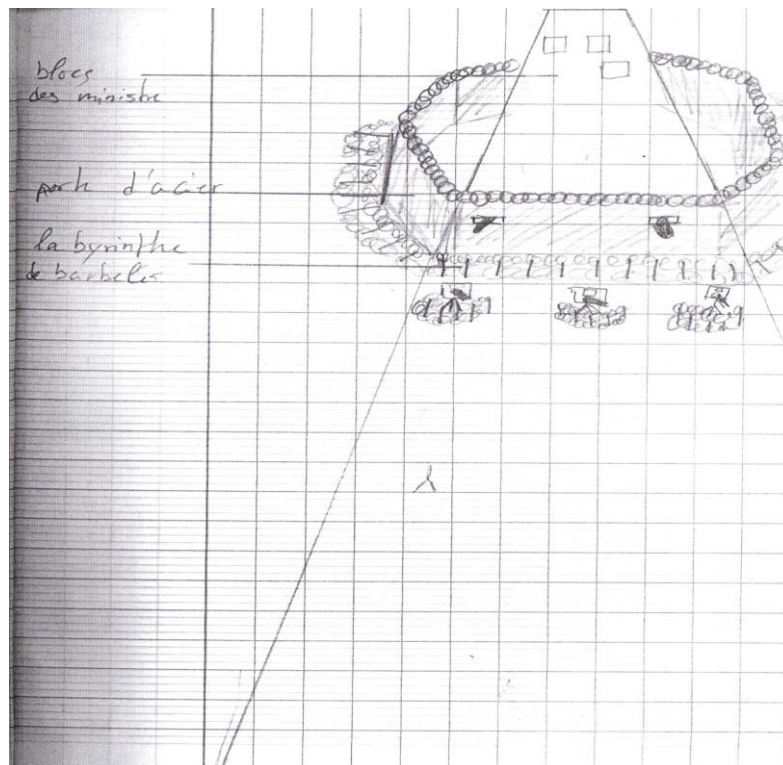
éléments décrits	caractéristiques
le gazon	→ vert et jaune
les fleurs	→ énormes / sans tige
les cygnes	→ rouges, bleus, noirs à poids blancs, 3 ou 5 têtes
le lac	→ petit et artificiel
les poissons	→ rouges, écharpes, mille-queues, échassiers
les balles	→ d'anguilles arc-en-ciel
les pastèques	→ éclatantes de méduse d'eau douce
un champignon	→ la maison du chef

Activité 2

- choisir un des deux textes
- sous la forme d'un schéma / dessin légende ou sous la forme d'un tableau à double entrée (éléments décrits + caractéristiques), vous allez étudier et présenter la description.

éléments décrits	caractéristiques
- gazon	vert / jaune
- fleurs	énorme / sans tige / pâtes
- lac	petit artificiel
- cygnes	rouges / bleus / noirs à poids blancs / 3 ou 5 têtes
- les poissons	rouges / écharpes / mille-queues / échassiers
- anguilles	balles / arc-en-ciel
- pastèque	éclatantes / avec méduse d'eau douce
- champignon	maison / sur un pédoncule

**Annexe 9 :** Schéma légendé réalisé par un élève pour rendre compte de la description du texte de George Orwell.



**Annexe 10** : Questionnaires de différenciation pédagogique proposés lors de la séance 3

### Questionnaire corpus n°1 : Le contrôle de la technologie

**Question générale** : A partir des extraits du corpus, décrivez la place de la technologie dans la société dystopique et les effets qu'elle peut produire sur le citoyen. Vous veillerez à donner des exemples précis tirés des textes pour justifier vos idées.

### Questionnaire d'aide :

#### *#bleue*

- P.69 : Que symbolise le rêve de Silas ? A quoi pourrait faire penser ce « soleil bleu » dans notre société ?
- P.134-136 : Pourquoi Astrid dit qu'elle a été inconsciente ? Que cela signifie-t-il sur le Réseau ? Qu'en pensez-vous ? Est-ce la même chose dans notre société ?

#### *Promise*

- P.31 : Comment interprétez-vous ce passage ? Cassia avait-elle vraiment le choix ?
- P.38-39 : Que pensez-vous de cette organisation de la société ?
- P.133-134 : Que pensez-vous de ce contrôle ? Est-ce réellement et uniquement pour le bien de Cassia ?

## Questionnaire corpus n°2 : L'impact du Réseau et sa résistance

**Question générale** : A partir des extraits du corpus, expliquez la place et le rôle que peuvent prendre les différents réseaux sociaux présentés et les effets qu'ils peuvent avoir sur le citoyen. Vous veillerez à donner des exemples précis tirés des textes pour justifier vos idées.

### Questionnaire d'aide :

#### *#bleue*

- P.6 : Décrivez le rapport de Silas au Réseau. Pourquoi les autres trouvent-ils étrange son attitude ?
- P.114 : Pourquoi Astrid est-elle heureuse que Silas ait coupé sa connexion ?
- P. 139-140 : Comment expliquez-vous la réaction du père d'Astrid ?

#### *Extras*

- P.37-38 : Que pensez-vous de ce système ? Peut-on établir des liens avec notre propre société ?
- P.95-96 : Quel est le but de l'économie de la réputation ?
- P.107-109 : Que pensez-vous des propos d'Aya ?
- P.150-151 : Qu'en pensez-vous ? Comprenez-vous la réaction d'Aya ? Quel est le but du démolisseur ? Est-ce juste ?

## Questionnaire corpus n°3 : La mise en scène de l'information

**Question générale :** A partir des extraits du corpus, vous expliquerez comment et dans quel but l'information en général est manipulée dans les sociétés dystopiques. Vous veillerez à donner des exemples précis tirés des textes pour justifier vos idées.

### Questionnaire d'aide :

#### *#bleue*

- P.57-60 : L'émission que regardent Silas et sa famille est composée de 5 grands moments. Quels sont-ils ? Qu'est-ce qui prend le plus de temps, les informations ou le reste (pub, rubrique mode...) ? Pourquoi ? Quel est l'effet recherché sur le téléspectateur ? et quel est l'effet produit sur Silas ? Sur son père ?

#### *Hunger Games Tome 1*

- P.110-111 : Pourquoi les juges ont-ils attribué une note aussi haute à Katniss ? Relevez le passage qui le justifie. Quel effet cela va-t-il produire sur le public et sur les sponsors ?
- P.122 à 124 : Pourquoi Haymitch veut-il préparer Katniss à l'interview, dans quel but ? Pourquoi Katniss se met-elle en colère ? Que cela signifie-t-il sur la vraie interview (est-ce que les personnes sont sincères, disent la vérité...) ? Pourquoi ?
- P.370 à 373 : L'émission est-elle l'exact reflet de ce qui s'est passé dans l'arène ? relève au moins 2 passages qui justifient votre réponse. Pourquoi un montage a-t-il été fait ? Quels sentiments est-ce que ce montage crée chez Katniss ? et chez le spectateur ?

#### *Hunger Games Tome 3*

- P.80-82 : Comment expliquez-vous la phrase finale ? Peut-on dire que Katniss est naturelle dans ce tournage ? Relevez au moins 3 éléments qui justifient votre réponse. Quel est le but du tournage ? Est-ce que cette façon de faire est propre aux rebelles ?
  - P.116 à 119 : Quel est le but de la guerre des ondes ? Pourquoi est-ce si important ? Relisez la description du spot. Qu'en pensez-vous ?

Est-ce complètement réel ? Quel est le but ? Quels sont les stratégies mises en place pour atteindre ce but ?



## Questionnaire corpus n°4 : La place de l'information et des médias

**Question générale :** A partir des extraits du corpus, vous expliquerez quelle place ont les médias dans la société dystopique et quels sont leurs rôles. Vous veillerez à donner des exemples précis tirés des textes pour justifier vos idées.

### Questionnaire d'aide :

#### *Hunger Games Tome 1*

- P.164-165 : Pourquoi le capitol ne diffuse pas la raison de la mort des tributs dans l'arène ? Citez le passage qui peut justifier votre réponse. Quel est le but du capitol en faisant cela ? Pourquoi, en revanche les téléspectateurs ont droit à toute la scène ?
- P.351-352 + 366 : Pourquoi le Capitole change-t-il d'avis sur le sort de Katniss et Peeta ? Comment se sent Katniss ? Quel est le but du Capitole en agissant ainsi ? Quel effet cela peut-il avoir sur les téléspectateurs ?

#### *Hunger Games Tome 2*

- P.170-171 : Que comprend Katniss en regardant le reportage ? Quel élément lui permet d'arriver à cette conclusion ? Qu'est-ce que cela nous apprend sur le Capitole ? Pourquoi le Capitole manipule-t-il ainsi l'information ? Quel effet sur le téléspectateur ?

#### *Hunger Games Tome 3*

- P.144 à 146 (+ p.314-315) : Quel se passe-t-il ? Quel est le but de la guerre des ondes ? Que cela signifie-t-il sur l'information en général à Panem ? Peeta est-il sincère ?



**Annexe 11 : Propositions des élèves de conseils et/ou structuration autour de la question de la représentation de la société de l'information dans la dystopie.**

A/ Comment fonctionne l'information dans la société dystopique ?

B/ Donner des conseils pour s'insérer dans la société de l'information.

- B/ Être connecté à la technologie mais pas trop pour ne pas être contrôlé  
Être vigilant par rapport au site et au réseau sociaux. Mettre des mots de passe compliqués. Chercher les vrais informations. (Vérifier) Ne pas dire n'importe quoi ni mettre n'importe quoi.

fs: comment connaître et comprendre la représentation de la société de l'information dans la dystopie.

e 3: TIC = Technologie de l'Information et de la communication.

Comment fonctionne l'information dans la société dystopique ?

- l'information est dirigée par la dictature et on est forcé de voir → propagande.
- La dictature donne des désinformations pour éviter les rébellions du peuple.  
↳ dans ces contextes, il y a souvent qu'une seule chaîne.

④ Comment fonctionne la société dystopique ?  
Donner des conseils pour s'insérer dans  
la société de l'information.

⑤ Une société dystopique fonctionne  
grâce à la technologie car les  
humains sont obligés d'utiliser la  
technologie. À la mise en scène des  
médias valoriser les info positives.  
L'information et les médias font de  
la propagande, mettre en place de  
la dictature. Avoir une seule chose  
pour que la population est que les  
info que la chaîne veut, pas  
tous les sujets.

## 4<sup>ème</sup> de couverture

5 Mots clés :

Littérature de jeunesse ; dystopie ; société de l'information ; Education aux Médias et à l'Information (EMI) ; projet culturel ; écrit réflexif.

Résumé en Français (10 lignes):

Cet écrit réflexif de Master 2 MEEF Documentation propose la mise en œuvre et le retour critique sur un projet culturel réalisé auprès d'une classe de troisième en partenariat avec une enseignante de français autour de la dystopie *young adult* (romans jeunesse du type *Hunger Games* ou *Divergente*). Le but est de faire acquérir aux élèves des compétences propres à l'EMI notamment autour de la société de l'information, du fonctionnement social des médias et de la désinformation tout en leur donnant des repères culturels autour du genre de la science-fiction.

Résumé en Anglais (10 lignes):

This MEEF Documentation master's degree publication deals with the application of a cultural project about *young adult* dystopia (youth novels like *Hunger Games* or *Insurgent*). This project was realised with a french literature teacher and a senior middle school class. The point is to develop EMI's skills related to Information Society, mass media's social working and desinformation. The second purpose is to give students some cultural markers about science-fiction literature.