

Littérature de jeunesse à l'école primaire et Questions Socialement Vives en contexte d'Anthropocène

Huchet Catherine⁽¹⁾

Schmehl-Postaï Annette⁽²⁾

⁽¹⁾ CREN, Nantes Université, INSPE de l'Académie de Nantes – France

⁽²⁾ CREN, Nantes Université, INSPE de l'Académie de Nantes – France

Résumé

À partir d'une séquence expérimentale menée en classe de CP-CE1 autour d'un album de littérature de jeunesse, nous proposons d'analyser le support de l'œuvre et les productions écrites des élèves. Une approche didactique des questions socialement vives et des « éducations à » permettra d'évaluer les possibilités d'un travail pluri/interdisciplinaire en classe sur les valeurs en contexte d'anthropocène. L'analyse lexicale et énonciative des traces écrites des élèves s'attachera particulièrement aux dimensions épistémologique, éthique et ontologique du problème pernicieux de la pollution par les plastiques et mettra en évidence les enjeux pédagogiques et didactiques que les enseignants auront à affronter afin de transmettre aux élèves les outils nécessaires pour se repérer dans un monde problématique.

Mots clés

Littérature de jeunesse ; enseignement moral et civique ; QSV ; émancipation ; esprit critique.

Introduction

D'après Lange & Barthes (2021, p. 133), l'anthropocène, comme « métarécit collectif », qui structure une partie des recherches actuelles, questionne l'éducation du fait « de l'incertitude des savoirs impliqués, de la complexité des défis soulevés et de la difficulté

à penser rationnellement et collectivement un avenir commun ». Face à de tels enjeux, le champ de l'éducation semble en tension entre deux types de réponse (Barthes, 2022, § 1) : une réponse « faible » qui cherche à gommer les effets néfastes « d'un développement pensé essentiellement dans sa dimension economiciste » *versus* une réponse « forte » qui vise « la transformation sociétale » et la création de « dispositions collectives » grâce à une réflexion sur les valeurs mises en jeu par l'anthropocène. Notre article, s'inscrivant dans ce second type de réponse, s'intéresse à une séquence expérimentée en classe de CP-CE1 à partir de la lecture de l'album *Sur mon île*, croisant littérature, sciences et enseignement moral et civique pour interroger le problème « pernicieux » (Fabre, 2021b) de la pollution marine.

Traiter des valeurs en classe via une approche « pluridisciplinaire » des Éducatives à, des Questions Socialement Vives et de la littérature

À l'ère de l'anthropocène, l'école se trouve interrogée dans sa capacité à transmettre aux élèves les outils pour se repérer dans un monde problématique (Chauvigné & Fabre, 2021, p. 16). Dans ce contexte, les « Éducatives à » (EA) et les Questions Socialement Vives (QSV) ont fait leur apparition au sein des curricula des années 2000.

Des questions scientifiquement, socialement et didactiquement vives

Les EA, résultant des préconisations des instances internationales (UNESCO par ex.) se traduisent par différentes formes dans les curricula (développement durable, santé, citoyenneté, solidarité internationale, médias et information, patrimoine, etc.) et, de ce fait, ne se cantonnent plus au seul domaine scolaire (Lange & Barthes, 2021, p. 135). Les QSV prennent leur source non dans une commande institutionnelle (*ibid.*, p. 136), mais dans des courants de recherche (biologie, physique, chimie, sociologie, éthique, politique, économie, environnement), fédérés autour de questions socio-scientifiques controversées (Simonneaux, 2008, §1).

Si les EA ne sont pas de même nature que les QSV, ces deux approches sont en étroite relation (Lange & Barthes, 2021, p. 138), visant toutes deux à dessiner un espace des possibles face à des questions brûlantes de citoyenneté, certes en rapport avec des savoirs et des pratiques – mais aussi et surtout avec des préoccupations axiologiques et des émotions (Legardez et al., 2022, §8) puisque « la science ne peut être dissociée de la politique car elle est porteuse de valeurs » (Simonneaux & Simonneaux, 2014, p. 112).

La prise en charge des valeurs à et par l'école n'est pas simple : les enseignants « refroidissent » ou « réchauffent » la vivacité des questions socio-scientifiques traitées selon le risque éducatif qu'ils sont prêts à accepter (Simonneaux & Simonneaux, 2014, p. 110). S'il s'agit bien de concilier problématisation épistémologique et action citoyenne, les recherches menées dans le domaine des EA et des QSV insistent toutefois sur le fait que leur enseignement doit résister aux sirènes de la promotion d'« éco-gestes » (Barthes, 2022 ; Chauvigné & Fabre, 2021).

Des enjeux curriculaires communs aux QSV et à la littérature

L'enseignement des QSV devrait « transcender les divisions disciplinaires et intégrer des savoirs en sciences dites "dures" et en sciences humaines » (Simonneaux & Simonneaux, 2014, p. 111), au prisme de la question des valeurs, afin de contrer cette « tendance au traitement technocratique et manipulateur des problèmes » environnementaux liés à notre entrée dans l'ère de l'anthropocène (Fabre, 2018, §2). Les QSV nécessitent par conséquent une « approche pluridisciplinaire » (Delplancke et Chalak, 2022, §2) permettant de dessiner un espace de nouveaux possibles curriculaires face à ces questions socio-scientifiques contemporaines que les sciences et les pratiques sociales ne pourront résoudre chacune de leur côté (Lange et Munier, 2019, p. 11).

La question des valeurs connaît également un regain d'intérêt dans le champ didactique de la littérature. Rouvière précise ainsi que « tout engagement dans la lecture du texte littéraire est un engagement de nature éthique » (2018a, p. 31) qui, via les valeurs mises en jeu dans le texte, « conduirait alors le lecteur à s'interroger sur son propre système de valeurs » (*ibid.*, p. 32). Mais, de même que l'enseignement des QSV n'a pas vocation à promouvoir dogmatiquement des gestes moralement et écologiquement acceptables (Fabre, 2021b, §34), la pratique scolaire de la lecture des textes littéraires ne saurait contraindre l'élève à élire telle ou telle valeur. Si but éducatif il y a, il s'agit avant tout « d'aider celui-ci à gagner en autonomie, en élargissant le spectre des hiérarchies de valeurs possibles » (Rouvière, 2018b, §49).

Dans la continuité des travaux de Rouvière ou encore de Dufays (2010, 2019), de Brunel et al. (2020) et de Huchet (2020 : 485), le *Parcours Problema Littérature* (noté PPL ; cf. Huchet & Schmehl-Postai, 2022) envisage l'activité herméneutique comme une activité qui permet à un lecteur de donner sens au texte lu non seulement d'un point de vue sémantique, en faisant appel à la compréhension et à l'interprétation, mais également d'un point de vue axiologique en appliquant le sens construit à sa propre existence. Les séquences d'enseignement à démarche problématisante que nous expérimentons ont pour but d'accompagner les élèves de la maternelle au cycle 4 dans leur construction de sujets lecteurs singuliers au sein de la communauté que constitue la classe (Louichon, 2020). Pour ce faire, nous privilégions des dispositifs fondés sur un dévoilement progressif du texte afin de donner

le temps suffisant aux élèves, via des écrits individuels et des débats interprétatifs, de s'approprier le système axiologique du récit incarné par les personnages (Schmehl-Postaï & Huchet, 2018). Dans cette perspective, l'espace de la classe est celui d'une communauté discursive, fédérée autour de « l'exercice socialisé et langagier de la raison appliquée à la compréhension des représentations et des relations empathiques » (Louichon & Perrin-Doucey, 2017, p. 204).

L'album *Sur mon île* nous est apparu comme une occasion propice de repenser « l'équilibre entre lettres et sciences » (Fabre, 2021b, §52) pour permettre aux élèves, futurs citoyens, de développer une réflexion critique et engagée. C'est le pari que nous avons fait en proposant à un enseignant de CP-CE1 d'implanter dans sa classe un *PPL* autour de la lecture par épisodes de *Sur mon île* abordant la question de la pollution marine.

Un apologue qui invite à des changements de paradigme

Sur mon île, écrit et illustré par l'autrice coréenne Myung-Ae Lee (De la Martinière, 2019) a pour thème la pollution océanique par les plastiques, type de pollution emblématique de l'anthropocène.

Esthétique de la dissonance et problème pernicieux de la pollution marine

Les choix narratifs et iconiques dans *Sur mon île* (SMI), étayés par des faits scientifiques avérés, soulignent à quel point la pollution des océans par le plastique présente toutes les caractéristiques d'une QSV, autrement dit d'un « problème pernicieux » (cf. Fabre, 2021b), marqué par sa *polysémie*, sa *conflictualité* potentielle, sa *temporalité critique*, sa *complexité* et son *absence de solution* (*ibid.*). Le récit est pris en charge à la première personne du singulier par un narrateur dont l'identité ne sera jamais explicitement dévoilée ni dans le texte, ni dans les images. Le lecteur devine qu'il s'agit d'un oiseau puisque celui-ci habite « une île de plastique, apparue au beau milieu de la mer » (SMI, p. 30) et mentionne ses amis qui viennent l'y rejoindre (12).

La force esthétique et émotionnelle de cet album-apologue réside dans le rapport entre texte et image, marqué par la dissonance. C'est en effet tout en retenue que l'oiseau évoque ce problème pernicieux. Le texte s'ouvre ainsi sur l'évocation d'une « petite île qui flotte au beau milieu de la mer » (SMI, p. 1), « remplie de petites choses de toutes les couleurs » (5). Le pantonyme peut suggérer à un jeune lecteur une connotation positive : tout ce qui est petit est mignon, d'autant plus s'il est chamarré. Ainsi, à l'exception du verbe *remplir* qui pourrait surprendre un lecteur averti du sémantisme potentiellement négatif de ce terme, l'incipit, dans sa dimension textuelle, semble convoquer les stéréotypes de l'île comme refuge paradisiaque.

Certes, le narrateur-oiseau précise ensuite que ces choses « arrivent en grand nombre, portées par les puissantes vagues des tempêtes ou des raz-de-marée » (10), mais l'ampleur du phénomène est aussitôt amoindrie par la réaction des oiseaux migrateurs arrivés sur l'île de leur ami : si ces oiseaux « ne peuvent pas cacher leur surprise devant le paysage » (13), « ils apprennent vite à s'y adapter » (15). À ce stade, il est difficile pour un jeune lecteur qui ne s'en tiendrait qu'au texte, de comprendre que ces « choses de toutes les couleurs » désignent des déchets plastiques.

Et le narrateur de poursuivre sur un mode proche de la litote : on apprend que les oiseaux « curieux de savoir ce que sont ces petites choses de toutes les couleurs », « les mordillent, essaient de s'en habiller, ou de s'en couvrir la tête » (SMI, p. 17). Certains « restent emprisonnés à l'intérieur » (20) tandis que d'autres, « sans le savoir, avalent ces choses multicolores avec leur nourriture » (21). Nulle évocation explicite d'un péril par conséquent (à l'exception du participe *emprisonnés*). Il faudra attendre la dernière page pour qu'apparaisse une référence textuelle au plastique.

Il en va tout autrement pour les illustrations qui, suivant un art subtil du contrepoint, montrent explicitement la problématique pernicieuse de nos modes de vie anthropocentrés et destructeurs. Il s'agit visiblement pour l'autrice de rendre concret le fait que la pollution océanique symbolise un modèle socio-économique devenu, au fil du XX^e siècle, un véritable « prométhéisme déchainé », épuisant les ressources de la planète comme s'il « s'efforçait de détruire ses conditions de possibilités » (Fabre, 2021a, p. 20). La double page 11-12 est envahie par un pneu géant, recouvert de filets de pêche et de lianes en plastique et dont la couleur noire tranche avec les teintes bleutées et beiges de la mer et de l'horizon. La saturation de l'espace de la double page, à l'image de nos espaces de vie saturés par l'hyperconsommation, est d'ailleurs la marque du travail de l'autrice. Nos mégaloilles sont représentées au fusain noir dans un enchevêtrement d'habitations indistinctes où toute trace de vie a disparu. Quand présence humaine il y a, c'est sous forme de défilés de camions et de motos, écrasés par les lourdes remorques qu'ils doivent tracter. Ces remorques sont elles-mêmes ensevelies sous un débordement de ballots de toutes sortes. À la page 5, le texte finit par se réduire à la portion congrue, relégué dans le coin gauche de l'espace graphique, tant il est envahi lui-même par la foule des personnages minuscules qui poussent des caddies ou tiennent à la main des sacs emplies de marchandises. La dissonance de ces illustrations avec le texte vient décupler la puissance évocatoire de ce sentiment d'envahissement et de débordement.

QSV et littérature : des possibles pour éduquer conjointement au politique

Sur mon île met en évidence combien la pollution marine au plastique est une « question sociétale hyper vive » (Legardez et al., 2022) à la fois par son étendue et son

invisibilité (ou son occultation). Son autrice, s'inscrivant dans la lignée des travaux scientifiques étudiant la question, parvient à construire ce problème pernicieux dans son épaisseur « épistémologique » (Fabre, 2021a, p. 300).

Mais, selon nous, ce qui fait la singularité poétique et rhétorique de *Sur mon île*, c'est que cet album envisage la problématique de notre avenir incertain également sous ses dimensions « éthique » et « ontologique » (*ibid.*). Prévenir la tendance autophage de l'humanité, par son agir irresponsable, « met [en effet] en tension la question de la survie et celle de l'existence éthique » (Fabre, *ibid.*). Ainsi, « prendre en considération les victimes », en donnant la parole à un oiseau qui décrit sa réalité et celle de ces congénères, « c'est faire apparaître que les humains ne sont pas seuls à être affectés par la situation, qu'une bonne partie de la biodiversité en souffre et en souffrira » (Beau & Larrère, 2018, introd.).

Au regard de la fragilité de nos existences, une éducation centrée sur la prise en compte des problèmes super pernicieux (en particulier le changement climatique) nécessite de prendre conscience de l'interconnectivité de tous les êtres car « nous nous soucions des choses auxquelles nous sommes personnellement liés » (Lehtonen et al., 2018, p. 352). Un tel apprentissage implique « un changement radical, prenant en compte tous les aspects de la personnalité, intellectuels, mais aussi émotionnels et sociaux » (Fabre, 2021b, §39). La lecture en classe de *Sur mon île* nous est apparue comme un levier puissant pour mettre en œuvre concrètement cet apprentissage. En effet, le *je* de l'oiseau narrateur et ce qu'il nous dit ne nous obligent-ils pas à passer du statut de spectateur d'une réalité désormais scientifiquement bien documentée, au statut d'un être engagé dans et par la fiction, partageant les souffrances des premières victimes (les animaux marins) de la pollution océanique par les plastiques ?

Cette lecture ne saurait mettre sur les épaules des enfants la gestion des défis écologiques que les adultes peinent à prendre en charge ; « il y aurait là une inversion de la charge de la responsabilité éducative » (Roelens, 2022, §33). Mais au regard de la « dépolitisation des questions environnementales dans le curriculum des SVT », mise en évidence par Delplancke et Chalak (2022, §31) au travers de leur analyse des programmes et des manuels de cycle 3 et 4 dans cette discipline, les recherches liées aux EA et aux QSV s'accordent à défendre l'idée « qu'une repolitisation de la question climatique est urgente en ouvrant l'espace de débat entre les différents choix pour les futures alternatives socio-environnementales » (*ibid.*, §1). Éduquer au caractère politique des problèmes pernicieux ne consiste pas à faire entrer les élèves dans une éducation partisane, mais à les préparer à prendre part activement à la (sur)vie de la « cité-monde » (Legardez et al., 2022, p. 20) en articulant dimensions épistémologique, éthique et ontologique.

Construire le sens de l'album dans une perspective pluri-inter/disciplinaire

L'enjeu de notre expérimentation a consisté à tisser les domaines des sciences et de la littérature, sans inféoder l'un à l'autre. En effet, il nous a semblé primordial de ne pas réduire la richesse textuelle et iconographique de *Sur mon île* à un prétexte documentaire pour contextualiser le phénomène de la pollution plastique. De même, une lecture littéraire de cet album, non informée par la réalité scientifique de ce phénomène, pourrait conduire à des tentatives interprétatives peu pertinentes. Ainsi, un jeune lecteur pourrait être tenté, dans une perspective anthropomorphique, de reprocher aux animaux marins de mordiller les éléments plastiques ou de s'enrouler dedans.

Le dispositif

Le *PPL* mis en œuvre pour accompagner 27 élèves d'une classe de CP-CE1 dans leur construction du sens de *Sur mon île* comporte neuf séances, dont cinq séances de lecture compréhension proprement dites, alternant des phases de lecture à haute voix par l'enseignant, d'écrits individuels ou collectifs ainsi que des débats interprétatifs en lien avec l'intrigue. Les illustrations ne sont pas montrées immédiatement pour faire jouer les effets de la dissonance orchestrée par l'autrice entre texte et images. Ces séances de lecture sont jalonnées par des apports scientifiques.

Les trois dernières séances visent l'appropriation du message de l'album avec le triple traitement épistémologique, ontologique et éthique de la QSV mise au travail. La séance 7 concerne au premier chef la dimension éthique et ontologique de la question de la pollution marine dans la mesure où les élèves, via un écrit individuel, imaginent ce que l'oiseau dirait aux êtres humains s'il pouvait leur envoyer un message. La séance 8 s'inscrit dans le cadre des sciences : les élèves visionnent différents documents pour appréhender la notion de « continent de plastique » et l'enseignant leur demande de réfléchir collectivement à leur consommation de plastique. Dans la séance 9, les élèves produisent par groupe une affiche dans laquelle ils ont à créer leur propre message à partir de leur appréciation du phénomène de la pollution marine raconté dans l'album.

Nous proposons d'analyser deux types de productions de la fin de la séquence. Les derniers écrits individuels et les affiches collectives réalisées nous semblent le mieux rendre compte du parcours de compréhension-interprétation-appréciation que les élèves sont en train de réaliser.

Les écrits individuels

Les élèves ont produit quatre écrits de travail au cours de la séquence. En séance 7, ils écrivent suite à la consigne « Imagine ce que l'oiseau qui raconte l'histoire dirait aux êtres humains s'il pouvait leur envoyer un message. ».

Nous allons analyser les écrits de la séance 7 à partir des trois dimensions (épistémologique, éthique et ontologique) que Fabre (cf. 2021a) propose à travers son triangle du sens d'un problème pernicieux. Ces trois dimensions nous ont servi de filtre pour une analyse de contenu : des observations notamment quant aux choix lexicaux, énonciatifs et modalisateurs permettent de renseigner la construction effective (ou non) par les élèves des dimensions de ce triangle de sens.

La dimension épistémologique est fortement présente dans les textes des élèves. Le verbe *polluer* est utilisé 18 fois. Vingt élèves évoquent les *déchets*, et c'est notamment par les verbes employés qu'ils font référence aux savoirs exposés par le texte : le verbe *jeter* revient à 14 reprises, 9 élèves nomment le danger que les animaux *mangent* des déchets, qu'ils risquent de *s'étouffer* (5) et de *mourir* (5). Cinq élèves notent également que les animaux n'arrivent plus à se *reproduire*. Deux élèves semblent opérer un glissement de la dimension épistémologique vers la dimension ontologique (voire éthique) en parlant du risque de maladie : elles le réfèrent aux humains (« arrêtez de polluer si vous continuez *vous pourrez être malades*. » Marion), elles saisissent donc parfaitement l'impact possible sur les êtres humains.

À première vue, l'analyse de la posture énonciative des élèves n'a rien de surprenant, ils répondent à la consigne en s'adressant à un *vous* pluriel et extérieur (27 occurrences) entité à laquelle ils se sentent opposés : « *Vous jetez des déchets dans la mer* » (Joséphine) ou avec emphase : « *Vous oui vous arrêter de jeter des détritius* » (Camille). L'adresse aux humains est parfois même plus explicite : « *Cher hommes* » (Axel) ou « *Salut les humain*. » (Abdou).

Même si les élèves se positionnent majoritairement en *je* (22 occurrences d'une première personne du singulier *je/mes amis* dans 14 écrits), ce *je* incarne la voix narrative, les élèves « se cachant » encore derrière l'identité d'un personnage du récit. Ce travail d'identification constitue néanmoins une étape vers une réelle implication du sujet. Camille, imaginant manger un poisson intoxiqué par du plastique, se sent directement menacée : « je pouvais mourir si je mange un poisson qui a mangé du plastique ».

Une forme de subjectivité impliquée transparait dans l'utilisation du verbe *grandir* par trois élèves. Même si le contexte évoque des animaux qui vont se trouver dans l'impossibilité de grandir, l'idée de ne pas pouvoir évoluer normalement semble affecter particulièrement les enfants : « arrêtez de polluer parce que je pourrai mourir, *pas grandir* » (Nathan). L'implication existentielle du sujet lecteur se fait également sentir dans deux expressions de la colère (Liam :

« je suis fâché les hommes *je suis en colère* » et Abdou : « *Je suis en colère bleue* car vous jetez des déchets »).

Sans que la formulation de la consigne ne l'impose, 12 élèves sur 27 utilisent au moins une forme impérative (toujours avec le verbe *arrêter*) : « arrêter de polluer » (Marion), « arrêté de geté les déchè » (Diego). Ils désignent ainsi la responsabilité des autres, sans se remettre en question directement eux-mêmes, mais cette perspective est aussi très fortement induite par la forme de la consigne. Toutefois, trois élèves utilisent une forme interrogative dans l'adresse aux humains (« Pouvez-vous arrêter de polluer la terre car mes amis se blaise avec ? », Maud). De même, une interrogation sur la responsabilité morale des humains surgit chez certains élèves. Camille semble ainsi se demander à qui revient finalement « la faute » : « si, se n'est pas de votre faute ba c'est facile faite attention », et elle semble vouloir signifier qu'on n'a plus le droit de se soustraire à la responsabilité. Elle toucherait là l'aspect de la globalité du problème qui ne peut être traité si les individus essaient éternellement de se défausser. Chez Axel, au contraire, le caractère global et inévitable du problème n'est pas construit entièrement, il interprète le problème vital des personnages du récit comme un problème relativement local : « sa paula la planet et les pay et sinon on va devoir changer de pay ».

Si, au stade de l'écrit de la séance 7, la prise de conscience d'une responsabilité singulière de chaque être humain dans le problème traité reste difficile pour les jeunes élèves, nous allons voir que les derniers débats vont leur permettre encore de cheminer et d'exprimer ce cheminement dans les affiches créées à la fin de la séquence.

Les affiches collectives

Lors de la dernière séance, visant une appréciation de l'album et de son message, les élèves produisent sept affiches en petits groupes à partir de la question suivante « Quel est votre message à vous sur les déchets plastiques ? ». Sur ces affiches, nous constatons un réel enrichissement épistémologique de la question de la pollution marine. Se rapportant à des éléments des dernières séances (« Si vous mettez des déchets ça va prendre 100 ou 400 ans »), les élèves cherchent activement des idées de remplacement de matériaux plastiques (« Utilises du bois, du fer, du metal. ») et trouvent des alternatives de matériaux plus durables.

L'implication du sujet est toujours prégnante : en plus d'un slogan principal, toutes les affiches présentent des bulles avec des messages de petits personnages repris dans l'œuvre ou qui représentent leurs voix d'enfant. On note même parfois un détachement du contexte de l'œuvre et un avancement vers une généralisation du problème écologique : « je suis triste parce que on polu la planait ».

Émerge ainsi sur ces affiches l'idée de prévenir la catastrophe en amont : « Arrêter de polluer parce-que ça met du temps à se dégrader et essayer de faire le moins de choses possibles en plastique ». Nous pensons que l'expression de cette idée n'a été possible uniquement parce que les élèves ont pris conscience du fait qu'ils sont eux-mêmes en partie responsables de la catastrophe écologique. Il apparaît l'idée que chacun a un rôle à jouer pour enrayer une évolution qui menace les humains : « il faut aider la terre. la terre a besoin de nous ».

Une des affiches fait la proposition suivante : « on pourrait dire *au président* de dire au gens de fabriquer des sacs fait en d'autre matière ». Puis ils imaginent comme réponse à leur sollicitation : « J'ai lu votre lettre et je suis d'accord donc en trico ». Si cette référence à une autorité politique est la seule sur les affiches, elle reflète bien la « double dimension politique et scientifique » des questions environnementales (Delplancke & Chalak, 2022, p. 5).

Conclusion

Malgré un traitement resté parfois implicite de certaines dimensions de la pollution marine au plastique, la séquence pluri-inter/disciplinaire expérimentée dessine des possibles créatifs et émancipateurs (Lange & Barthes, 2021, p. 141-142) dépassant, grâce à l'exploitation de la richesse littéraire et esthétique de *Sur mon île*, un simple empilement de savoirs et l'imposition de techniques pratiques. Aussi, les problèmes pernicioseux de l'anthropocène « sans véritable solution » ne sont-ils « peut-être pas sans issue » (Fabre, 2021a, p. 25) : encore faut-il faire confiance à la capacité des élèves, même jeunes, à exprimer, dans le cadre d'une éducation humaniste au pluralisme, des valeurs et des possibles alternatifs à leur portée.

Toutefois, l'expérimentation relatée interroge car la place des savoirs scientifiques ne peut pas se limiter à l'apport de connaissances géographiques ou biologiques. Même avec des enseignants habitués à des formats de pédagogie de projet, nous prenons conscience de la nécessité des choix en amont et constatons une réelle difficulté à tenir les différents enjeux disciplinaires en parallèle. Ainsi, l'approche pluri ou interdisciplinaire en classe des problèmes pernicioseux contemporains est, elle aussi, une « question vive » tout aussi épistémologiquement que didactiquement (Lange & Munier, 2019, p. 9) tant la formalisation curriculaire d'une telle approche reste encore à explorer et à stabiliser.

Références bibliographiques

- Beau, R. & Larrère, C. (2018). *Penser l'Anthropocène*. Presses de Sciences Po
- Chauvigné, C. & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives et conseillers principaux d'éducation novices : quelles prises en charge, pour quels enjeux ?. *Carrefours de l'éducation* 52, 33-52
- Delplancke, M. & Chalak, H. (2022). Potentialités et limites des curricula de SVT : quelles contributions des questions environnementales pour une éducation au politique ?. *Éducation et socialisation* 63
- Dufays, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ?. *Recherches & Travaux* 94
- Fabre, M. (2021a). *Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas*. Raison et Passions
- Fabre, M. (2021b). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie* 210, 89-99
- Huchet, C. & Schmehl-Postai, A. (2022). Écrire pour s'approprier un texte littéraire au cycle 3. Compréhension, interprétation et appréciation. *Le Français Aujourd'hui* 216, 47-57
- Lange, J.-M. & Barthes, A. (2021). "Éducation à" et "Questions socialement vives" : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation* 52, 133-147
- Lange, J.-M. & Munier, V. (2019). Interdisciplinarités : rencontres entre les disciplines, enjeux, dispositifs, freins et leviers. *RDST* 19, 9-20
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M. & Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation* 63
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2018). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems. Dans J. W. Cook (dir), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (339-374). Springer International
- Louichon, B. et Perrin-Doucey, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. Dans M. Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser...* (191-205). HEP Bejune.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Lang
- Rouvière, N. (2018a). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères* 58, 31-47
- Rouvière, N. (2018b). Renouveler par l'axiologie l'enseignement des textes littéraires. *Acta Litt&Arts* Enseigner les textes littéraires par l'axiologie. <http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/actalittarts/440-renouveler-par-l-axiologie-l-enseignement-des-textes-litteraires>
- Schmehl-Postai, A. & Huchet, C. (2018). Lire et interpréter les rôles des personnages pour comprendre les récits. *Le Français Aujourd'hui* 201, 27-38
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour* 198, 179-185
- Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2014). The emergence of recent science education research and its affiliations in France. *Perspectives in Science* 2, 55-64