Deschoux, Carole-Anne, Monnier, Nicolas, Pahlisch, Colin & Regad, Alexandre. (2026). La dystopie: une ressource textuelle pour l'éducation à la durabilité?. In A. Pache, N. Lausselet, M. Barroca-Paccard & P. Hertig (dirs), *Intégrer l'éducation à la durabilité dans une Haut École : formation des enseignant·e·s et transformation institutionnelle* (pp. 139-154). Neuchâtel : Editions Alphil - Presses universitaires suisses.

Carole-Anne Deschoux, HEP Vaud
Nicolas Monnier, HEP Vaud
Colin Pahlisch, Université de Lausanne
Alexandre Regad, Conférence intercantonale de l'instruction publique et culture Suisse romande et Tessin

La dystopie : une ressource textuelle pour l'éducation à la durabilité ?

Résumé

Dans cet article, nous proposons un corpus et un scénario didactique destiné à des élèves du Secondaire 1 (12-15 ans) en Suisse romande. L'objectif est de poursuivre la réflexion sur les contenus enseignés en français au regard des limites planétaires et, plus précisément, des questions du plancher social (Raworth, 2018). À travers un travail sur la métaphore, abordée par le genre de la science-fiction, nous montrons que les (inter)dépendances entre humains et technologies peuvent se saisir, être questionnées et s'appréhender dialectiquement par la tension dystopie/utopie. Cette tension constitue une occasion de travailler des objets langagiers tout en remettant au cœur des préoccupations éducatives

la responsabilité outillée des lecteurs et lectrices dans la construction d'un monde global déjà présent.

Abstract

In this study, we present a corpus and a didactic scenario in French designed for Secondary 1 students (ages 12 to 15) in French-speaking Switzerland. The objective is to further reflect on the content taught in French in light of planetary boundaries, with a particular focus on social foundations (Raworth, 2018). Through work on metaphor, within the science fiction genre, we demonstrates that the (inter)dependencies between humans and technologies can be examined, questioned, and understood dialectically through the dystopia/utopia tension. This tension provides an opportunity to re-center educational concerns on the critically informed responsibility of readers in shaping an already emerging global world, while at the same time working on language objects.

Introduction

Les changements climatiques, l'effondrement des écosystèmes et les urgences qu'ils insufflent portent la question de la durabilité au cœur des préoccupations politiques, sociales et économiques.

Le français comme discipline scolaire explore la relation de l'être humain à la réalité sociale, politique et culturelle par les textes et les langues. Sa participation au débat de l'éducation à la durabilité est donc tout à fait pertinente. D'une part, cette discipline n'a pas attendu l'éducation à la durabilité pour se saisir de certaines de ses préoccupations. D'autre part, elle gagne à préciser ce qui est à enseigner de son côté afin de participer pleinement au débat et aux développements sociétaux.

Pour cette contribution, il s'agit de reprendre les relations entre l'homme et son environnement en termes de valeurs et de préciser ce qui relève de l'enseignement en français dans un souci de durabilité, en reprenant le dialogue avec d'autres disciplines scientifiques. Du côté de

la littérature (forumlecture, 2023, 2), plusieurs pistes sont esquissées : l'écopoétique (Buekens, 2019), le genre de la science-fiction et le travail sur la métaphore (Atallah & Ronveaux, 2023 ; Pahlisch & Skandrani, 2022 ; Deschoux & Yerly, 2018) ou encore l'exploration du journal de lecture et d'écriture dialogué (Boninsegni & Monnier, 2023).

De notre côté, nous proposons un corpus et un scénario didactique pour poursuivre la réflexion sur les limites planétaires et, plus précisément, sur les questions du plancher social (Raworth, 2018) par l'entremise d'un travail sur les ressources littéraires et, en particulier, celles de la métaphore abordée par le genre de la science-fiction. Ce dispositif s'adresse au cycle 3 d'élèves scolarisé·e·s en Suisse romande. Le travail sur la dystopie/utopie en classe permet de saisir et de questionner l'interdépendance des êtres humains et des technologies. Il outille, par la réflexion et les scénarios esquissés, les lecteurs et les lectrices. Il les confronte à leur rôle d'acteurs et actrices d'un monde global déjà présent.

1. Enjeux sociaux liés à l'enseignement du français

Depuis son émergence dans les années 1970, la didactique du français n'a cessé d'évoluer et de se transformer (Reuter, 2005 ; Bronckart, 2017). Discipline scolaire centrée sur le traitement des savoirs à différents niveaux du système éducatif, ses objets de recherche et d'enseignement ont toujours fait l'objet de débats. Dans notre contexte, nous reprenons trois éléments caractéristiques de l'enseignement du français.

Premièrement, la discipline est liée aux changements de société qui ont toujours eu un impact sur son évolution et qui reviennent de manière récurrente au sein des classes en regard des besoins liés à ces mutations (Bronckart, 2017). Deuxièmement, la discipline est composée de multiples théories contributives des sciences humaines et du domaine textuel (Simard *et al.*, 2019), souvent en concurrence. À cela s'ajoute que certains savoirs sont liés à des pratiques sociales (Schneuwly, 1995). La double transposition – des savoirs disciplinaires et des pratiques sociales – se retrouve ainsi au cœur de la discipline scolaire (Schneuwly,

1995, 2014), entraînant inévitablement des tensions. Troisièmement, l'hétérogénéité des apprenant·e·s se manifeste à travers la diversité des langues parlées et de leurs référents socioculturels. L'enseignement du français se déploie ainsi dans des contextes hétérogènes aux enjeux sociaux, culturels, économiques et sociolinguistiques spécifiques, ce qui nous impose de formuler notre problématique de manière contextuelle (de Pietro & Rispail, 2014).

Ces trois éléments esquissés renvoient à des enjeux polysémiques et flous (Reuter, 2005). Ils concernent des dimensions linguistiques, littéraires, épistémologiques, sociales, culturelles, politiques, économiques, mais aussi cognitives et développementales qui nous invitent à clarifier l'insertion de l'éducation à la durabilité dans la discipline du français en regard de ce qui va être enseigné.

2. Nouveaux moyens d'enseignement du français au cycle 3 (élèves de 12 à 15 ans)

Il est admis que le français est travaillé à la fois comme objet d'apprentissage (le français en tant que langue), comme outil (le français en tant que langue de scolarisation) (Schneuwly, 2007), mais aussi comme langue « officielle » dans un contexte romand contribuant aux apprentissages transversaux dans d'autres disciplines. Une collection de nouveaux moyens d'enseignement romands (désormais MER) en français est en cours de création. Elle permettra d'aborder ces multiples facettes et d'être en phase avec les besoins sociétaux actuels.

Alors que les MER des cycles 1 et 2 sont utilisés dans les classes romandes depuis la rentrée 2023 pour les classes de 1re, 2e et 5e, et depuis la rentrée 2024 pour les classes de 3e et 6e, il est prévu que ceux pour les 9e soient introduits à la rentrée 2027.

Les nouveaux MER Français du cycle 3 comporteront quatre types d'enseignement articulés les uns avec les autres, assurant un équilibre entre l'oral et l'écrit : des parcours *Texte*, des modules *Fonctionnement de la langue*, des *Lectures intégrales* et des *Projets à choix*.

Le *Projet éditorial* pour les MER 9e-11e intègre des questions d'éducation à la durabilité et d'éducation citoyenne au sens large dans des parcours centrés sur différents genres : la poésie engagée (10e), le récit dystopique (11e), le débat citoyen (11e) et le théâtre sociétal (11e).

Dans cet article, nous aborderons le récit dystopique et nous questionnerons sur ce qui va être enseigné, en lien avec les références théoriques sous-tendues. Les pistes esquissées permettront d'avancer dans l'élaboration de ces futurs moyens de clarifier les apports de la didactique du français tout en s'inscrivant dans la *Formation générale* qui « favoris[e] le développement de la connaissance de soi, d'une attitude d'ouverture aux autres, de sa responsabilité citoyenne, d'une attitude responsable et active en vue d'un développement durable » (PER, 2010).

3. Éduquer à la durabilité par le prisme de la science-fiction

L'hétérogénéité des référents socioculturels et langagiers constitue désormais la norme à l'école dans le contexte romand. En ce qui nous concerne, nous nous inscrivons dans ce contexte en adoptant un positionnement historico-culturel. Le français est ainsi la langue de communication, la langue de référence, mais aussi celle d'une discipline scolaire inscrite dans une culture scolaire avec des objets à enseigner (Denizot, 2021). Maîtriser le français dans cet environnement dépasse la seule compétence linguistique : cela implique également de prendre en compte d'autres façons de dire, de penser et de vivre dans ce monde.

Si nous nous inscrivons dans une perspective d'équité et de cohésion sociale en appréhendant l'école comme un espace émancipatoire et démocratique faisant de la place à ces imaginaires multiples par le genre de la dystopie, nous posons l'urgence d'un stock fini de ressources actuelles et la nécessité d'une action sur le monde pour jouer sur la dialectique réalité-fiction et se positionner. Cette poétique métaphorique contraint à considérer ces motifs comme des constructions fictives, nous permettant de revenir dans un deuxième temps à des éléments de la réalité.

4. Entre ce qui est et ce qui devrait être… le rôle de l'utopie

Notre première piste consiste à prospecter ce que la littérature peut nous offrir : apprendre aux élèves à tracer la limite entre le réel et le fictionnel, entre le factuel et le possible, et utiliser le second pour orienter et transformer le premier. La mission apparaît d'autant plus délicate que la littérature elle-même ne nous facilite pas la tâche, confondant les registres, brouillant les frontières. Certains genres littéraires, toutefois, ont intégré les caractéristiques qui thématisent ce rapport perméable entre ce qui est et *ce qui pourrait (ou devrait) être*. Telle est l'utopie visée. Par exemple, écrivant une société parfaite, ordonnée selon la « meilleure forme de gouvernement possible » (More, 2018, [1516]) (sous-titre de l'ouvrage), More brouille volontairement les frontières entre le réel et la fiction. Même si son *Utopie* apparaît comme une image déformée de la réalité de l'Angleterre du XVI^e^ siècle, elle tend à la société dans laquelle vit l'humaniste un miroir féroce et sans concessions, dans lequel se reflètent les inégalités sociales liées à la pauvreté, les atrocités des guerres et les discriminations en tous genres. Cet auteur use de la fiction littéraire comme d'un outil critique qui parvient à brocarder les travers et les dérives de sa société pour permettre aux lecteurs et aux lectrices de les identifier, de s'en émanciper, voire de les réformer. En ce sens, « l'utopie a pour fonction de nous donner, par rapport à l'état des choses existant, le recul qui nous permet de juger de ce que nous faisons, à la lumière de ce que nous pourrions ou devrions faire… » (Gorz repris par Violeau, 2009, p. 7).

5. Utopie et dystopie : deux faces d'un même outil dialectique

Cependant, les utopies ne sont pas des programmes politiques applicables. On ne peut rabattre la fiction sur le réel sans risquer (ou provoquer) des désastres irrémédiables, comme des dizaines de tentatives au fil de l'histoire nous l'ont montré. La dernière phrase du récit de More (2018, [1516]), nous mettait déjà en garde, présageant peut-être les dérives

futures d'une lecture au premier degré de son *Utopie*. C'est justement pour illustrer le danger que représente la concrétisation d'une utopie pour celles et ceux qui auraient à y *vivre* qu'est né son contraire ou plutôt son versant : la dystopie. Utopie et dystopie sont ainsi inextricablement liées (Atallah, 2016a). Elles représentent les deux versants d'un même élan, les fonctions complémentaires d'une même compétence : celle que nous confère notre imaginaire pour repenser constamment notre être-ensemble et esquisser, peut-être, les fondements d'autres mondes possibles.

> **« L'utopie et la dystopie créent ainsi un espace de liberté qui peut être investi intellectuellement par le lecteur. »** (Atallah, 2016a)

Il est alors essentiel que cette « liberté » demeure intellectuelle, spéculative, expérience de pensée… Dans chaque utopie se cache ainsi une dystopie et « *il* en va de même dans l'autre sens : la dystopie est une utopie » (Atallah, 2016a). La liberté du lecteur et de la lectrice, de même que le potentiel politique de ce genre résident précisément dans cette oscillation constante entre la possibilité du meilleur (utopie) et le risque du pire (dystopie). Nous nous trouvons ainsi convoqué·e·s dans notre appréciation critique, appelé·e·s à choisir et à trouver l'équilibre entre ces deux tendances.

More (2018, [1516]) permet de thématiser la possibilité pour la fiction littéraire de participer à l'évaluation des règles de l'être-ensemble sur le mode de l'imitation artistique. Tout récit utopique (ou dystopique) constitue ainsi un outil dialectique, une forme de « spectromètre » sociopolitique accessible à toutes et tous. Le choix de la forme du récit rend en effet cet exercice évaluatif véritablement démocratique, car, selon Aristote, notre capacité à entrer dans un récit et à pratiquer volontairement la célèbre « suspension d'incrédulité » est une compétence anthropologique partagée et fondamentale.

On l'aura compris, l'utopie et la dystopie servent à mettre en lumière et à questionner différents éléments structurants de la société à travers un pacte ironique de lecture (Atallah & Ronveaux, 2023) que l'on retrouve dans le genre plus large de la science-fiction. Ce genre conjectural et prospectif permet de construire un espace de liberté grâce à la dialectique utopie/dystopie, notamment scellée par la métaphore conjecturale (Atallah

& Ronveaux, 2023). Cette métaphore n'est pas une simple figure de style, mais un outil permettant d'appréhender le réel et de le reconfigurer par la langue et l'imaginaire dans un contexte scolaire en créant des utopies. Ces utopies constituent des scénarios en parfaite congruence avec les enjeux de « durabilité » tout en affûtant notre regard critique sur le monde actuel (voir entre autres Jameson, 2008 ; Atallah, 2016b).

6. Méthodologie

Nous nous adressons à des élèves de 12 à 15 ans scolarisé·e·s en Suisse romande. Le couple dystopie/utopie, genre prisé par les adolescent·e·s (Mercier *et al.*, 2023) et retenu dans les nouveaux moyens d'enseignement romands, constitue notre point d'ancrage. Nous inscrivons notre démarche dans une ingénierie didactique orientée vers une utilisation en classe, où les productions textuelles orales et écrites contribuent au développement de la compréhension de texte (de Pietro & Schneuwly, 2003). Nous avons constitué un corpus et élaboré un scénario didactique qui n'ont pas encore été testés en classe. Ce corpus nous incite à préciser les imaginaires et les valeurs dans le temps et l'espace scolaire tout en discutant de l'apport de ces récits à l'éducation à la durabilité. Nous mettons ainsi en avant la plus-value à attendre de la dystopie, non seulement pour développer une réflexion sur l'urgence climatique, mais aussi pour soutenir une action citoyenne potentielle.

Nous abordons des unités textuelles (nouvelles et romans intégraux), mais aussi des fragments. À partir d'une analyse textuelle et thématique du corpus, nous construisons un dispositif visant à élaborer des scénarios narratifs. Nous cherchons également à mettre en évidence les valeurs mobilisées dans les textes concernant le rapport entre l'être humain et la nature pour permettre aux élèves de se saisir des enjeux de durabilité dans notre monde actuel afin qu'ils et elles prennent position sur ces questions dans une visée transformative (Lausselet, 2022). Nous croisons ainsi la contrainte des limites planétaires, telle que conceptualisée dans le *donut* de Kate Raworth (Raworth, 2018) avec la dimension métaphorique de la science-fiction pour penser un monde à venir.

7. Une piste didactique : la numérisation de la société

7.1. Cinq textes pour questionner la numérisation de la société

Toutes les sphères de l'activité humaine sont aujourd'hui touchées par la numérisation et colonisées par une logique générale de récolte et d'analyse de données. À tel point que nous vivons aujourd'hui des vies *algorithmiques* ou du moins massivement « algorithmées » (Sadin, 2015). Les impacts écologiques globaux de la tendance au tout-numérique demeurent difficiles à appréhender (Stéphant, 2022), mais les enjeux sociaux et affectifs sont plus aisément perceptibles. La science-fiction s'en imprègne d'ailleurs pour explorer les conséquences sociales et les implications émotionnelles sur les individus.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le choix de notre corpus, en cohérence avec la démarche proposée. Axés sur la question de la numérisation de la société, cinq récits ont été retenus afin de rendre compte, au moyen de l'art littéraire, des conséquences sociétales de la numérisation du monde, sur les plans éthique, philosophique et sensible. L'objectif est d'explorer avec les élèves les mutations du lien social et la transformation du rapport à autrui engendrées par le tout-numérique, dans lesquelles les intelligences artificielles sont omniprésentes.

Notre premier texte, *La classe de Maître Moda* (Bordage, 2013), questionne le devenir de la camaraderie ou de la loyauté dans une classe d'école où une intelligence artificielle est programmée pour faire régner l'esprit de compétition et promouvoir la performance individuelle. Le second, *Scarlett et Novak* (Damasio, 2021), explore l'évolution des sentiments tels que l'amour, la confiance ou l'amitié, dans un monde dominé par les smartphones et les applications de rencontre. Les suivants interrogent notre position dans un monde « menacé par des épidémies » (*U4* avec *Yannis* [Hinkel, 2015]), où les inégalités sociales augmentent avec les progrès de la médecine (*Alter Ego* [Thibert, 2016]). Enfin, *Les Hauts Parleurs* (Damasio, 2012) poursuit une réflexion sur la manière de conserver sa liberté de parole dans un monde qui a privatisé le langage.

Si, comme l'affirmait déjà Hannah Arendt (1958/2002), l'attention à la durabilité consiste à préserver la possibilité pour les générations futures de bâtir et de pérenniser un monde commun, alors la colonisation de la vie collective et civile par le tout-numérique, tant du point de vue de l'accumulation des richesses (l'extractivisme) qu'elle représente que de la détérioration des liens sociaux qu'elle engendre, mérite à n'en pas douter d'être interrogée, réfléchie et débattue en classe.

7.2. Scénario didactique

Cette séquence d'enseignement-apprentissage repose sur deux notions clés : la métaphore et la lecture par effraction. Par la métaphore, les élèves mènent une réflexion sur les problématiques de société explorées dans les textes. Par la lecture par effraction (inspirée de Ronveaux & Racine, 2015), ils ralentissent leurs lectures des textes, mobilisent leur imagination et travaillent leurs rapports aux contenus. Concrètement, les élèves élaborent ainsi leurs propres scénarios d'une hypothétique société utopique du futur, puis confrontent et défendent leurs positions dans le cadre d'une production collective orale sous la forme d'un débat argumentatif (de Pietro & Gagnon, 2013). Ce processus leur permet ainsi de vivre des dilemmes, d'identifier leurs valeurs et de construire – ou non – un dialogue avec autrui.

Activité 1 : construire plusieurs scénarios par une effraction de mise en réseau pour aller vers une première définition du genre

Les élèves lisent les cinq incipits des récits retenus et imaginent, en groupe, les développements possibles de chaque récit sous la forme d'un scénario dans lequel ils définissent trois points clés de l'intrigue. L'enseignant·e poursuit avec un moment d'échanges collectifs et pointe les convergences et/ou les divergences des récits (les thématiques traitées, le contenu, les ambiances, les personnages, le rôle de la technologie, le rapport humain-machine, etc.). Il ou elle souligne qu'il s'agit de fictions,

permettant de se positionner et de questionner notre monde en regard de nos pratiques quotidiennes. Ensemble, les élèves formulent une première définition de la dystopie.

Activité 2 : construire plusieurs scénarios par une effraction à partir d'un seul texte

Toute la classe travaille à partir d'une « page arrachée » de l'ouvrage *Scarlett et Novak* (Damasio, 2021). L'extrait correspond au moment où le téléphone du héros a été dérobé : le personnage, complètement démuni, suscite alors des projections. Les élèves imaginent ce qui s'est passé entre l'incipit et cette scène, décrivent l'état psychologique de Novak et pointent les événements qui ont pu le mener à cette situation. Plusieurs scénarios sont construits avant de découvrir le texte dans son entièreté. Les élèves comparent ensuite leurs scénarios aux choix du narrateur et de l'auteur, en revenant sur la plausibilité de leurs hypothèses. Ils pistent ensuite les personnages avec lesquels Novak entre en contact, qu'ils décrivent et analysent afin de qualifier la nature de ses relations, notamment avec l'IA. L'enseignant·e peut interroger les élèves en leur demandant « Pourquoi l'IA a un prénom ? », « Quel est l'effet produit ? » La relation « amoureuse » à la machine est ainsi pointée et les rapports superficiels aux autres personnages aussi. Avec l'aide de leur enseignant·e, les élèves relèvent l'ironie de cette relation absurde. La discussion s'élargit ensuite à la thématique de la dépendance ou de l'aliénation (à la technologie, à l'amour, etc.)

Cette activité est au cœur du travail métaphorique (Atallah & Ronveaux, 2023) et permet aux élèves de travailler la compréhension fine de la dystopie. Le monde dystopique appréhendé par cette mise en récit n'est que le reflet actuel du monde dans lequel nous vivons déjà aujourd'hui. L'enseignant·e peut ainsi opérer une bascule du texte au quotidien et faire émerger chez les élèves une considération pour la valeur et la qualité des relations sociales. Cela les pousse également à se questionner sur les dimensions éthique, économique, sociale et affective de la numérisation. Cette démarche constitue, en outre, une entrée vers

l'éducation à la durabilité en ouvrant la réflexion sur la problématique des besoins fondamentaux (Max-Neef, 1991) et sur les limites des ressources naturelles. À travers les échanges et les constructions imaginaires des élèves, nous faisons le pari qu'ils disposeront des moyens de repenser le vivre-ensemble afin de fonder d'autres mondes possibles. C'est ici que nous retrouvons l'espace de liberté (utopie-dystopie) à investir intellectuellement (Atallah, 2016a).

Activité 3 : vivre un débat argumentatif

Les élèves réinvestissent les éléments discutés sur la numérisation du monde en confrontant leurs opinions et leurs questionnements sur la place qu'occupe le téléphone portable dans nos relations interpersonnelles et sur ses effets possibles sur notre lien aux autres. L'objectif est que les élèves développent une réflexion qui dépasse le simple rapport utilitariste à un objet, en mettant en lumière les dilemmes liés à l'interdépendance des espaces de liberté construits aux mondes du marché notamment (Citton, 2014). L'enseignant·e entretient le débat : Et si nos relations ne se faisaient plus que par la technologie et que nos désirs étaient anticipés par elle ? Quelles conséquences pour nous et notre environnement ? Si cette technologie n'était plus possible, car les ressources viendraient à manquer, que dire de notre dépendance à elles dans notre vie quotidienne ? Jusqu'où va notre liberté personnelle ?

Au terme de cette séquence, les élèves se sont emparés d'une question vive (Fabre, 2021). Ils ont lu et identifié des éléments textuels, créé et anticipé des scénarios et se sont questionnés sur leur rapport au monde. À travers les dilemmes identifiés et pointés, ils ont développé des compétences leur permettant de défendre un point de vue tout en tenant compte d'autrui et des enjeux de la situation. Par conséquent, ce travail leur a permis d'expérimenter la complexité d'un problème et ses interdépendances avec d'autres enjeux. Ils ont ainsi pris conscience de certaines limites planétaires (Rockström *et al.*, 2009) et, peut-être, modifié leur posture en adoptant un regard plus critique face à la technologie, sur certains choix sociétaux, mais aussi sur eux-mêmes.

8. Perspectives

Au terme de ce parcours, nous montrons la rencontre féconde entre l'éducation à la durabilité et l'enseignement du français à travers les textes. Lire un texte en classe de français est complexe ; lire des récits dystopiques relève de la gageure ; lire ces textes au prisme d'une urgence remet l'être humain au centre des préoccupations actuelles. Ces lectures mettent l'accent sur les valeurs et contribuent, peut-être, à modifier notre rapport au monde. Cette démarche offre ainsi des moyens de se saisir de problématiques actuelles et permet d'accompagner les élèves par la fiction et plus particulièrement par la création de scénarios sur le futur.

Nous avons réfléchi à partir du genre de la dystopie, mais il ne saurait être le seul moyen d'aborder les questions liées à l'éducation à la durabilité. En regard des choix curriculaires, d'autres problématiques environnementales pourraient être intégrées dans les parcours sur la poésie engagée (10e), sur le débat citoyen (11e) et sur le théâtre sociétal (11e).

Nous espérons ainsi que cette contribution encouragera les enseignant·e·s de français souhaitant intégrer l'éducation à la durabilité dans leurs cours à réaliser que cela est non seulement possible, mais que la discipline se prête admirablement bien à cet exercice. Nous pensons en outre qu'il serait intéressant et particulièrement pertinent d'insérer cette séquence dans une perspective interdisciplinaire, enrichie par des apports sur les contenus environnementaux abordés dans les textes.

La dystopie, alimentée par des informations scientifiques avérées (Stéphant, 2022, Max-Neef, 1991) transmises au moyen de la métaphore littéraire, ouvre donc un espace de liberté propice à la réflexion sur le monde et sur nos possibilités de l'améliorer. Elle devient un lieu où enseignant·e·s et élèves peuvent se rencontrer et débattre, dans le but d'agir chacun·e à son échelle et chacun·e de son côté, tout en prenant place dans des collectifs de parole. Les scénarios didactiques choisis invitent également à revenir à des valeurs du vivre-ensemble (altruisme, résilience, solidarité), en renforçant la capacité des individus à agir et à se situer dans le monde. Sortir de schémas comportementaux de prédation à l'égard des

ressources naturelles et d'aliénation technologique apparaît dès lors comme un combat à mener au quotidien. C'est dans cette perspective que nous pourrons prendre position, travailler nos dépendances et interdépendances et nous mobiliser pour imaginer un futur viable et vivable.

Bibliographie

Atallah, M. (2016a). Utopie et dystopie. Les deux sœurs siamoises. *Atelier Fabula.* https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Utopie_et_dystopie_deux_soeurs_siamoises.

Atallah, M. (2016b). *L'art de la science-fiction.* Maison d'Ailleurs/ActuSF.Atallah, M. & Ronveaux, C. (2023). Catastrophes et utopies, métaphores et science-fiction. Pour un enseignement au développement durable avec la fiction. *Forumlecture, 2.* https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/794/2023_2_fr_atallah_ronveaux.pdf.

Arendt, A. (1958/2002). *Condition de l'homme moderne.* Pocket.

Boninsegni, P. & Monnier, A. (2023). Sensibiliser les élèves du secondaire au développement durable à travers la littérature, Présentation de deux dispositifs didactiques en Français langue première. *Forumlecture, 2.* https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/795/2023_2_fr_boninsegni_monnier.pdf.

Bronckart, J.-P. (2017). *Pourquoi et comment devient-on didacticien?* Septentrion.

Buekens, S. (2019). L'écopoétique: une nouvelle approche de la littérature française. *ELFe XX-XXI, 8.*

Citton, Y. (Éd.) (2014). *L'économie de l'attention: nouvel horizon du capitalisme?* La Découverte.

Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire: la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques, 189–190.*

Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture du Canton de Vaud. (2021). Éducation à la durabilité et PER, éclairages et points d'appui. Guide à l'attention des enseignantes et enseignants du canton de Vaud. https://www.ecolevaudoisedurable.ch/ressources/education-la-durabilite-et.

De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile, 3,* 27-52.

De Pietro, J. F. & Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA, 98,* 155-179.

De Pietro, J.-F. & Rispail, M. (Éds.) (2014). L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Presses universitaires de Namur. *Revue des Sciences de L'Éducation, 42*(2), 211. https://doi.org/10.7202/1038469ar

Deschoux, C.-A. & Yerly, C. (Éds.) (2018). La science-fiction à l'école et au-delà, *L'Éducateur, 2.* https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2018.02.dossier.pdf.

Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vivres. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie, 210,* 89-99.

Jameson, F. (2008). *Archéologies du futur II. Penser avec la science-fiction.* Max Milo.

Lausselet, N. (2022). Éduquer à la durabilité: de quoi parle-t-on? *L'Éducateur,* 8, 4-6.

Max-Neef, M. A. (1991). *Human scale development: conception, application and further reflections.* The Apex Press.

Mercier, E., Tétaz, A. & Leray, A. (2023). Les Français et la lecture (résultats d'enquête). https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/71281-barometre-les-francais-et-la-lecture-resultats-2023.

Monnier-Silva, A. & Isler, D. (Éds.) (2023). Enseigner la littérature dans le souci de l'éducation au développement durable. *leseforum.ch, 2.*

More, T. (2018[1516]). *L'Utopie ou le Traité de la meilleure forme de gouvernement.* Gallimard.

Pahlisch, C. & Skandrani, K. (2022). Raconter ou alerter? La durabilité entre récits et sciences sociales. Conférence en ligne. https://www.youtube.com/watch?v=mcdV7oIq9sw (consulté le 10 octobre 2023).

Pahlisch, C. & Turin, G. (Éds.) (2023). La science-fiction et l'enseignement du politique. *Relief* 17. https://revue-relief.org/issue/view/1178.

Raworth, K. (2018). *La théorie du donut: l'économie de demain en 7 principes.* Plon.

Reuter, Y. (2005). Les enjeux du français: questions pour la didactique. *Recherches, 43I,* 25-38.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K. *et al.* (2009). A safe operating space for humanity. *Nature* 461, 472-475.

Ronveaux, Ch. & Racine, D. (2015). Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture par les textes. *Forumlecture, 2*. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_2_Ronveaux_Racine.pdf.

Sadin, E. (2015). *La vie algorithmique. Critique de la raison numérique.* L'Échappée.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter, (Éds.), *Didactique du français. États d'une discipline* (pp. 47-62). Nathan.

Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Les Presses de l'Université Laval. (pp. 9-26).

Schneuwly, B. (2014). « Didactique : construction d'un champ disciplinaire ». *Éducation et didactique*, 8(1), 13-22. http://journals.openedition.org/educationdidactique/1860.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première.* De Boeck.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., De Vries, W., De Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science, 347* (6223).

Stéphant, A. (2022). Transition énergétique : une nécessaire intégration des impacts environnementaux de l'industrie minière. *Revue internationale et stratégique, 128*(4), 95-103.

Violeau, J.-L. (2009). *Les 101 mots de l'utopie*, Archibooks + Sauterau.

Corpus retenu :

Bordage, P. (2013). La classe de Maître Moda. *Nouvelle vie TM et autres récits.* L'Atalante.

Damasio, A. (2021). *Scarlett et Novak.* Rageot.

Damasio, A. (2012). Les Hauts Parleurs. *Aucun souvenir assez solide.* Gallimard.

Hinkel, F. (2015/2019). *U4 Yannis.* PKJ.

Thibert, C. (2016). Alter Ego. *Nouvelles du xxie siècle.* Hatier.