

Catastrophes et utopies, métaphores et science-fiction. Pour un enseignement au développement durable avec la fiction

Marc Atallah et Christophe Ronveaux

Résumé

Cet article propose d'établir un cadre théorique en vue d'enseigner le développement durable dans la discipline *français* à partir de la science-fiction. Nous soutenons l'idée que la durabilité ne peut s'enseigner que dans les formes spécifiques d'une discipline scolaire. Par nature conjectural, le récit science-fictionnel invite à un pacte de lecture ironique sur les motifs qu'il représente (la catastrophe, l'utopie, les figures du robot, de l'extraterrestre et du mutant). Il est d'autant plus adapté à l'enseignement de la durabilité que sa poétique métaphorique contraint à considérer ces motifs comme des constructions fictives. Nous sommes partis du problème didactique et transpositif de l'enseignement d'une nouvelle matière dans les « éducations à ». Puis, nous avons esquissé une poétique du texte science-fictionnel, qui s'éloigne des poncifs théoriques pour construire un autre regard sur ce genre discursif, en particulier par la démonstration que le cœur de la science-fiction – la conjecture – relève de la métaphore, au sens donné à cette notion par Paul Ricœur. Dans une dernière partie, nous avons cité quelques titres de science-fiction pour la jeunesse et décrit très succinctement deux propositions didactiques de lecture pour des élèves du secondaire.

Mots-clés

Développement durable, science-fiction, métaphore, enseignement, didactique du français

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Marc Atallah, Maison d'Ailleurs, Place Pestalozzi 14, 1400 Yverdon-les-Bains et Université de Lausanne, Section de français, Quartier UNIL-Chamberonne, Anthropole 3180, 1015 Dorigny, marc.atallah@unil.ch

Christophe Ronveaux, Université de Genève, Faculté des sciences de l'éducation, Didactique du français, Pavillon MAIL, 40 boulevard du Pont d'Arve, 1205 Genève, christophe.ronveaux@unige.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Catastrophes et utopies, métaphores et science-fiction.

Pour un enseignement au développement durable avec la fiction

Marc Atallah et Christophe Ronveaux

« Comment libère-t-on des espaces pour permettre à d'autres façons d'être au monde ? »
Descola, P. & Pignocchi, A. (2022). *Ethnographies des mondes à venir*, p. 45.

En 1987, la commission mondiale sur l'environnement et le développement pose dans le rapport Brundtland, intitulé *Our Common Future*, pour la première fois, sur la scène politique, le terme de « durabilité » pour désigner la conception directrice du développement durable. Le rapport part du constat que les problèmes environnementaux proviennent, pour l'essentiel, de la pauvreté du Sud et des modes de consommation et de production du Nord. Il projette alors de mieux articuler développement et environnement. Le rapport est débattu deux ans plus tard, en 1989, à l'assemblée générale des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Ecce Utopia ! Depuis, la "durabilité" est passée dans le langage courant. Synonyme aujourd'hui tantôt de protection de l'environnement et d'écologie du vivant, tantôt d'« équité intergénérationnelle » et de « droits humains » (Balsiger, 2022, novembre), elle ne renvoie plus seulement à des objectifs universaux, formulés par les nations unies. Divers acteurs et actrices sociaux « régionaux » se sont emparés de l'expression pour structurer leurs modes de pensée et d'agir et proposer des rapports innovants au vivant. L'école elle aussi s'est saisie de la durabilité, en a fait une nouvelle matière d'enseignement et a cherché à l'intégrer – avec des fortunes diverses – dans de nouvelles manières d'enseigner. Que pourrait signifier aujourd'hui éduquer à la durabilité ? La réponse à cette question implique de réfléchir à *des espaces et du temps scolaires* pour éduquer « à d'autres façons d'être au monde », selon l'expression de Descola et Pignocchi posée en exergue. Plusieurs réponses sont possibles : celle de la sensibilisation par la médiation d'événements extrascolaires, celle des « éducations à » et celle des disciplines scolaires. Dans cette contribution, nous défendons l'idée que la transposition de la « durabilité » à l'école implique une réflexion sur les contenus des disciplines existantes, qui ont leur propre histoire. Notre proposition est théorique et conceptuelle, à défaut d'empiries encore trop peu disponibles. Nous reformulons la question générale de l'éducation à la durabilité depuis le point de vue spécifique de la discipline *français* et de l'un de ses domaines, la *littérature* : quels imaginaires construire dans le temps et l'espace scolaire à partir de la science-fiction ? Qu'apportent les récits de fiction à l'enseignement du développement durable ? Quelles plus-values attendre de la science-fiction pour développer non seulement une réflexion sur les urgences climatiques, mais aussi une incitation à l'action ? La durabilité peut-elle être portée par cette technique narrative spécifique qu'est la science-fiction ?

Nous posons d'abord succinctement le problème didactique de transposer un nouvel objet, la « durabilité », présent sous la forme générale des « éducations à », dans la configuration de la discipline *français*. Nous plaçons au centre de notre réflexion, dans un développement plus important, une définition de la science-fiction. La clarification du genre et de sa spécificité métaphorique s'impose comme un préalable à la pratique, dans la délimitation des enseignables. Nous questionnons ensuite la présence d'un « mauvais genre » dans un corpus scolaire, puis balisons rapidement la production éditoriale pour la jeunesse consacrée à la science-fiction. Nous terminons par deux courtes propositions de lecture de récits de science-fiction. Ces « prolongements didactiques », trop brièvement exposés, n'ont pas d'autres ambitions que de tracer une piste d'exploitation, à la manière des innovations des années 1980, pour susciter l'envie d'essayer, en attendant des outils plus élaborés, en cours de construction.

1. L'éducation à la durabilité en *français*, un problème de transposition didactique

Comment transformer un objectif politique en matière d'enseignement ? Des principes formulés dans le champ des politiques internationales ne s'appliquent pas mécaniquement, à coup de prescriptions et de réformes, en matières scolaires. L'école promeut des finalités qui lui sont propres et répondent peu ou prou au développement graduel de manières de penser, de parler et d'agir spécifiques. Ces dernières prennent forme grâce aux disciplines qui leur donnent méthodes et outils (Chervel, 1988). L'« éducation à la durabilité » est une matière nouvelle posée comme générale dans le plan d'études romand. Comme tous les nouveaux contenus, il pose le problème des enseignables et de la discipline qui va modéliser, exercer,

évaluer les acquis de l'enseigné. Faut-il créer une nouvelle discipline ? Ou intégrer le développement durable dans les disciplines existantes ?

Une première réponse est fournie par les « éducations à ». Dans un numéro thématique de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en question*, dédié aux éducations à la durabilité, Künzli David et Bertschy (2011, p. 41) présentent la notion comme une « idée régulatrice » dont la concrétisation passe par la transmission de « compétences spécifiques ». Il s'agit d'apprendre aux élèves à prendre position dans un débat citoyen qui combinent des dimensions à la fois environnementales, socio-culturelles et économiques. Les autrices résument la visée d'une éducation à la durabilité de la manière suivante :

Ainsi il s'agit avec l'EDD [l'éducation au développement durable] de rendre les apprenants capables de participer individuellement à des discussions et des débats sociopolitiques destinés à motiver et déterminer les objectifs et les mesures considérées comme souhaitables pour le développement durable. Le changement de paradigme des scénarios de menace ayant longtemps prévalu aux scénarios d'innovation actuels met au tout premier plan les possibilités qu'a l'être humain de façonner son avenir. Par conséquent, une approche selon les compétences a ici tout son sens. (Künzli David et Bertschy, 2011, p. 42)

Plusieurs de ces formulations interrogent. A quelles compétences renvoie la capacité à « participer à des discussions et des débats sociopolitiques » ? S'agit-il d'une capacité à s'exprimer oralement (voire par écrit, dans une tribune d'opinion) ou d'une capacité à s'appuyer sur des contenus formulés dans différents champs pour intervenir dans le débat public ? Que désignent ces « scénarios de menace » qui s'opposent aux « scénarios d'innovation » présentés comme préférables aujourd'hui ? Est-il fait référence à tous ces récits, entre catastrophes et utopies, fabriqués par les discours médiatique, politique, économique sur l'environnement ? La logique de ce discours semble être de préférer les utopies (« les scénarios d'innovation ») pour garantir à l'individu son pouvoir d'agir (« façonner son avenir »). Selon les autrices, le moyen pour parvenir à cette fin est *l'approche par compétences*. Quelles sont ces contenus d'enseignement que les chercheuses annoncent comme des compétences spécifiques ?

Dans la continuité des recommandations formulées par l'OCDE, Künzli David et Bertschy (2011, p. 43) déclinent les « compétences-clés » sur trois catégories, définies par des verbes d'action : (i) « agir de façon autonome », (ii) « se servir d'outils de manière interactive », (iii) « interagir dans des groupes hétérogènes ». Chacune de ces catégories comprend des « capacités » (« les élèves seront capables de ») à « juger de manière critique », à « prendre des décisions étayées », à « s'informer de manière ciblée » et à « utiliser efficacement les informations retenues », à « débattre avec d'autres de décisions sur le développement durable », etc. Cette liste de compétences que nous venons de reproduire partiellement s'apparente davantage à des « mots d'ordre » généraux qu'à des contenus spécifiques. Du point de vue de la discipline française, l'on identifie immédiatement des savoir-faire communicationnels bien connus : des savoir-faire en production (le débat régulé, la controverse, le texte d'opinion, etc.) et en réception (la compréhension en lecture de textes documentaires, médiatiques, encyclopédiques, etc.). L'adaptation des compétences générales de l'éducation au développement durable paraît aisée pour une discipline structurée sur le développement de compétences communicatives. Pourtant, cette « éducation à » tarde à définir ses contenus. « L'idée de durabilité n'impose pas de contenus spécifiques », peut-on lire sous la plume des deux chercheuses (2011, p. 43). Il s'agit en effet de permettre le traitement de thématiques variées, propres aux besoins de collectivités locales. Cette position généraliste s'accompagne d'un discours critique sur l'école et son organisation disciplinaire. Les autrices (2011, p. 45) invitent à dépasser les savoirs déclaratifs, ces « objets inertes » des disciplines traditionnelles. Les termes utilisés pour décrire les compétences à enseigner file, en fait, deux idées : l'idée guerrière d'un combat à mener contre le cloisonnement disciplinaire ; et l'idée fataliste d'une institution inerte qui a du mal à innover et à intégrer de nouvelle problématique. Nous voudrions, au contraire de ces cosmogonies guerrières ou fatalistes, nourrir l'idée que l'école se transforme sans cesse, que les disciplines se « disciplinarisent » (Hofstetter et Schneuwly, 2014) au contact l'une de l'autre en rendant poreuses leurs frontières et en marquant tout à la fois leur spécificité.

Comment intégrer la « durabilité » à la discipline française ? La réponse à cette question est double : il conviendrait (i) d'ouvrir le corpus des textes à travailler en classe et de laisser le récit d'aventure au profit du récit de science-fiction, (ii) de travailler ces récits autrement que par une approche thématique ou par l'outil du « schéma quinaire » et tirer parti des outils de la narratologie contemporaine. Attardons-nous d'abord à la première réponse sur le corpus. Pourquoi élargir les textes à lire en classe de français au récit de

science-fiction ? Qu'a-t-il de plus que le récit d'aventure, par exemple, présent à tous les degrés dans le plan d'études romand¹, pour éduquer à la durabilité ? Quelle poétique caractérise le récit de science-fiction pour le préférer aux textes scolaires réputés littéraires ? Le discours des « éducations à », esquissé ci-dessus, pousse à déplier le sens commun des « scénarios d'innovation » que nous avons rangés sous les « utopies ». Intuitivement, la science-fiction, parce qu'elle représente catastrophes et utopies et véhicule des thèmes et des valeurs proches des questions vives posées par la durabilité, paraît plus adéquate.

C'est d'ailleurs ce que proposent quelques-uns des dossiers pédagogiques exploitant les dystopies à succès. Nous pensons à ces ressources téléchargeables sur e-media, le site romand de l'éducation aux médias (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002). Le dossier pédagogique proposé par Burki (2016), par exemple, concerne la dystopie de Grevet *U4* (2016), dédié aux élèves du cycle 3 (12-15 ans) (nous reviendrons sur quelques titres de récits pour la jeunesse *infra*). Il est structuré essentiellement sur une analyse thématique de l'histoire. Le questionnaire invite l'élève à identifier les informations qui concernent l'univers référentiel du roman (le lieu de l'action, les personnages, les virus, les jeux vidéos) et des thématiques contemporaines sur le genre (« Être une femme ») et les comportements sociaux attendus (« Ce qu'une femme seule peut faire ou ne peut pas faire », Burki, p. 3). La catastrophe qui pose le cadre de l'action est une occasion de poser un questionnement présenté comme philosophique et universel sur le genre humain. « Le roman est traversé par plusieurs questions très profondes qui peuvent toutes être l'objet de discussions en classe », selon les termes de Burki (p. 4). Tout se passe comme si l'univers du texte se confondait avec l'univers de l'élève lecteur, comme si le personnage de Koridwen et son questionnement se fondaient dans le questionnement de la lectrice ou du lecteur adolescent. Du reste, ce traitement thématique de l'histoire et la confusion des mondes fictifs et réels qu'il engendre n'ont rien d'extravagants. Ils suivent plutôt la tendance générale, bien décrite par Daunay (2017, p. 10), qui consiste « à rendre présent au lecteur le monde fictif construit ». C'est une manière de faire tout à fait ordinaire, poursuit l'auteur, « pour éviter tout formalisme excessif dans le discours sur les textes ». On comprend pourquoi la science-fiction, mais surtout son univers référentiel, paraît adaptée pour « faire réfléchir » l'élève à des « scénarios d'innovation » pour lui permettre de « façonner son avenir ». Le thème de la durabilité contemporaine du lecteur se confond avec la quête héroïque du personnage fictif, représentée dans l'histoire. Lire un récit science-fictionnel signifie dès lors comprendre un monde représenté qui, fondu dans l'actualité de la durabilité, est censé nourrir l'imaginaire des élèves d'alternatives directement utilisables.

Ce travail sur les mondes représentés et les imaginaires des élèves ne nécessite pas forcément que soit sollicitée la spécificité générique du récit science-fictionnel, ni la poétique du récit. Dans cette approche, l'histoire et son contenu référentiel suffisent. Or, c'est bien une réponse générique que nous visons à fournir dans notre contribution, plus que thématique. Notre proposition d'élargir le corpus au récit de science-fiction pour travailler la durabilité *en français* porte en effet sur des critères d'ordre textuel. Plus encore, ce qui fait tout l'intérêt de la science-fiction pour répondre aux mots d'ordre de l'approche par compétences décrites ci-dessus réside dans la *poétique spécifique* du genre. Selon nous, un des traits définitoire de la science-fiction est bien de raconter une histoire et de provoquer – en particulier, grâce à l'action de la métaphore – une émotion et un nouveau rapport au monde. N'est-ce pas précisément ce que vise l'éducation au développement durable en invitant à un « changement de paradigme » par la promotion de « scénarios d'innovation » (Künzli David et Bertschy, cf. *supra*). Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Il nous reste à évoquer brièvement cet autre problème de transposition didactique des outils de l'enseignant. En effet, la deuxième réponse à la question de l'adaptation de la durabilité à la discipline scolaire du français relève de la *manière de traiter des textes*. Travailler le récit science-fictionnel à l'aune de la métaphore contraint à utiliser d'autres modèles de traitement du texte que la lecture actionnelle du schéma quinnaire ou la traditionnelle lecture analytique. Nous référant ici aux outils récents de la narratologie, il serait peut-être intéressant de considérer plus avant le « statut des entités fictionnelles » et de privilégier la lecture de l'intrigue (Baroni, 2013). Plusieurs expérimentations d'une lecture *du retard* vont dans ce sens

¹ Le plan d'études romand, structuré sur les genres de texte, fait une petite place à la science-fiction en dernière année du secondaire 1, la 11H (pour des élèves de 15 ans), à côté du récit d'énigme, bien loin derrière le récit d'aventure qui se travaille à partir de la 4H à tous les niveaux de l'école obligatoire pour des élèves de 8 à 15 ans. Dans les nouveaux moyens, on promet de lui faire une place. Compte tenu de l'urgence des attentes du développement durable, nous plaçons aujourd'hui pour une généralisation de la science-fiction, en remplacement du récit d'aventure.

(Ronveaux et Nicastro, 2010 ; Ronveaux, 2015 ; Ronveaux et Racine, 2015). L'idée est de redonner au récit son importance en recentrant le travail en classe sur les effets de lecture de l'intrigue. Il s'agit d'apprendre graduellement aux élèves à retarder la résolution d'un nœud narratif par exemple par la formulation de scénarios possibles. Le commentaire sur le texte devient un jeu intrigant qui consiste à tendre l'arc narratif. Pour les élèves du secondaire (12-18 ans), l'on recommande de transformer la lecture analytique du style de l'œuvre en commentaire sur les effets d'une lecture participative au jeu de l'intrigue. En déplaçant le pacte de lecture référentiel vers les ressources linguistiques et sémantiques du récit, l'on vise à apprendre à comprendre le texte comme entité générique et à être touché par une poétique qui lui est spécifique. Appliqué à la science-fiction, ces dispositifs participatifs du retard nous semblent propres à travailler quelques-unes des compétences présentées ci-dessus (« Les élèves sont capables de développer avec d'autres des visions », « Les élèves sont en mesure de débattre avec d'autres de décisions ») que la durabilité comme « idée régulatrice » appelle de ses vœux. Nous allons maintenant définir plus précisément la science-fiction et sa poétique de la métaphore.

2. La science-fiction : poétique méconnue d'un genre « connu »

2.1. Questionner les stéréotypes

Faire de la science avec Star Wars (Lehoucq, 2005), *Super-héros & Philo* (Merle, 2012), *La Société des super-héros. Économie, sociologie, politique* (Zanco, 2012), ou encore *Sociales fictions. Les androïdes rêvent-ils d'insertion sociales ?* (Klein, 2004) : ces essais – de facture et d'ambition diverses – semblent démontrer une affinité singulière entre les récits de science-fiction et l'enseignement ou, du moins, la vulgarisation de connaissances scientifiques. En effet, si on en croit les objectifs qu'elles se donnent, ces publications chercheraient à montrer comment les récits de science-fiction peuvent être décryptés à l'aune des disciplines scolaires ou académiques : les films de Lucas, par exemple, deviennent des excuses pour démontrer, théories physiques à l'appui, pourquoi il est impossible à l'Empereur Palpatine d'émettre des éclairs lumineux ou aux Jedi de se battre avec un sabre laser ; quant aux valeurs super-héroïques, elles sont traitées à la lumière des modèles philosophiques, afin de mettre au jour les enjeux de ces derniers en faisant l'économie d'une lecture ardue et rêche de Platon ou de Kant. Force nous est alors de constater que recourir aux récits science-fictionnels pour vulgariser certains savoirs consiste en une manière ludique et décalée de guider, d'une part, les étudiants vers une maîtrise plus accrue des connaissances qu'ils sont censés acquérir durant leur cursus et, d'autre part, le grand public vers une sensibilisation à certains enjeux des sciences de la nature et de l'homme : la science-fiction devient ainsi un « outil » épistémologique, dont la valeur littéraire n'est privilégiée qu'en raison de son accessibilité. Toutefois, et malgré les vertus et l'attrait indéniables d'un tel projet éditorial, ces essais de vulgarisation posent un certain nombre de problèmes qui, tous, ont partie liée avec l'amputation nécessaire de la complexité des intrigues science-fictionnelles, réduites, quelque part, à des faire-valoir : les scientifiques font notamment fi de la dimension narrative des récits qu'ils analysent, alors même qu'un récit est, ontologiquement, une mise en intrigue ; ils ne considèrent pas le texte en sa qualité de texte littéraire (les motifs convoqués ne sont par exemple pas traités comme des représentations imbriquées dans une histoire, mais comme des éléments dont l'intérêt provient de leur lien au premier degré avec des réalités extratextuelles) ; ils ne problématisent pas leur méthode, alors que celle-ci s'apparente fortement – c'est une évidence – à une instrumentalisation de la fiction. Lit-on Balzac pour connaître la géographie parisienne du début du XIXe siècle ? Non. Lit-on Zola pour comprendre les théories génétiques de Mendel ? Non. Lit-on Houellebecq pour faire le point sur les théories éthologiques appliquées à l'être humain ? Non. Pour le dire autrement, les essais mentionnés au début de ce chapitre se penchent certes sur la science-fiction, mais ne s'intéressent pas vraiment à la science-fiction en tant que technique narrative et, ce faisant, ne lui rendent pas un service aussi grand que ce que l'on pourrait imaginer. Pire même : une telle approche méthodologique promeut une lecture littérale des récits, dont la complexité devrait pourtant nous mettre en garde et nous inviter à la plus grande prudence interprétative. L'étude du trou noir « Gargantua » du film *Interstellar* (Nolan, 2014) à l'aune de l'astrophysique contemporaine est-elle vraiment suffisante, voire pertinente², alors que ce motif tisse d'abord un lien explicite avec le

2 Une telle approche, qui se concentre sur la physique du film en laissant l'intrigue de côté, peut notamment se voir dans Tate (2021).

roman de Rabelais et, par extension, suggère une analyse interdiscursive au spectateur, une analyse permettant, entre autres, de saisir la fonction diégétique de ce même motif ?

2.2. La science-fiction comme symptomatologie de l'actualité

Contrairement à ce qui vient d'être évoqué, l'approche qui sera développée dans les lignes qui suivent se donne pour objectif, non de circonscrire une vaste tradition discursive – la tâche dépasserait de beaucoup l'espace qui nous a été alloué –, mais de saisir l'intérêt didactique en suivant une autre voie que celle de la vulgarisation, une voie qui donne toute son importance à la textualité et aux effets autant esthétiques que pragmatiques qu'elle induit. Si la science-fiction sert la didactique de la littérature, ce n'est en effet pas parce qu'elle entretient des liens étroits avec les savoirs académiques – toutes les pratiques humaines pourraient donner lieu à de telles corrélations –, mais parce que, dans son intimité discursive, elle configure ou, on le verra, reconfigure des savoirs. Et c'est pour cette raison que nous allons accepter la science-fiction, non comme un ensemble de motifs se référant, littéralement, au monde réel³, mais comme une pratique narrative induisant une autre manière de faire référence, peut-être plus fondamentale car basée sur la manière dont un récit construit, sémiotiquement et sémantiquement, un sens. Ce qui va donc nous intéresser ici, c'est d'observer comment les caractéristiques littéraires des textes invitent les lecteurs à former des interprétations qui s'éloignent de la littéralité pour se rapprocher d'une compréhension plus profonde de la signification que l'on peut attribuer à ces mêmes textes : la catastrophe diégétique du roman *La Route* (McCarthy, 2009) ne dit rien de la catastrophe climatique contemporaine, en revanche le récit qu'elle sert semble mettre en exergue la question du lien entre langage et contrat social ; la bague des *Furtifs* (Damasio, 2019) ne nous aide en rien à anticiper les futures tendances technologiques, mais paraît bien placée pour décrire la relation – quasi maritale – que nous entretenons avec les smartphones et autres interfaces dites « intelligentes ». Or, pour que de tels rapprochements soient opérés, il est fondamental de faire un pas de côté, de considérer la science-fiction comme un pur texte littéraire – ce n'est pas si évident que cela au vu de la réputation du genre –, dont les spécificités sont d'abord à trouver dans ses ressources linguistiques et sémantiques, et non dans les références à la science qui, le plus souvent, ne sont convoquées que pour déclencher un pacte de lecture réaliste. Aussi, nous nous interrogerons sur les ressources gnoséologiques mobilisées par les récits science-fictionnels, sur le type de lecture qu'ils induisent et, partant, sur les fonctions qu'on est en droit de leur attribuer. Autrement dit, l'intérêt, en particulier didactique, de la science-fiction ne peut faire l'économie d'une réelle compréhension de sa *poétique* – soit les principes, notamment logiques, qui sous-tendent sa composition et, plus largement, son écriture – et des modalités de lecture qu'une telle poétique présuppose : le sens d'un texte est toujours corrélé à sa poétique, car le sens d'un texte émerge toujours de la « fabrication » de ce même texte. Or un tel travail demande, pour commencer, de suspendre nos a priori, en particulier celui, fréquemment mobilisé par les médias, faisant de la science-fiction une littérature à finalité prospective ou, pour reprendre le terme qui semble être devenu le synonyme du genre, principalement dans le monde éditorial français, « d'anticipation » ; nous écarterons aussi l'opinion, tout aussi répandue étrangement, selon laquelle la science-fiction exprimerait les angoisses et les peurs d'une époque donnée.

Une telle *epoché* méthodologique – dont les théories des genres littéraires, notamment celle développée par le critique Angenot (1989), forment un appui salutaire – nous permettra de nous concentrer sur la manière dont un récit use de stratégies textuelles pour faire émerger une herméneutique novatrice. Plus précisément, Angenot rappelle qu'il existe quatre macro-genres du récit romanesque – le réalisme, le merveilleux, le conjectural et le fantastique – et que ces macro-genres, relativement familiers aux enseignants de littérature, peuvent être distingués entre eux, non par leur référence à une quelconque réalité extratextuelle, mais par le type d'inférences herméneutiques que le lecteur se doit de produire s'il désire comprendre un texte, notamment de fiction. En ce sens, le réalisme ne signifie pas que les histoires racontées pourraient avoir lieu telle quelle dans le monde réel – on le sait : la fiction est toujours coupée, ontologiquement, de la réalité empirique –, mais que les raisonnements inférentiels produits par le lecteur pour rendre

³ Cette approche part du principe que le robot de la science-fiction problématise – ou évoque simplement, selon la tonalité du récit – le robot de l'ingénieur, que la catastrophe écologique se réfère aux catastrophes théorisées par les climatologues, etc. Or une telle approche littérale – qui justifierait de considérer la science-fiction comme un genre discursif à finalité prospective – est néanmoins difficile à soutenir si nous prenons en compte la poétique de la science-fiction, comme nous le verrons par la suite.

le texte intelligible sont du même ordre que ceux qu'il produit quotidiennement pour rendre intelligible ce qu'il se passe dans son monde ; quant à la science-fiction, elle ressortit au genre conjectural, dans le sens où, pour rendre ses récits intelligibles, le lecteur doit former des raisonnements qui acceptent le monde diégétique comme le fruit de l'actualisation narrative d'une *conjecture* technoscientifique, soit, comme le rappelle Versins (1972), l'extrapolation rationnelle d'un savoir ou d'une technologie de notre monde actuel. La présence sur – ou, plutôt, « sous » – terre d'entités extraterrestres dans les nouvelles de Lovecraft (2015), par exemple, ne doit pas être comprise autrement que comme une conjecture : ces entités actualisent au sein du récit une possibilité rationnelle – et pas forcément réaliste ! – des découvertes astronomiques modernes. Il s'avère que cette conjecture a pour propriété principale, non de suggérer ce qui nous attend dans le futur, mais, bien au contraire, d'induire un pacte de lecture réaliste, mais au second degré : le narrateur fait *comme si* cette conjecture était aussi réelle que n'importe quelle réalité empirique connue, alors que le lecteur sait qu'elle ne l'est pas, mais doit bien accepter, au cours de sa lecture, de la considérer comme telle. En ce sens, le lecteur se trouve dans une position ironique, car il sait que le texte lui dit quelque chose en faisant semblant de lui dire autre chose ; il comprend donc que Lovecraft use des extraterrestres pour parler de quelque chose qui n'est pas les extraterrestres, mais qui en conditionne l'existence : les paradigmes scientifiques. La conjecture science-fictionnelle est, par conséquent, une stratégie logico-textuelle qui raconte la relation d'un individu – un texte de fiction représente toujours des êtres agissants, selon Aristote (2003) – avec les (nouveaux) modèles d'intelligibilité, qu'il a souvent admis sans y réfléchir : le film *Soleil vert* (Fleischer, 1973), par exemple, ne s'intéresse pas à la possibilité de créer une pastille à haute valeur protéinée dans un monde surpeuplé, mais pointe ce qui en permet la création, soit le recyclage des morts – réduits à de pures ressources par un paradigme ultracapitaliste carnassier – dans un monde qui ne peut faire autrement que de tout exploiter, jusqu'à l'être humain lui-même. Nous comprenons donc que la conjecture – cœur de la poétique science-fictionnelle – est un procédé logique qui associe, sur un mode ironique, le monde *factuel* de l'auteur et un monde *fictionnel*, en général futuriste et ce, pour pointer ce qui, dans le monde factuel, bouleverse l'existence humaine mais que nous ne voyons pas, aveuglés par l'opacité de ce qui est déjà-là. La science-fiction fabrique ainsi des récits en tension avec notre réalité quotidienne, afin d'éclairer cette dernière de manière singulière. Si la catastrophe *réalisée* des récits post-apocalyptiques n'est pas la catastrophe *supposée* des climatologues – bien qu'elle se comprenne comme l'actualisation narrative de ce qui, dans notre quotidien, n'est encore que théorique –, c'est parce que la catastrophe fictionnelle, en sa qualité de conjecture, évoque, réflexivement, une autre catastrophe, celle-là même qui, dans notre monde empirique, conduit à détruire notre écosystème : la consommation à outrance. Pour le dire autrement, la science-fiction post-apocalyptique fait *comme si* la catastrophe s'était concrétisée, afin de produire une image – impertinente, puisque le lecteur sait pertinemment qu'aucune catastrophe d'ampleur n'a défiguré son monde – de la réalité extratextuelle, une image qui, bien que déformée, nous montre à quoi ressemble *déjà* notre monde et notre existence ; c'est juste nous qui ne voyons pas, lorsque nous nous promenons en ville, que ce qui nous entoure est *déjà* en ruines et que nous sommes *déjà* des survivants.

Arrêtons-nous quelques instants. La science-fiction, et c'est la première conclusion à laquelle nous arrivons, doit donc être considérée comme un genre discursif dont l'intégralité de la narration est conditionnée par l'actualisation d'une conjecture – en général technoscientifique, mais pas seulement – qui, outre qu'elle définit un monde possible, est réflexivement corrélée à la réalité qui en est la condition de possibilité : celle de l'auteur (et, le plus souvent, du lecteur). Il est alors aisé de saisir que la fonction de cette même conjecture ne se limite pas à raconter une histoire originale ou divertissante ; elle permet aussi de se rapporter *autrement* à notre univers d'expérience, de le voir comme le lieu spatio-temporel contenant *déjà* ce qui, textuellement, est présenté comme futuriste. En ce sens, le récit science-fictionnel ne décrirait jamais le monde de demain, mais forgerait, grâce à ce procédé logique qu'est la conjecture, une connaissance nouvelle du monde d'aujourd'hui ; et voici que cette première partie de notre argumentaire se rapproche, incidemment, de la didactique, puisque, dans la perspective développée ici, la science-fiction chercherait à nous expliquer qui nous sommes et dans quel monde nous vivons. Autrement dit, si la science-fiction possède une dimension didactique – sans que cette dimension soit spécifique à ce genre narratif –, dont les contours seront précisés dans la partie qui suit, c'est parce qu'elle est, en un sens, une symptomatologie de notre actualité : elle montre, via un détour par l'ailleurs conjecturé, comment nous pouvons *comprendre* notre monde, alors même que, englués dans le tourbillon de nos rythmes effrénés ou dans notre incapacité à questionner nos certitudes, nous n'y arrivons généralement pas.

2.3. La science-fiction est une littérature métaphorique

Afin de progresser dans notre argumentaire et de mieux saisir les richesses didactiques de la science-fiction, il est essentiel d'approfondir notre réflexion et d'étoffer la notion de conjecture, de la pousser dans ses retranchements et d'en observer les potentialités. Nous avons déjà vu – c'est ce que l'on pourrait appeler sa fonction « heuristique » – que la conjecture devait être lue comme une stratégie textuelle orientée vers une connaissance accrue de notre présent ou, plutôt, de ce qui est déjà actif dans le présent, bien que nous oublions généralement d'y faire attention ; il nous faut maintenant nous diriger vers sa fonction « herméneutique », c'est-à-dire comment la conjecture propose une *interprétation* singulière des nouvelles ontologies à l'œuvre dans le réel. À cette fin, et parce que nous préférons construire nos outils théoriques en partant des textes, nous souhaiterions commenter un exemple, tiré du prologue de la pièce de théâtre *R.U.R. (Rossum's Universal Robots)*, écrite par le dramaturge tchèque Čapek et jouée à Prague en 1920 :

DOMIN

Attendez un peu. Qui sont inutiles lorsqu'on doit, disons, tisser ou calculer. Un moteur diesel ne doit pas non plus avoir des franges ou des ornements, mademoiselle Glory. Et fabriquer les ouvriers artificiels, c'est la même chose que de fabriquer les moteurs diesel. La production doit être simplifiée au maximum et le produit le meilleur possible. Que pensez-vous, quel est le meilleur ouvrier possible ?

HÉLÈNE

Le meilleur ? Probablement celui qui... qui... est honnête et... dévoué.

DOMIN

Non. Celui qui coûte le moins cher. Celui qui exige le moins. Le jeune Rossum a mis au point l'ouvrier qui a le minimum d'exigences. Il l'a simplifié. Il l'a débarrassé de tout ce qui n'est absolument pas nécessaire pour qu'il travaille. *Ainsi, à force de simplifier l'homme, il a créé le robot.* Chère mademoiselle, les robots ne sont pas des hommes. Du point de vue mécanique, ils sont plus parfaits que nous, ils ont une étonnante intelligence rationnelle mais ils n'ont pas d'âme. (Čapek, 2013, p. 31 ; nous soulignons)

Malgré l'état de fait textuel établi explicitement par le récit – les robots ne sont pas des humains, puisqu'ils n'ont pas d'âme –, Domin, lorsqu'il joue les professeurs et explique à Hélène la relation logique qui se fait jour entre les robots et les humains (« *Ainsi, à force de simplifier l'homme, [le jeune Rossum] a créé le robot* »), donne naissance à un énoncé que les philosophes connaissent bien et dont la propriété essentielle est d'associer un prédicat (« robot ») à un terme-sujet (« homme »), tous deux par ailleurs incompatibles, par l'intermédiaire du verbe « être » : l'homme est un robot, le robot est *ontologiquement* postulé comme un homme, néanmoins simplifié. Or cette identification ontologique, que l'on pourrait interpréter à tort comme une figure de style ou un ornement esthétique, est, en fait, à condition de se rappeler l'immense travail accompli par Ricœur dans *La Métaphore vive* (2002), une « transgression catégoriale », une impertinence sémantique ; autrement dit, une métaphore. Le langage, en particulier littéraire, a en effet cette propriété de produire des énoncés problématiques qui, bien qu'ils se réfèrent toujours, d'une certaine manière, au monde réel, peuvent également être difficiles à appréhender selon nos stratégies d'intelligibilité quotidiennes : quand Čapek identifie l'homme au robot, le lecteur *sait* que ce n'est pas le cas, il sait que l'homme ne peut pas être, ontologiquement, un robot, puisque le premier possède l'âme dont le second est dépourvu (tout comme le lecteur sait que l'homme n'est pas, ontologiquement, un loup, pour reprendre une locution plus connue). Le lecteur se doit donc, pour délimiter la valeur de vérité de l'énoncé /l'homme est un robot/, de recourir à des interprétations : est-ce une figure de style, une façon de parler ? Est-ce une métaphore, un glissement sémantique qui ouvre de nouvelles possibilités interprétatives ?

Une des forces du récit de fiction, nous le savons, c'est qu'il n'a aucun compte à rendre au réel : l'imaginaire peut inventer ce qu'il souhaite, s'orienter dans des directions qui lui sont propres ; l'imaginaire peut décider, au cours d'un drame en trois actes, que l'homme perde, littéralement, son âme – ou qu'un homme soit artificiellement créé sans âme – et, ce faisant, devienne, toujours dans le récit de fiction, autre chose qu'un homme alors même qu'il reste, structurellement, organiquement, un homme : il devient un robot⁴. Et si l'imaginaire possède cette chance-là, c'est que sa fonction est de raconter – avec la forme qui lui paraît la plus pertinente ou la plus juste – la condition humaine ; ainsi, raconter cette même condition par

4 Il faut en effet se rappeler que, chez Čapek, le robot est en tout point similaire à l'être humain : il est de chair et de sang ; seule l'existence de l'âme les distingue (comme seule l'existence de l'empathie distingue les humains des Répliquants, dans le film *Blade Runner* de Scott).

L'intermédiaire de cette dissonance sémantique qu'est la métaphore, c'est proposer une autre manière de raconter l'homme et, par extension, c'est ouvrir de nouvelles possibilités herméneutiques. En effet, si on en croit Ricœur, une des propriétés de la métaphore, c'est qu'en corrélant deux catégories ontologiques incompatibles ($A = B$, alors que A ne peut pas être égal à B), le texte invite à suspendre, dans un premier temps, la référence puisque la dissonance ne peut être comprise par les catégories épistémologiques en vigueur (que serait un homme sans âme ?) et, ce faisant, mais dans un deuxième temps, il conduit à suggérer des significations inédites. Plus précisément, opérer un glissement sémantique entre un travailleur humain (monde préindustriel) et un être artificiel fabriqué en usine (monde industriel), c'est attribuer au mot « *robota* » un sens qu'il ne possédait pas dans le langage courant antérieur et l'invite à signifier quelque chose de nouveau, en l'occurrence la nouvelle ontologie censée caractériser la condition humaine. En effet, le robot n'est pas autre chose qu'un homme simplifié, c'est-à-dire la métaphore d'un travailleur réduit à ce qui est attendu de lui dans une société capitaliste : un homme sans âme, sans conscience. Il est clair que dans le contexte des années 1920, le robot de Čapek, assemblé en série comme les automobiles ou les « *moteurs diesel* », est l'image parfaite pour évoquer « *la transformation traumatique de la société moderne par la Première guerre mondiale et le travail à la chaîne tel qu'il est mis en avant par le fordisme* » (Rieder, 2002). Le robot n'est donc pas initialement un être de métal ou le membre d'une armée de tueurs, mais « *une entité métaphorique qui symbolise la condition de l'homme aliéné par une société industrielle régie par un modèle d'organisation et de développement d'entreprises (le fordisme) : le robot, en ce sens, est le reflet déformé de l'individu se regardant dans le miroir d'un monde industriel rendu optimal par la rationalité scientifique* » (Atallah, 2015, p. 72 ; nous soulignons).

La nature de la métaphore, par conséquent, est de signifier quelque chose de nouveau par l'intermédiaire d'une impertinence sémantique, d'une association déviante entre un terme-sujet et un prédicat. À ce stade, il est essentiel de se rappeler que la finalité de la métaphore, chez Ricœur, n'est pas esthétique – l'esthétique est un moyen et non une fin –, mais ontologique : « *le pouvoir de la métaphore serait de briser une catégorisation antérieure, afin d'établir de nouvelles frontières logiques sur les ruines des précédentes* » (Ricœur, 2002, p. 251). On comprend donc que la métaphore a pour fonction d'exprimer, par le biais d'une « *déviance par rapport à un usage établi* » (Ricœur, 2002, p. 251), la mutation des catégorisations ontologiques et que la science-fiction, lorsqu'elle use de la métaphore, vient pointer cette même mutation, tout en montrant que ces bouleversements peuvent être exprimés à l'aide d'images provenant des mondes scientifiques et technologiques : l'homme prémoderne avait, par essence, une âme, qu'il risque bien de perdre dans le monde industriel ; l'homme – ancienne ontologie – peut devenir, lorsqu'il est « fabriqué » en usine, dans un monde industriel, un robot, un prolétaire sans âme, donc sans conscience réflexive – nouvelle ontologie. On retrouve le même type de raisonnement dans la plupart des métaphores puissantes de la science-fiction : qu'est le robot du film *Ex Machina* (Garland, 2014) si ce n'est la métaphore d'une femme réduite à l'esclavage sexuel ou amoureux ? Et l'IA du film *Her* (Jonze, 2013) ? N'est-elle pas la métaphore de nos tentatives de retrouver le lien social au travers d'interfaces nous condamnant à la solitude ? La science-fiction, du moins si elle est étudiée à l'aune de théories de la métaphore, révèle son potentiel critique et lève le voile sur ses véritables forces : exprimer ce que l'homme est devenu dans une ère technocapitaliste, donner, via des images originellement impertinentes, de nouvelles clés de compréhension pour comprendre la condition humaine à un moment donné.

Cette capacité de la métaphore, en particulier science-fictionnelle, à réorganiser les catégories épistémologiques avec lesquelles nous donnons du sens au monde – ce qui explique que Ricœur pense la métaphore comme un trope permettant des (re)décrire le monde de manière inédite – conduit donc à saisir l'importance de toutes ces dissonances sémantiques que sont les métaphores : elles remettent en cause les anciennes façons de faire sens, afin de produire une « *nouvelle pertinence sémantique* » (Ricœur, 2002, p. 289) et de susciter « *une nouvelle visée référentielle* » (Ricœur, 2002, p. 289). Pour le dire autrement, et afin de rejoindre un niveau d'abstraction supérieur, la métaphore ricœurienne démontre la puissance imaginative du langage qui, par des associations que des rationalistes purs pourraient qualifier d'aberrantes, est à même, dans un premier temps, de « briser » des catégories ontologiques acceptées comme stables pour, dans un deuxième temps, organiser autrement ces catégories entre elles et ce, dans un troisième temps, afin de proposer une nouvelle ontologie, c'est-à-dire une nouvelle organisation des catégories – et des concepts qui y sont associés – donnant sens au monde et à l'homme : la métaphore pointe ainsi les mutations ontologiques, elle « *re-décrit la réalité* » (Ricœur, 2002, p. 32). Le talent des écrivains et scénaristes de la science-fiction, tout comme celui des écrivains et scénaristes des autres genres discursifs, est de saisir, dans

l'intimité de leur sensibilité, que quelque chose a changé en l'homme et que, pour exprimer ce qui a changé, ils doivent disposer de nouvelles images, des images qui, puisqu'elles expriment un changement ontologique, sont forcément perçues, par le lecteur et le spectateur, comme impertinentes⁵.

Or, et c'est l'hypothèse centrale de notre réflexion, la conjecture science-fictionnelle possède la structure logique d'un énoncé problématique, puisqu'elle crée, par extrapolation rationnelle, des énoncés qui, parce qu'ils sont lus selon un pacte de lecture réaliste, associent la représentation⁶ d'états de fait présents à la représentation d'états de fait alternatifs (« les clones existent, les robots sont parmi nous, les IA vont dominer le monde, etc. »). De plus, à cette problématique inhérente au procédé conjectural peut venir s'ajouter une seconde problématique, comme nous l'avons observé avec les robots : certains faits alternatifs rejoignent la structure logique de la métaphore, dans le sens où ils sont issus d'une transgression catégoriale, d'une impertinence sémantique. La conjecture science-fictionnelle n'est donc pas à concevoir comme un simple élément esthétique, mais, en raison de sa structure logique, comme une sous-classe *potentielle*⁷ de la métaphore, que l'enseignant et ses élèves pourront étudier comme il se doit dans ces cas : recherche des impertinences sémantiques, délimitation des sèmes du prédicat projetés sur le terme-sujet, analyse des conséquences herméneutiques d'une telle projection.

Cependant, postuler la conjecture comme une métaphore, c'est aussi prendre la mesure de ce qui est impliqué par la notion d'« événement discursif », cœur de l'herméneutique ricœurienne. Rappelons-nous en effet que Ricœur – dont l'approche intègre la sémiotique structurale et la sémantique analytique dans une théorie générale de la langue, elle-même intégrée, plus tardivement, dans une herméneutique de l'œuvre littéraire – s'émancipe d'une théorie de la métaphore centrée sur le mot (approche typique du structuralisme et de son obsession pour la sémiotique) pour élaborer, dans la troisième étude de *La Métaphore vive*, une théorie de la métaphore comme *énoncé*, c'est-à-dire comme un événement discursif qui, d'une part, résulte de l'interaction entre le terme-sujet et le prédicat et, d'autre part, influence notre interprétation du récit de fiction (si nous ne saisissons pas que les robots sont une métaphore marxiste⁸, notre compréhension de *R.U.R.* sera incomplète). Comme nous l'avons commenté, cette interaction entre le terme-sujet et le prédicat se caractérise par la notion de dissonance sémantique, autrement dit une structure prédicative qui fait interagir de manière déviante un sujet et un prédicat : l'homme n'est pas caractérisable par la machine robotique, la consommation à outrance n'est pas caractérisable par le « soleil vert » du film éponyme. Toutefois, grâce à l'acte interprétatif du lecteur qui fait tenir, de manière concordante et compatible, deux concepts a priori discordants et incompatibles, l'impertinence sémantique est transformée : /l'homme est un robot/ devient, par le travail du lecteur, une nouvelle manière de décrire la condition humaine à l'ère du taylorisme et de la société industrielle (l'homme est devenu un « corps sans âme ») ; idem pour /l'immensité cosmique est un Grand Ancien/ qui, chez Lovecraft devient une nouvelle manière de décrire (l'absurdité de) la condition humaine à l'ère des découvertes astronomiques de la fin du XIXe et du début du XXe siècle ; idem encore pour /l'IA est la solitude/ qui n'évoque pas autre chose que notre isolement maximal et nos tentatives, désespérées, de rencontrer autrui via des interfaces numériques qui ne peuvent que nous décevoir en nous isolant toujours davantage. En raison de sa capacité à créer des impertinences sémantiques, la métaphore incite les lecteurs de fictions à accepter de nouveaux liens entre les concepts et, ce faisant, à

5 Évidemment, ne pêchons pas par angélisme : la plupart du temps, la dimension impertinente des métaphores n'est pas perçue, car elle suppose, d'une part, d'avoir appris à lire la science-fiction selon un tel prisme herméneutique et, d'autre part, d'activer une lecture attentive qui n'est pas nécessairement valorisée par un monde de la consommation à chaque instant. Or, manquer les métaphores de la science-fiction condamne presque inévitablement le récepteur à interpréter les récits filmiques ou littéraires comme des modèles prospectifs.

6 En fait, on le sait, la fiction est toujours la représentation de représentations puisqu'elle représente toujours, au sein des récits, non pas le réel mais des représentations du réel (une table, dans un roman, n'est que la représentation de la représentation que nous nous faisons d'une table). Le lecteur comprendra que, pour ne pas alourdir notre propos, nous n'avons pas systématiquement dédoublé l'usage du terme « représentation ».

7 Nous nous devons de préciser « potentielle », car, même si les conjectures de la science-fiction possèdent intrinsèquement la possibilité d'être des métaphores, elles ne sont pas nécessairement des impertinences sémantiques : un vaisseau spatial peut être une métaphore – à condition que le récit construise une telle interprétation – ou, au contraire, n'être que la représentation d'un vaisseau spatial !

8 Il est néanmoins difficile de ne pas y être sensible quand nous lisons, à la fin de l'acte II de *R.U.R.*, le syntagme « Robots de tous les pays ! » (Čapek, 2013, p. 184), qui nous rappelle, évidemment, le slogan communiste « Prolétaires de tous les pays, unissez-vous ! ».

penser le monde autrement ; et c'est parce que la conjecture peut être une métaphore que la science-fiction peut être lue, parfois, comme une littérature visant, par le biais d'images novatrices – puisque Ricœur parle de « métaphores vives », on pourrait parler, dans le cas précis de la science-fiction, de « conjectures vives » –, à décrire autrement l'action ou la condition humaines. La métaphore de la « matrice », inventée par Gibson (2007), par exemple, n'exprime pas d'abord un réseau informatique, mais bien plutôt le rejet d'un corps vécu par l'humanité comme une honte ; la métaphore des « zombies », qui officie depuis les années 1960, vient décrire le consommateur idéal, qui ne fait que de manger, jusqu'à se repaître de tous ces humains qui, de manière idéaliste, pensent pouvoir résister à un assaut perdu d'avance.

2.4. Synthèse

Arrivé au terme de cette réflexion, et avant de passer au travail transpositif de cette théorie de la métaphore au contexte d'enseignement, il est temps de synthétiser rapidement ce qui a été développé, afin d'en délimiter les richesses, en particulier didactiques. Premièrement, la science-fiction, par l'action de ses conjectures, est en mesure de créer un réseau d'histoires novatrices, articulées autour de motifs inédits que sont les conjectures-métaphores, pour mettre en exergue les modifications subies par l'identité humaine à l'heure du technocapitalisme. Par conséquent, c'est parce que certains auteurs de science-fiction ont été sensibles à l'inefficacité des anciennes catégories ontologiques à saisir la nouvelle ontologie qu'ils ont décidé, plus ou moins consciemment, de décrire le nouveau monde – et l'homme nouveau qui y évolue – par le biais d'images-miroirs ironiques originales révélant les mutations de notre identité. Une telle révélation rejoint la fonction la plus noble de la littérature : une littérature qui, comme nous le rappelle Todorov, parle toujours de l'homme (dans sa perméabilité ontologique) et nous « permet de mieux comprendre la condition humaine et [...] transforme de l'intérieur l'être de chacun de ses lecteurs » (Todorov, 2007, p. 84). Deuxièmement, notre réflexion, outre qu'elle a dû se développer patiemment, nous montre l'intérêt didactique qu'il y aurait à se pencher sur les textes de science-fiction : l'enseignant possède en effet un corpus de textes peu explorés qui, à condition de se concentrer sur le sens des récits, lui permettraient de montrer comment la littérature science-fictionnelle invente des images impertinentes, dont la fonction symbolique est de pointer les mutations ontologiques actives dans notre quotidien. Ces dernières, une fois délimitées, inviteraient enseignants et élèves à apprécier les richesses anthropologiques de la littérature, en l'occurrence celle de nous aider à modifier notre façon de raconter nos vies – afin que ce « raconter » soit en phase avec les nouvelles ontologies – et, par extension, à problématiser ce que nous sommes devenus afin, pour terminer, de réfléchir (à) nos actions individuelles et collectives.

3. Transposer l'approche anthropologique de la métaphore dans la classe de français

3.1. Renouveler, élargir, légitimer un corpus scolaire de textes

Avant de mettre au travail de la transposition les concepts déployés ci-dessus, arrêtons-nous sur la question du corpus des textes conjecturaux. La définition du récit science-fictionnel exposée *supra*, comme pourvoyeur d'images impertinentes, en fait un objet à enseigner particulièrement adéquat pour répondre à la demande sociale d'intégrer la durabilité en français. En travaillant la résonance des conjectures avec les élèves, on leur donne des outils langagiers pour inventer des réseaux de scénarios novateurs, de nouvelles images, et développer ainsi une capacité à identifier des changements majeurs subis par l'identité humaine à l'heure du réchauffement climatique. Ces textes métaphoriques auraient toutes les qualités pour répondre aux canons des textes réputés littéraires par l'école (Ronveaux et Schneuwly, 2018) et prendre une importance de premier plan dans le corpus scolaire. Or, la science-fiction, avec le récit d'énigme criminelle, la nouvelle, le roman sentimental, le récit historique, la bande dessinée, a longtemps partagé la réputation d'être un « mauvais genre » (Reuter, 1987 ; Denizot, 2016). Qu'en est-il aujourd'hui ? Comment se structure son champ éditorial ? Y a-t-il une littérature conjecturale pour la jeunesse ? De quelles œuvres pourraient disposer les enseignants ? Pour quels degrés de la scolarité obligatoire ? Ce questionnement proprement didactique mériterait à lui seul un développement que nous ne pouvons pas assurer ici. Nous nous contentons d'évoquer quelques titres de la production éditoriale pour la jeunesse pour témoigner de l'actualité du genre discursif conjectural et de l'urgence de l'exploiter dans la perspective d'une approche anthropologique de la métaphore esquissée ci-dessus.

Les outils à disposition des enseignants sont suffisamment rares pour ne pas pointer cette ancienne et remarquable *Anthologie de la science-fiction* (Canvat, 1991), accompagnée d'un *Vadémécum* à destination des

enseignants du secondaire, éditée par Didier, maison d'édition aujourd'hui disparue, absorbée par Hatier. L'équipe éditrice de chercheurs et de chercheuses en didactique de l'Université de Louvain a puisé parmi l'immense corpus de textes conjecturaux à disposition, dont quelques titres ont été évoqués dans la section précédente, pour se risquer à proposer des séquences d'enseignement de textes science-fictionnels. Certes, le vadémécum n'exploite pas la question anthropologique de la métaphore développée ci-dessus, mais elle a le mérite d'associer un travail de lecture littéraire du texte à une approche générique. Comme Canvat (1991, p. 5) le rappelle dans son introduction, il fallait légitimer une culture que bien des intellectuel·les des années 1980 tentaient d'exclure de l'école pour diverses raisons, dont celle d'être produite dans une langue étrangère à la langue de la discipline. L'anthologie comprend en effet des œuvres traduites, notamment la nouvelle *Ceux qui partent d'Omélas* de Le Guin et un extrait de *La main gauche de la nuit* de la même autrice que nous proposons d'exploiter ci-après. Dans la section intitulée « Une rhétorique de l'"étrangement" », Canvat (1991, p. 35) avance une hypothèse, féconde à nos yeux, que « le monde construit par les textes de science-fiction ne renvoie que très peu au monde connu du lecteur : du lexique aux situations imaginées, tout y est conjecture ».

Aujourd'hui, il existe une littérature de la conjecture pour la jeunesse, dont la production prolifique dit assez que les jeunes lecteurs et lectrices la lisent ! On pense bien sûr aux succès planétaires des dystopies anglo-saxonnes : *Le labyrinthe* (2009), le premier tome de la série *L'épreuve* de Dashner ; *Hunger Games* (2008), le premier tome d'une trilogie de l'autrice Collins ; le premier tome d'une trilogie, *Divergente* (2011) de l'autrice Roth. Toutes ces dystopies mettent aux prises des personnages, le plus souvent adolescent·es, avec des régimes totalitaires, soutenus par des adultes. Mais la jeunesse plébiscite aussi la production francophone et récompense régulièrement leurs auteurs et leurs autrices par de nombreux prix. La série à succès des *U4* (2015) est née du projet éditorial de rassembler quatre auteurs et autrices de jeunesse (Grevet, Villeminot, Hinckel et Trébor) autour d'un scénario commun postapocalyptique. Une pandémie a dévasté la planète, touchant surtout les adultes et épargnant bizarrement les adolescent·es. Quatre jeunes gens et jeunes filles ont reçu un étrange message les enjoignant de se retrouver dans un lieu précis, tenu secret, pour empêcher la catastrophe. Chaque auteur, chaque autrice développe, à partir de cette situation commune, l'histoire de son personnage. La trilogie de *Méto* (2015), autre roman à succès de Grevet, raconte comment un jeune adolescent, soumis aux règles de mystérieux Césars, s'affranchit des orientations que l'on avait choisies pour lui. Cette autonomie aura un coût, bien entendu, que le héros paiera au prix fort. Dans *Théa pour l'éternité* (2012), Hinckel, autrice reconnue par plusieurs prix jeunesse, poursuit une réflexion sur le transhumanisme par le truchement d'un personnage féminin adolescent, approchée pour tester un produit qui stoppe le vieillissement.



Et pour les plus jeunes ? Les maisons d'édition réservent aux récits conjoncturels une place importante : la collection des *Premiers romans* aux éditions Nathan, dédiée aux enfants de 7 et 8 ans ; la collection *Mini roman* des éditions Syros, destinée à des lecteurs et lectrices entre 9 et 11 ans. Le nombre de récits science-fictionnels actuellement disponibles dans ces collections et bien d'autres dépassent aujourd'hui celui des récits d'aventure. Des auteurs et autrices pour la jeunesse se sont emparés des figures du robot, de l'extra-terrestre ou du mutant pour raconter comment des personnages humains de tous âges questionnent la différence, les addictions, la vie, l'amour et la mort. Pointons la série des *H.E.N.R.I.* (2012-2016) de Grevet, aux éditions Nathan, pour les lecteurs et lectrices qui commencent à automatiser les procédures de

décodage et de reconnaissance de mots. Un extraterrestre appelé H.E.N.R.I., grand ami de Manon, accompagne la narratrice dans diverses situations scolaires. L'intérêt du récit en « je » réside moins dans la figure de l'extraterrestre, dont Manon, la narratrice, ne dit presque rien, que dans les dialogues par lesquels le personnage de l'extraterrestre exprime ses étonnements sur les manières de vivre ensemble à l'école. Les échanges verbaux simulent un questionnement qui pousse les personnages impliqués dans le récit à se rapporter autrement à leur univers scolaire.



Citons encore parmi ces petits romans d'une trentaine de pages, sans illustration, édités dans la collection « Soon » par Syros le récit de *Roby ne pleure jamais* (2013) de Simard. Ici aussi, le motif du robot, au cœur du récit de Simard, gagne moins à se référer au monde réel qu'à être rapporté à une pratique narrative. S'il fallait s'en convaincre encore, insistons sur l'abandon des questionnaires traditionnels qui forment aux lectures transparentes pour déplacer le pacte de lecture vers d'autres manières de faire référence. L'enseignant qui voudrait explorer les potentialités didactiques des images impertinentes véhiculées par la science-fiction pour la jeunesse dispose aujourd'hui d'un corpus de récits conjecturels plus variés et novateurs que le traditionnel récit d'aventure. N'est-il pas temps de faire la place au genre conjecturel qui semble rencontrer l'intérêt du jeune lectorat contemporain ? Comme le suggérait Le Guin (1970, p. 137), dans un autre contexte, avec un brin de provocation : « Le roman est mort, et la tâche, l'espoir d'une forme nouvelle telle que la science-fiction n'est pas de continuer le roman ou de le revitaliser, mais bien de le remplacer ».

Mais suffit-il de lire des histoires de pilules bleues de jouvence, de survivance à une pandémie, d'enrôlements eugéniques, de robots compagnons, pour répondre aux attentes du développement durable ? Rappelons ici notre visée de déplacer le regard habituellement posé sur des thématiques postapocalyptiques ou extraterrestres vers les formes du récit qui racontent ces thématiques. Le discours critique porté sur cette littérature science-fictionnelle pour la jeunesse pointe souvent l'effroi causé par le réalisme troublant de ses récits. C'est bien ce trouble d'une conjecture, cette bizarrerie que nous visons à exploiter par le dispositif du retard que nous esquissons à présent.

3.2. Entrer « par effraction » dans un récit conjecturel et lire « au ralenti » des manières de faire référence : deux lectures didactiques de récits conjecturels

La proposition *supra* suggérait de s'acculturer à la science-fiction par une attention accrue aux ressources du récit et aux images impertinentes. Pour répondre à cette suggestion, nous utilisons un dispositif particulier qui nous semble faire la part belle au récit et à sa poésie métaphorique, plutôt qu'aux motifs thématiques. Le dispositif de la découverte du texte « par effraction » consiste à « ralentir » sur un passage pour inciter les élèves par la contrainte du retard à observer le système d'informations du texte et les accompagner *graduellement* dans la construction de leurs imaginaires (Ronveaux et Nicastro, 2010 ; Ronveaux, 2015).

Nous faisons travailler notre dispositif de l'effraction sur deux situations didactiques contrastées qui, toutes les deux, prennent leur ancrage dans la lecture de récits science-fictionnels. Ces deux situations sont dédiées respectivement aux élèves du secondaire 1 et 2. La première situation pose le problème de la préparation des élèves à la réception d'un spectacle par la lecture d'un texte de théâtre contemporain. Le défi est de préparer le jeune spectateur sans divulguer les effets de la conjecture science-fictionnelle prévus par le spectacle. Nous posons ce défi à partir de la lecture de deux scènes du texte de *Contes et légendes* de

Joël Pommerat (2019). La pièce s'appuie entre autres sur le motif du robot et des identités sexuées pour raconter des saynètes de la vie quotidienne. L'on découvre comment les humains composent avec les robots quand une situation implique d'entrer en relation avec un parent, une bande d'adolescent·es, un amoureux ou une amoureuse, un répétiteur, un compagnon ou une compagne, etc. La lecture du texte de théâtre vise à accompagner les élèves dans leur visionnage du spectacle⁹. La deuxième situation met en jeu la découverte d'un récit de science-fiction classique et déjà ancien, *La Main gauche de la nuit* de Le Guin (1971), mais dont le motif ne manquera pas de toucher les élèves sur leurs identités sexuées. Le récit met en scène la figure de l'androgynisme, thématisée dans la tradition des récits mythologiques de la Grèce antique. La figure, très ancienne, a été actualisée dans plusieurs œuvres contemporaines pour la jeunesse, notamment *Polly* (2021) de Melquiot et Pralong. Le défi est de déconstruire le motif des identités floues pour restituer la force désignative d'une image impertinente, produite par le récit science-fictionnel et concrétiser par la lecture du récit la visée de se rapporter autrement à l'univers d'expérience des élèves. Nous espérons ici par le dispositif de l'effraction déplacer le regard du motif de l'androgynisme vers les artéfacts du récit. Il s'agit de créer une situation de lecture qui incite les élèves à comprendre comment le récit procède pour mettre en présence deux personnages antagonistes, porteurs l'un et l'autre de valeurs anthropologiques et ontologiques présentées comme contradictoires. La contradiction devrait pouvoir se construire à partir de l'attention aux ressources du récit et non pas en référence au monde réel et aux problématiques ancrées dans le quotidien des élèves. Nous visons explicitement à travailler les compétences regroupées sous la compétence-clé « interagir dans un groupe hétérogène » préconisée par la durabilité.

Dans les deux situations, nous partons d'un extrait de l'œuvre dont nous assumons explicitement l'incomplétude et la partialité du découpage. Nous insistons cependant sur le fait de rapporter l'extrait à l'entité textuelle englobante et les conventions génériques qui régissent cette entité. Le système d'informations du texte est saisi dans le cadre du genre science-fictionnel. Le récit de science-fiction n'est pas n'importe quel récit. Les élèves s'emparent des extraits et sont contraints par un dispositif qui les pousse à s'intéresser aux détails langagiers « fabriqués » par le texte. Ce sont ces détails qui composent le motif. L'on insiste sur l'artéfact de l'entrave qui caractérise le dispositif. Un élastique ou une pincette pour empêcher de tourner les pages met en scène matériellement cette entrave. Le jeu, c'est de ne pas lire immédiatement la suite, de se laisser gagner par la frustration d'une lecture suspendue. Le lecteur ou la lectrice, empêché·e de poursuivre sa lecture de l'intrigue, doit imaginer des scénarios à venir. L'arrêt sur le nouement est heuristique ; il sert l'observation « microscopique » des mouvements du texte.

Dans la première situation, celle du texte de théâtre, nous choisissons de travailler d'abord la deuxième scène de la pièce. Cette dernière se déroule dans un point de vente d'une entreprise de robotique. Une vendeuse, bien avisée, présente les avantages du produit en évoquant rapidement ses « raideurs » kinésiques. Contraints par l'extrait, les élèves sont invités à imaginer une distribution, une scénographie, des éclairages, une direction d'acteurs en recourant seulement aux informations fournies par le texte. Ils doivent inférer des paroles des personnages des détails lexicaux, syntaxiques, qui leur permettront de se représenter un acteur, des consignes de jeu, un décor, etc. Le recours à ces systèmes sémiotiques donne « chair » au texte de théâtre, mais surtout déplace l'attention des élèves du motif du robot vers les moyens déployés par le texte de théâtre pour produire l'image impertinente. Ici, le robot est présenté dans l'imperfection de ses mouvements, comme un compagnon idéal, qui ne dépassera jamais l'humain. C'est depuis cette « limite » que l'on comprend les avantages d'un compagnon ou d'une compagne (le sexe n'est jamais précisé) programmé·e pour assurer une présence affective efficace, au-dessus de tout soupçon. Rien de bien spectaculaire dans cette image du robot, donc, au contraire, la bienveillance d'un être ordinaire, qui se substitue d'autant mieux aux manques du quotidien qu'elle s'y intègre avec distance. Puis, dans un deuxième temps, les élèves imaginent d'autres scènes, tirées de leur quotidien, qui les mettent en présence avec cette figure de robot bienveillante et familière. Le format synoptique d'un scénario, bref, de quelques lignes, suffira pour esquisser la norme d'une production intrigante. On choisira de lire ensuite une deuxième scène qui réponde peu ou prou aux scénarios imaginés par les élèves précédemment. La lecture s'attardera sur les procédés dialogiques par lesquels se raconte une tentative, parfois désespérée, d'échapper à la solitude. La lecture préalable de deux scènes, pas plus, est une invitation à se représenter, par avance, avant le visionnage de l'ensemble du récit, l'image impertinente d'un robot compagnon qui ne peut pas aimer. Cette activité interprétative devrait outiller l'élève à construire des imaginaires et à se laisser toucher

⁹ Au moment de rédiger ces lignes, le spectacle est programmé au théâtre de La comédie de la ville de Genève.

par l'ironie d'une métaphore drôle, mais aussi terrifiante. Ce robot asexué, pourvu d'une mémoire absolue et infaillible, parfaitement adapté à nos différences, qui anticipe nos besoins, qui augmente nos capacités, qui nous protège de nos limites en les complétant, ce robot incapable d'aimer nous connaît en effet mieux que nous-mêmes. L'homme ou la femme, l'adolescent ou l'adolescente, le parent, l'amoureux ou l'amoureuse, – ancienne ontologie – peut devenir, lorsqu'il ou elle est assujéti au savoir d'une intelligence artificielle, un robot sans identité propre, asexué, incapable d'aimer, d'entrer en relation – nouvelle ontologie.

Dans la deuxième situation, l'extrait choisi raconte la fuite du « héros », un homme descendu sur une planète étrangement froide, peuplée de mutants. L'étrangeté du héros, à la sexuation stable, provoque auprès des mutants des réactions contrastées, entre curiosité et rejet. Pour échapper à la menace d'intrigues malveillantes, le héros doit fuir et passer par des montagnes. Il est accompagné dans sa fuite par un mutant bienveillant. Le héros masculin et l'androgyné vont se côtoyer pendant de longues semaines, forcés de vivre ensemble dans la solitude glacée d'un milieu hostile. Ici aussi, le dispositif de l'effraction a pour fonction de forcer les élèves à regarder la manière dont le récit « fabrique » l'étrangeté des personnages, en évitant de se référer à la réalité de leur quotidien. Le ralenti pose le jeu d'observer la conjecture (l'homme a muté, sa sexuation est instable, cette instabilité implique un nouveau partage des responsabilités et des tâches du quotidien, etc.), à travers la stratégie du récit. Les élèves vont être invités ensuite à se rapporter autrement à leur univers d'expérience en créant de nouvelles conjectures. Dans un deuxième temps, les élèves imaginent des situations intrigantes qui exploitent l'image impertinente du mutant. Le dispositif du retard, ici aussi, a cette fonction de déplacer l'attention de l'élève du motif de l'androgyné vers l'artéfact du récit qui fabrique le motif. L'homme, soumis à la stabilité d'une identité imposée de l'extérieur, – ancienne ontologie – peut devenir un être davantage à l'écoute de ses besoins et donc à l'écoute des hétérogénéités – nouvelle ontologie. Dans cette approche, l'élève lecteur ou lectrice apprend moins à déposer sur un récit la structure d'un schéma quinaire, qu'à participer à l'intrigue et à produire du sens en tendant l'arc narratif. Nous posons que l'émotion esthétique de la lecture viendra de cette *participation retardée* à l'intrigue.

Conclusions

Nous sommes partis d'une question sur la transposition d'un concept politique, le « développement durable », dans une discipline, le français. Le cadre général des éducations au développement durable ne suffit pas, selon nous, à construire la *durabilité à l'école*. Il convient de reporter les mots d'ordre formulés dans les « éducations à » dans les formats et les objets d'enseignement de disciplines scolaires. Pour notre part, cette transposition en français passera par un renouvellement du corpus de textes et de la réputation littéraire des œuvres de science-fiction. Il nous semble que la nature conjecturale du récit de science-fiction en fait un objet privilégié pour répondre aux injonctions sociales d'intégrer le principe régulateur de la durabilité à l'école. En précisant, dans la deuxième partie, la nature spécifique du récit de science-fiction, nous avons posé le cadre d'un « enseignable » qui vise moins à consommer le motif de la catastrophe ou de la dystopie, qu'à fabriquer un regard sur les effets d'un récit conjoncturel et d'une image impertinente. Nous espérons avoir montré que ce regard peut ménager des espaces pour permettre aux élèves de développer d'autres manières d'être au monde, qu'appelaient de leurs vœux, les nouveaux chantres du développement durable, Descola et Pignocchi, que nous citons en exergue.

En plus d'œuvres classiques et complexes que l'on exploitera dans les derniers degrés du secondaire, il existe un corpus foisonnant d'œuvres pour la jeunesse, y compris en langue française et pour les plus jeunes. Dans la troisième partie de cette contribution, nous nous sommes contentés de citer quelques titres, mais le balisage de cette littérature science-fictionnelle originale reste à faire. Nous avons esquissé ensuite une brève axiomatique pour enseigner le genre. Notre dispositif du retard, très succinctement évoqué, visait à dépasser les compétences générales d'une éducation à la durabilité par un travail plus précis sur un savoir-lire développé dans une discipline, dans les formats outillant de cette dernière, par la médiation d'objets à enseigner bien connus d'elle. A partir d'extraits de deux récits conjecturaux, l'un théâtral et contemporain, l'autre romanesque et plus ancien, nous avons montré comment, par le dispositif du retard, déplacer l'attention des élèves de la consommation de catastrophes (et du goût pour la collapsologie) vers la production intrigante de conjectures (et de la jubilation ironique que produit le partage d'images impertinentes). Se laisser toucher par une modalité textuelle spécifique de transmission de l'expérience relève en effet d'une technique sociale de fabrication de l'émotion, pour emprunter les termes de Vygotskij (1934/2006), par laquelle se questionne l'évidence de nos manières de lire, de comprendre et de vivre

ensemble. L'enseignement de la durabilité passera, selon nous, par l'observation fine des procédés du récit conjectural. S'il fallait à notre tour lancer quelques mots d'ordre pour nourrir quelques principes d'un enseignement de la durabilité *en français*, nous dirions : pour l'élève, apprendre à dégager du récit des imaginaires à l'écoute de nouvelles formes de gestion de l'humain, apprendre à tendre l'arc narratif pour se laisser gagner par les effets d'une métaphore vive, et pour l'enseignant, accompagner, dès les premiers pas dans le monde de l'imprimé, le jeune lecteur, la jeune lectrice dans la construction d'un imaginaire conjectural par le jeu sur la tension narrative.

Bibliographie

- Angenot, M. et al. (1989). *Théorie littéraire*. PUF.
- Aristote. (2003). *Poétique*. Le Livre de Poche.
- Atallah, M. (2015). *Portrait-Robot*. Favre.
- Balsiger, J. (2022, novembre). On vit un changement de génération (propos recueilli par C. Belsoeur). *Le Temps*, 24.
- Baroni, R. (2013). Didactiser la tension narrative : Apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? *Recherches & Travaux*, 83, Article 83. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.649>
- Burki, A. (2016). *Fiche pédagogique. U4-Koridwen*. E-media. Consulté le 30 juin 2023 <https://www.e-media.ch/events/Prix-RTS-litterature-ados-2016-U4-Koridwen>
- Chervel, A. (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2002). *e-media*. Consulté le 30 juin 2023 <https://www.e-media.ch/>
- Daunay, B. (2017). La métalepse du lecteur dans le métatexte du PISA. *Forumlecture*, 2, 1-13. Consulté le 30 juin 2023 <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?year=2017&issue=2>
- Denizot, N. (2016). Les « mauvais genres » au collège (1970-2015). Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (pp. 537-557). CREM.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinatio consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (dir.), *Disziplin—Discipline* (pp.27-46). Fribourg : Academic Press. (Academic Press, p. 27). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41323>
- Klein, G. (dir.). (2004). *Sociales fictions. Les Androïdes rêvent-ils d'insertion sociale ?* Bréal.
- Künzli David, Chr. et Bertschy, Fr. (2011). L'éducation au développement durable comme concept éducatif interdisciplinaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 13, 39-55.
- Lehoucq, R. (2005). *Faire de la science avec Star Wars*. Le Pommier/Cité des sciences et de l'industrie.
- Merle, S. (2012). *Super-héros & Philo*. Bréal.
- Reuter, Y. (dir.) (1987). Les mauvais genres. *Pratiques*, 54(1), 3-4.
- Ricœur, P. (2002). *La Métaphore vive*. Seuil.
- Rieder, J. (2009). Karl Čapek. Dans Mark Bould et al. (dir.), *Fifty Key Figures in Science Fiction*. Routledge.
- Ronveaux, C., et Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2(2), 1-11.
- Ronveaux, Chr. (2015). Former à entrer « par effraction » dans l'album de jeunesse. Corpus, dispositifs du retard et archi-élève. In S. Florey, S. El Harmassi, N. Cordonier et Chr. Ronveaux (Éd.), *Enseigner la littérature au début du 21e siècle. Enjeux, pratiques, formation* (pp. 107-125). Peter Lang.
- Ronveaux, Chr. et Racine, D. (2015). Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture par les textes. *Forumlecture*. 2, 1-11. Consulté le 30 juin 2023 <http://www.forumlecture.ch/>
- Ronveaux, C., et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : Disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Tate, K. (2021). The Science of "Interstellar" Explained (Infographic). Dans *Space.com*. Consulté le 27 juin 2023 sur <https://www.space.com/27692-science-of-interstellar-infographic.html>
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Flammarion.
- Versins, P. (1972). *Encyclopédie de l'utopie, des voyages extraordinaires et de la science-fiction*. L'Âge d'Homme.
- Vygotski, L.S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. La Dispute.
- Zanco, J.-P.. (2012). *La Société des super-héros. Économie, sociologie, politique*. Ellipses.

Références des textes et films de science-fiction utilisés ou simplement évoqués

- Čapek, K. (2013). *R. U. R. Rossum's Universal Robots*. Éditions de la Différence.
- Collins, S. (2008). *Hunger games* [The Hunger Games]. Pocket Jeunesse.
- Damasio, A. (2019). *Les Furtifs*. La Volte.
- Dashner, J. (2009). *Le labyrinthe* [The Maze Runner]. Pocket Jeunesse.
- Fleischer, R. (Réalisateur). (1973). *Soleil vert* [Film]. Métro-Goldwyn-Mayer.
- Garland, A. (Réalisateur). (2014). *Ex Machina* [Film]. DNA Films, Film4 Productions, Scott Rudin Productions.
- Gibson, W. (2007). *Neuromancien*. J'ai lu.
- Grevet, Y., Hinckel, F., Trébor, C. et Villeminot (2015). *U4*. Nathan.
- Grevet, Y. (2015). *Méto*. Pocket Jeunesse.
- Hinckel, Fl. (2012). *Théa pour l'éternité*. Syros.
- Jonze, S. (Réalisateur). (2013), *Her* [Film]. Annapurna Pictures.
- Le Guin, U. (1971). *La main gauche de la nuit* [The Left Hand of Darkness]. Robert Laffont.
- Lovecraft, H. P. (2015). *L'Appel de Cthulhu*. Seuil.
- McCarthy, C. (2009). *La Route*. Seuil.
- Melquiot, F. et Pralong, I. (2021). *Polly*. La Joie de Lire.
- Nolan, C. (Réalisateur). (2014). *Interstellar* [Film]. Warner Bros., Paramount Pictures, Legendary Pictures, Syncopy Films.
- Pommerat, J. (2019). *Contes et légendes*. Actes Sud.
- Roth, V. (2011). *Divergente* [Divergent]. Pocket Jeunesse.
- Simard, É. (2013). *Roby ne pleure jamais*. Mini Syros.

Auteurs

Marc Atallah est directeur de la Maison d'Ailleurs (musée de la science-fiction, de l'utopie et des voyages extraordinaires), directeur du Numerik Games Festival et maître d'enseignement et de recherche à la Section de français de l'Université de Lausanne. Ses recherches portent principalement sur les littératures conjecturales (utopie, dystopie, voyages imaginaires, science-fiction) et sur les théories littéraires (théories des genres, théories de la fiction). Il est l'auteur de nombreux articles et a co-édité plusieurs ouvrages, dont *L'Homme-machine et ses avatars* (2011), *Souvenirs du Futur. Les miroirs de la Maison d'Ailleurs* (2013), *Portrait-Robot ou Les multiples visages de l'humanité* (2015), *L'Art de la science-fiction* (2016), *Je suis ton père ! Origines et héritages d'une saga intergalactique* (2017), *Le Jeu* (2018), *Mondes (im)parfaits. Autour des Cités obscures de Schuiten et Peeters* (2019) et *La Parade monstrueuse* (2020).

Christophe Ronveaux est maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. Il enseigne l'enseignement continué de la lecture et la littérature de jeunesse en didactique du français. Membre du Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (G.R.A.F.E.), il coordonne et participe à plusieurs projets de recherche sur la lecture de supports composites : *Lecture-littérature-numérique* qui rassemble des chercheurs et chercheuses sur le développement d'instruments d'enseignement sur la lecture ; *L'albun, comment ça marche ?* qui rassemble un collectif de professionnels du livre et de la transmission pour rendre « aimables » les supports de lecture contemporains ; *LM-Ados* sur la littératie médiatique multimodale des adolescent.es. Au cours de ces 5 dernières années, il a coordonné plusieurs numéros de revues, dont le numéro 68 (2021) et 64 (2019) de *La lettre de l'AIRDF* respectivement avec Patrice Gourdet, Elaine Turgeon, David Vrijdaghs et Ophélie Tremblay, un numéro de *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (2019) avec Stéphanie Boéchat-Heer. Il a co-édité plusieurs ouvrages, dont *La lettre enseignée. Perspectives historiques et comparaisons européennes* (2019) avec Nathalie Denizot, *Verbalisation et apprentissages* (2019) avec Kristine Balslev et Benoît Lenzen, *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation* (2018) avec Bernard Schneuwly.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2023 de forumlecture.ch



Katastrophen und Utopien, Metaphern und Science-Fiction – Für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Fiktion

Marc Atallah und Christophe Ronveaux

Abstract

In diesem Artikel wird ein theoretischer Rahmen vorgestellt, der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fach Französisch anhand von Science-Fiction vorsieht. Wir vertreten die Auffassung, dass Nachhaltigkeit nur in den spezifischen Formen eines Schulfachs gelehrt werden kann. Aufgrund ihres spekulativen Charakters schliesst die Science-Fiction-Erzählung einen ironischen Pakt mit den Leser:innen bezüglich ihrer Motive (die Katastrophe, die Utopie, die Figuren des Roboters, des Außerirdischen und des Mutanten). Sie eignet sich besonders für Bildung für nachhaltige Entwicklung, weil ihre metaphorische Poetik dazu zwingt, diese Motive als fiktive Konstruktionen zu betrachten.

Wir sind vom didaktischen und transpositiven Problem ausgegangen, einen neuen Unterrichtsinhalt in den bestehenden Fächern zu unterrichten. Dann haben wir eine Poetik des Science-Fiction-Textes skizziert, die von etablierten Sichtweisen abweicht, um einen neuen Blick auf dieses Genre zu konstruieren. Dabei spielt die Argumentation eine wichtige Rolle, dass das Herzstück der Science-Fiction - die Konjektur - der Metapher (im Sinne von Paul Ricœur) zuzuordnen ist. Im letzten Teil des Beitrags greifen wir einige Science-Fiction-Titel für Jugendliche auf beschreiben kurz zwei didaktische Vorschläge für die Lektüre auf der Sekundarstufe.

Schlüsselwörter

Nachhaltige Entwicklung, Science-Fiction, Metapher, Unterricht, Französischdidaktik

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

Catastrofi e utopie, metafore e fantascienza. Per un insegnamento dello sviluppo sostenibile attraverso la narrativa

Marc Atallah e Christophe Ronveaux

Riassunto

Questo articolo si propone di stabilire un quadro teorico per l'insegnamento dello sviluppo sostenibile nella materia *francese* utilizzando la fantascienza. Sosteniamo che la sostenibilità può essere insegnata solo nelle forme specifiche di una disciplina scolastica. Per la sua natura congetturale, la narrativa fantascientifica invita a una lettura ironica dei motivi che rappresenta (catastrofe, utopia, le figure del robot, dell'extraterrestre e del mutante). È tanto più adatta all'insegnamento della sostenibilità perché la sua poetica metaforica ci costringe a considerare questi motivi come costrutti fittizi. Il nostro punto di partenza è stato il problema didattico e traspositivo dell'insegnamento di una nuova materia nell'«educare a». Abbiamo poi abbozzato una poetica del testo fantascientifico che si allontana dai cliché teorici per costruire una visione diversa di questo genere discorsivo, in particolare dimostrando che il cuore della fantascienza - la congettura - nasce dalla metafora, nel senso dato a questa nozione da Paul Ricœur. Nella sezione finale, citiamo alcuni titoli di fantascienza per ragazzi e descriviamo brevemente due metodi di lettura suggeriti per gli allievi della scuola secondaria.

Parole chiave

sviluppo sostenibile, fantascienza, metafora, insegnamento, didattica del francese

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2023 di forumlettura.ch

Disasters and utopias, metaphors and science fiction. Towards using fiction in education for sustainable development

Marc Atallah and Christophe Ronveaux

Abstract

In this article we present a theoretical framework for addressing education for sustainable development in French lessons using science fiction. It is our belief that sustainability can only be taught in the specific frameworks of a school subject. Due to its speculative nature, science fiction stories invite the reader to suspend belief with regard to motifs (disaster, utopia, robots, extra-terrestrial and mutant beings). The genre particularly lends itself to education for sustainable development as its metaphorical poetics compels the reader to see these motifs as fictional constructs.

We started out from the problem of reconstituting and transferring new content to existing school curricular. Next, we developed a poetics of the science fiction text which departs from established perspectives to construct a new angle on the genre. A central argument in this regard is that the speculation which can be found at the heart of science fiction constitutes a metaphor (after Paul Ricoeur). In the last section of the article, we take recourse to a number of science fiction titles for young people, before outlining two ways of working with text at secondary level.

Keywords

sustainable development, science fiction, metaphor, teaching, French teaching methodology

This article was published in the 2/2023 issue of *leseforum.ch*

