



HAL
open science

Frontières de la fiction : quelles représentations dans les supports d'enseignement, de la maternelle au lycée ?

Sonia Castagnet-Caignec, Pierre-Louis Fort, Virginie Tellier

► **To cite this version:**

Sonia Castagnet-Caignec, Pierre-Louis Fort, Virginie Tellier. Frontières de la fiction : quelles représentations dans les supports d'enseignement, de la maternelle au lycée ?. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 2025, 205-206, <10.4000/149ai>. <hal-05141413>

HAL Id: hal-05141413

<https://hal.science/hal-05141413v1>

Submitted on 31 Aug 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Frontières de la fiction : quelles représentations dans les supports d'enseignement, de la maternelle au lycée ?

Frontiers of fiction: what representations in teaching materials, from kindergarten to high school?

Sonia Castagnet-Caignec, Pierre-Louis Fort et Virginie Tellier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/17178>

DOI : 10.4000/149ai

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (Crem Université de Lorraine)

Référence électronique

Sonia Castagnet-Caignec, Pierre-Louis Fort et Virginie Tellier, « Frontières de la fiction : quelles représentations dans les supports d'enseignement, de la maternelle au lycée ? », *Pratiques* [En ligne], 205-206 | 2025, mis en ligne le 02 juillet 2025, consulté le 24 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/17178> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/149ai>

Ce document a été généré automatiquement le 24 juillet 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Frontières de la fiction : quelles représentations dans les supports d'enseignement, de la maternelle au lycée ?

Frontiers of fiction: what representations in teaching materials, from kindergarten to high school?

Sonia Castagnet-Caignec, Pierre-Louis Fort et Virginie Tellier

Introduction

- 1 La narratologie classique a dessiné une ligne de partage claire entre « fiction » et « diction ». Selon Gérard Genette, les œuvres relevant de la diction sont pleinement référentielles et ne peuvent être « littéraires » que, de manière conditionnelle, par un jugement second sur leur valeur esthétique. En revanche, les œuvres relevant de la fiction, considérées comme ne « condui[sant] à aucune réalité extratextuelle » (Genette, 2004 [1991], p. 115), ne peuvent entretenir avec le monde qu'un rapport indirect, allégorique. L'établissement d'une frontière entre « fait » et « fiction » (Lavocat, 2016) pose la question des critères permettant de distinguer les textes relevant de l'une ou de l'autre catégorie. Pour G. Genette, la principale différence entre récit factuel et récit fictionnel résiderait dans « les allures modales les plus étroitement liées à l'opposition entre le savoir relatif, indirect et partiel de l'historien et l'omniscience élastique dont jouit par définition celui qui invente et raconte » (Genette, 2004 [1991], p. 166).
- 2 Certaines chercheuses, comme Käte Hamburger (1986 [1957]) ou Dorrit Cohn (2001 [1999]), ont cherché à définir des critères internes pour reconnaître et définir les textes de fiction. Elles proposent de prêter attention au système déictique mis en œuvre dans les textes, ou encore à la manière dont la vie intérieure est portée à la connaissance des lecteurs et lectrices. La possibilité d'adopter un point de vue interne dans un récit à la

troisième personne, la présence de monologues intérieurs, le « déplacement déictique » (Patron, 2016) sont alors définis comme des critères permettant de distinguer un texte fictionnel d'un texte non fictionnel. L'écriture à la première personne reste un point souvent aveugle de ces théories : comment distinguer un récit autobiographique d'une autobiographie feinte, sans recourir au paratexte, comme Philippe Lejeune (1996 [1975]) invite à le faire ?

- 3 Jean-Marie Schaeffer (1999) propose de recourir à des critères externes pour définir le texte de fiction, en faisant porter l'analyse sur l'intentionnalité de l'auteur et sur les signes explicites qu'il a donnés en gage à son lecteur pour le mettre sur la voie d'une lecture fictionnelle ou non fictionnelle du texte qu'il lui propose de lire : pour que la fiction soit une « feintise ludique » et non un mensonge, il faut qu'elle soit « partagée » par la communauté littéraire (*ibid.*, p. 225), ce qui implique qu'elle soit identifiée par les lecteurs comme relevant bien de la fiction. L'adoption de critères externes oblige, on le voit, à ressusciter l'auteur comme instance essentielle de la communication littéraire, à rebours de ce que préconisait il y a cinquante ans la Nouvelle Critique.
- 4 La définition de la nature fictionnelle ou non fictionnelle des textes littéraires ne va pas de soi, d'autant plus que fiction et non-fiction n'existent, à l'état pur, que « dans l'éprouvette du poéticien » (Genette, 2004 [1991], p. 166). On pourrait être tenté, sur le plan didactique, de proposer une « élémentation » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 22) de l'objet à enseigner, en allant des formes « pures » aux formes complexes, mais il apparaît que les élèves sont actuellement confrontés, tout au long de leur scolarité, à des formes complexes qui transgressent la frontière entre fiction et non-fiction, ce qui rend nécessaire de traiter didactiquement cette frontière dès les premières années d'enseignement.
- 5 Le présent article¹ propose de mettre en lumière la présence de ces formes complexes et les questions qu'elle suscite à partir de l'examen de supports de lecture² actuellement mobilisés dans les classes. Nous avons retenu des supports qui présentent des cas de « collusion[s] entre fiction et diction » (Genette, 2004 [1991], p. 115) et qui recourent à la première personne, car son usage est « l'opérateur privilégié de brouillage de la frontière entre fait et fiction » (Lavocat, 2016, p. 38). Pour réfléchir à la progressivité des apprentissages, de l'école primaire au lycée, nous analyserons une série de documentaires utilisés à l'école primaire, « Les Sciences naturelles de Tatsu Nagata », une séquence sur le récit de voyage proposé pour la classe de 5^e par le manuel *Fleurs d'encre* (Bertagna & Carrier, 2022) et la scolarisation des œuvres d'Emmanuel Carrère et d'Annie Ernaux dans les manuels contemporains à l'usage des classes de lycée.

1. « Les sciences naturelles de Tatsu Nagata » : un cas d'école

- 6 Le documentaire fait partie des premiers genres non fictionnels auxquels sont confrontés les élèves dans leurs premières années d'apprentissage. Les nouveaux programmes de cycle 1 pour la rentrée de 2025 évoquent en ces termes la diversité des supports de lecture possibles :

Tout au long de l'école maternelle, les élèves fréquentent des textes de plus en plus longs appartenant à tous les genres littéraires, essentiellement des textes patrimoniaux (contes, légendes, fables, poèmes), mais aussi issus de la littérature de

jeunesse et de différentes natures (recettes, textes documentaires). Au moins une fois par jour, le professeur lit une histoire et/ou un texte documentaire aux élèves et enseigne la compréhension. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024, p. 10-11)

- 7 Dans la continuité des programmes précédents, la répartition des lectures proposées oppose deux ensembles de textes, les premiers désignés comme littéraires et fictionnels, les seconds comme documentaires et référentiels. La dimension littéraire du documentaire semble dès lors récusée, de même que l'existence, dans l'offre contemporaine, de nombreuses formes d'hybridation entre documentaire et fiction. Or celles-ci sont bien présentes dans les classes et leur didactisation pose problème. Nous nous attacherons ici à un exemple emblématique.
- 8 Depuis 2006, des albums paraissent aux éditions du Seuil sous l'appellation générique « Les sciences naturelles de Tatsu Nagata », s'adressant aux enfants dès 3 ans. Chaque titre de la collection³ fournit dix informations sur un animal ou un insecte, déclinées chacune sur une double page illustrée d'un dessin pleine page mettant en scène l'espèce décrite de façon fantasque. Selon la quatrième de couverture et le site des éditions du Seuil, les albums sont signés d'un certain Tatsu Nagata, « scientifique reconnu, expert mondial des mutations des batraciens, membre du Tokyo Scientific Institute »⁴. Derrière ce pseudonyme se cache en fait l'auteur Thierry Dedieu. Ces vrais-faux documentaires relèvent d'une supercherie littéraire, entretenue en toute complicité par la maison d'édition et un blog d'auteur et relayée par divers canaux.

1.1. La fabrication d'une falsification littéraire

- 9 T. Nagata apparaît comme un auteur inventé de toutes pièces, qui dépasse la notion de pseudonyme ou de personnage pour accéder au statut d'une véritable personne pour le public. En effet, T. Nagata bénéficie d'une biographie (année de naissance, 1955 ; lieu d'habitation, Ile de Yaku), d'une profession, qui lui confère sérieux et autorité, et d'une appartenance institutionnelle, qui assoit encore plus sa légitimité. Sur le blog personnel de T. Nagata⁵, on trouve même des couvertures des albums de la collection publiés en Extrême-Orient et le nom d'un traducteur, Jacques Queyraud. Le site *Ricochet* présente aussi T. Nagata comme un auteur à part entière, ainsi que de nombreux autres sites d'enseignants ou d'adeptes de la littérature de jeunesse. Voici à titre d'exemple un extrait du blog *kdolivres* (s. d.) :

Depuis 2006, Tatsu Nagata collabore avec les éditions Seuil Jeunesse. Son « porte-parole en Europe est aussi devenu [son] ami, il s'agit de Thierry Dedieu. » C'est lui qui adapte et traduit les ouvrages en français. (...) Et **le duo Nagata/Dedieu existe vraiment**⁶, comme l'explique Thierry Dedieu.

- 10 L'ambiguïté est d'autant plus entretenue que les notices bibliographiques des médiathèques, des bibliothèques universitaires et de la BnF indiquent en nom d'auteur(-illustrateur) Tatsu Nagata ou Nagata (1955-) avec de très rares mentions de T. Dedieu comme traducteur. La plupart du temps, il est complètement absent des notices. On peut lire sur certains sites de diffusion d'informations du livre que T. Dedieu illustre les albums pour la France, mais cette information semble construite de toutes pièces par les contributeurs (Aurelhibou, 2010 ; Za 2010). Les ouvrages sont systématiquement classés comme des documentaires, ce qui entretient encore la confusion.

- 11 Si la falsification littéraire n'est pas nouvelle en soi, sa transposition à la littérature de jeunesse constitue une entreprise inédite et relativement audacieuse de la part de T. Dedieu. En reprenant la tripartition proposée par J.-M. Schaeffer (1999) entre imitation, leurre et feintise pour définir les ressorts fictionnels, on constate que les albums de T. Nagata restent inclassables. Concernant l'imitation, les ouvrages ne sont pas véritablement des pastiches de documentaires : si les informations distillées sont exactes, en revanche, les illustrations fantaisistes et loufoques, que certains vont jusqu'à qualifier d'« épure japonaise⁷ » détournent le projet documentaire. Les illustrations mettent bien en scène le fait énoncé mais en anthropomorphisant les insectes ou les animaux de la série, elles racontent une histoire parallèle qui vient se télescoper à l'énoncé factuel au présent de vérité générale, et ce de façon tout à fait contradictoire avec le genre originel du documentaire.
- 12 C'est plus du côté du leurre que les albums de T. Nagata trouvent leur place. Ainsi, la volonté de tromper le lecteur est réelle avec la mise en place d'éléments de référentialité qui donnent l'apparence de la scientificité. On pourrait évoquer des « mimèmes de scientificité » (Schaeffer, 1999), auquel le sous-titre « documentaire animalier » octroie un supplément de véracité, selon les fonctions définitoires et descriptives attribuées au paratexte (Genette, 1987), qui orientent le lecteur vers une reconnaissance générique de l'œuvre du côté du documentaire. Tout dans la quatrième de couverture des albums incite à souscrire à l'existence de T. Nagata : la mention de son nom, de sa biographie, la précision d'une traduction par T. Dedieu, jusqu'à la reproduction de l'avis de *La Revue des Livres pour Enfants* légitiment la lecture erronée puisqu'il y est stipulé que l'album est « un modèle de documentaire ».
- 13 On pourrait néanmoins considérer que le leurre se restreint à un jeu sur l'identité de l'auteur et ne vise pas le contenu de l'album. La volonté de T. Dedieu⁸ est bien de créer des documentaires, avec des informations vérifiées, dans une démarche de conscience écologique. À partir de cette intention de l'auteur (réel), on est enclin à classer les albums de la série dans la « feintise sérieuse », par opposition à la « feintise ludique partagée » qui assume, elle, pleinement son caractère fictionnel.

1.2 Narration informée ou information narrativisée

- 14 Le leurre sur l'identité de l'instance auctoriale et sur son expertise dans le champ concerné interroge également la nature même des albums, présentés comme « documentaires animaliers ». Comme le rappelle Christiane Connan-Pintado (2022, p. 242), en littérature jeunesse, les frontières entre fiction et documentaire s'estompent pour mieux capter l'attention des enfants :
- Aussi les méthodes les plus récréatives sont-elles privilégiées : tous les moyens sont bons pour intéresser, mettre en valeur, divertir, surprendre en prenant pour guides des savants avérés ou débutants dont le lecteur est invité à partager les émois et les aventures (Connan-Pintado, 2022, p. 243).
- 15 On pourrait avancer que les albums de T. Nagata jouent sur le principe de la narration informée ou de l'information narrativisée, selon la distinction établie par Francis Marcoin et Christian Chelebourg (2007, p. 74-79). Pourtant, l'examen attentif des ouvrages empêche une fois encore de ranger les ouvrages de la série dans l'une ou l'autre des deux catégories. Ainsi, on ne peut associer ces albums ni à des docufictions ni à des fictions-narrations informées, pour une raison simple : la discontinuité

iconique introduite par T. Dedieu entrave la mise en place de toute tentative de narration. Aucun fil narratif ne relie les images entre elles : il s'agit de scènes fantaisistes illustrant fictivement l'univers animalier. Les images ne décrivent pas non plus le réel en accompagnant l'enfant dans sa découverte du monde puisqu'au texte factuel répond une image non factuelle, dont l'écart avec le monde référentiel confine à la fiction la plus débridée (par exemple, une course-poursuite entre un scarabée, un hérisson et un escargot perché sur deux pattes dans *L'Escargot*).

- 16 Les ouvrages de la série démentent les propos de C. Connan-Pintado (2022, p. 240), selon laquelle, « dans les livres pour la jeunesse, l'image supplée ou était la description telle qu'ont pu la pratiquer les naturalistes par le passé pour donner à voir "Le détail du monde" ». En outre, la narration réduite au récit-cadre de l'album, avec les deux images de début et de fin qui mettent en scène le personnage de T. Nagata, ne suffit pas à justifier l'appellation d'information narrativisée. De même, la narration informée ne fonctionne pas au fil des pages des albums puisque les informations se succèdent sans ordre logique ou chronologique, et les images sont bien trop éloignées du réel et du « détail du monde ».
- 17 Il semblerait donc que, à l'instar de Dorrit Cohn (2001, p. 121-123) à propos de la fausse biographie *Sir Andrew Marbot* de Wolfgang Hildesheimer, on puisse affirmer que la série d'albums de T. Nagata/T. Dedieu « reste l'unique spécimen de son espèce » en tant que vrai-faux documentaire, ce qui en fait un véritable hapax en littérature de jeunesse. La raison invoquée par D. Cohn (*ibid.*) pour justifier le caractère exceptionnel de l'ouvrage de W. Hildesheimer réside dans une « contrainte rébarbative », à savoir « le renoncement à l'omniscience imaginative traditionnellement accordée au créateur d'êtres imaginaires ». Dans le cas de T. Dedieu, on peut aussi parler d'une auto-contrainte en rapport avec le genre documentaire : le renoncement à une forme de narration dans le cadre d'un discours scientifique. T. Dedieu pousse le cadre pragmatique de ses albums au-delà de ce qu'autorise l'album documentaire, et par là invente une forme nouvelle et unique : le *documentaire fictionnalisé* (plutôt que le documentaire narrativisé).

1.3. Réception et usage des albums de Tatsu Nagata-Thierry Dedieu

- 18 Lorsque le secret de la double identité a été éventé, les vives réactions dans les blogs et en formation ont témoigné du sentiment de trahison et d'incrédulité ressenti par les lecteurs adultes, et ce d'autant que les ouvrages s'adressent aux enfants, lesquels sont ainsi perçus comme les victimes d'un mensonge éhonté : « Bravo l'honnêteté » (Za, 2010), « mais cela ne se fait pas ! », « mais à quoi ça sert de faire ça ? »⁹. Or la consultation des sites d'enseignants¹⁰ permet de confirmer une observation empirique de terrain, tant en formation initiale qu'en formation continue d'enseignants du primaire, sur l'usage dominant, voire exclusif, des albums de la série comme documentaires. En maternelle, les albums sont des supports de découverte du monde et de connaissances, avec des tris d'albums pour repérer les caractéristiques du documentaire, en séparant, conformément aux programmes en vigueur, les albums fictionnels des documentaires. Demander aux élèves d'identifier les documentaires en proposant un T. Nagata dans la sélection nous semble problématique. Le caractère fictionnel de l'image, et surtout celui du personnage de T. Nagata, inciterait à ne pas les choisir pour ce type d'activité modélisante sur les genres. Les albums de la série sont

également cités dans le document officiel *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020a), avec pour finalité de familiariser les élèves au vocabulaire d'un univers de référence.

- 19 Au cycle 2, les albums sont utilisés comme supports d'écriture à la manière de (parfois dès le cycle 1) et dans des rallyes lecture. Les projets d'écriture se situent dans la discipline science et détournent la visée de T. Dedieu, puisque les productions des élèves, tout en respectant le cadre général, une double page et une information, proposent des images « documentaires » ou plus exactement *documentantes*. En effet, les images sont très souvent des schémas d'observation scientifique et ne correspondent pas aux images décalées de T. Dedieu.
- 20 Par ailleurs, on ne trouve pas trace chez les enseignants d'un intérêt pour la didactisation de la falsification littéraire en tant que telle, ou pour l'aspect fictionnel des albums¹¹. La non-identification du procédé de T. Dedieu n'explique qu'en partie cette situation. En effet, la supercherie est aisément décelable. T. Dedieu a laissé assez d'indices pour que le lecteur adulte se rende compte de la manipulation. Il semble que la lecture professionnelle des enseignants instrumentalise les ouvrages à des fins didactiques établies assez spontanément autour des connaissances du monde, plutôt qu'autour de la complexité du dispositif auctorial et littéraire mis en place. Ainsi, cette lecture utilitaire occulte les éléments évidents de falsification de la série au profit de l'activité des élèves circonscrite à l'aspect uniquement documentaire des albums, les enseignants étant encouragés dans cette voie par les documents qui circulent, les prêts à l'emploi et les descriptions qui donnent pour authentique l'identité de T. Nagata.

2. Le « récit de voyage » en classe de 5^e, « voyage » ou aventure ?

- 21 La difficulté à didactiser la frontière entre fiction et non-fiction n'est pas propre aux enseignants non spécialistes du premier degré. Les supports pédagogiques utilisés dans le second degré montrent également que cette frontière reste souvent implicite. Le programme de 5^e actuellement en vigueur en France invite notamment à étudier « le voyage et l'aventure » pour se demander « pourquoi aller vers l'inconnu ». Sont proposés à l'étude

des extraits d'œuvres évoquant les grandes découvertes (récits contemporains ou postérieurs à cette époque, non fictifs ou fictifs permettant d'évoquer la nouvelle place de l'homme dans l'univers, l'évolution du rapport au monde et à l'altérité, etc.). (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020b, p. 28).

2.1. Récit de voyage, littérature, fiction

- 22 Fidèle à l'opposition aristotélicienne entre le vrai – domaine de l'histoire – et le vraisemblable – domaine de la littérature –, le programme de français s'éloigne d'une perspective historiographique au profit d'une perspective philosophique : il s'agit d'étudier le rapport au monde et à l'altérité (Raulet-Marcel, 2025). La littérature est considérée comme le lieu possible d'une rencontre avec des ailleurs, avec des altérités singulières ou collectives, par le biais de la représentation littéraire.
- 23 Ainsi, en ne distinguant pas les textes non fictifs et fictifs, les programmes invitent implicitement à une lecture littéraire de l'ensemble des supports textuels proposés à

l'étude. Or l'appartenance des récits de voyage à la littérature ne va pas de soi : elle est historiquement et théoriquement construite. Sur le plan historique, on peut considérer que le récit de voyage devient un genre littéraire avec l'avènement du romantisme, à l'aube du XIX^e siècle. Cette entrée en littérature engage également une mutation de la voix auctoriale elle-même, le voyageur devenant écrivain. Roland Le Huenen (2015, p. 120) montre que, jusqu'au XIX^e siècle, les récits de voyage sont centrés sur l'objet décrit, tandis que les formes nouvelles, à l'orée du XIX^e siècle, placent au centre du récit le sujet scripteur et confinent alors à l'autobiographie. L'étude littéraire du récit de voyage repose ainsi sur l'explicitation de la posture de celui ou celle qui dit « je » par rapport à ce qui est montré et décrit.

- 24 Sur le plan théorique, la lecture littéraire des récits de voyage invite à envisager la possibilité, pour le récit de voyage, de construire son objet, comme le fait le texte de fiction. Revenant à la définition de G. Genette (2004 [1991]) que nous rappelions en introduction, Philippe Antoine (2020, § 4) affirme ainsi :

L'un des points sur lesquels achoppe la poétique de la relation de voyage est le rapport qu'elle entretient avec la fiction, qui pose de manière frontale la question de son appartenance à la « littérature », même s'il est évidemment impossible de faire du fictionnel le seul critère de littérarité.

- 25 Le récit de voyage, lorsqu'il se fait littéraire, tend à emprunter certains procédés à l'écriture de fiction et glisse alors vers la feintise, ce qui met en péril le pacte de lecture propre au récit de voyage, genre qui se définit précisément par sa dimension référentielle (Tinguely, 2023) : dans le récit de voyage, « l'invention vaut mensonge dès lors qu'elle n'est pas désignée comme telle » (Antoine, 2020, § 4). La dimension « légèrement fictive » des récits de voyage oblige le lecteur expert à se tenir à distance des deux écueils qui consisteraient « à faire fi de la dimension référentielle du récit » ou au contraire à « refuser en bloc le texte référentiel au prétexte qu'il lui arrive de déformer sciemment la réalité » (*Ibid.*).

2.2. Un traitement implicite de la frontière entre fiction et non-fiction

Une séquence du manuel *Fleurs d'encre* (Bertagna & Carrier, 2022) met en œuvre le programme de 5^e en proposant la problématique suivante : « Comment les récits de voyage invitent-ils à découvrir les autres ? ». La séquence se déploie en deux groupements d'extraits de récits de voyage, qui se situent de part et d'autre du tournant romantique. Le premier, intitulé « Au temps des Grandes Découvertes », met en regard deux textes qui appartiennent à cette époque, l'un de Christophe Colomb et l'autre de Jean de Léry, précédés de deux textes antérieurs, un passage du *Livre des merveilles* de Marco Polo (1298) et un extrait des *Voyages* d'Ibn Battûta (1355). Le second groupement convoque une écriture féminine postérieure, au tournant des XIX^e et XX^e siècles, avec des extraits de textes de Nellie Bly et Alexandra David-Néel. La question de l'appartenance du corpus à la littérature reste implicite dans la séquence qui propose en outre, en prolongement, la lecture de textes fictionnels, *Le Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne et un choix de romans historiques contemporains. Un poème de Guy de Maupassant propose enfin un prolongement en « écho ».

- 26 La dimension générique ne fait pas l'objet d'une institutionnalisation explicite dans le cadre de la séquence. Si le plan de la séquence sépare nettement récit de voyage et roman ou poésie, la synthèse les confond dans un même encadré :

Comment raconter un voyage ?

- par un journal de bord
- par un reportage
- par des lettres
- par un récit ou un roman
- par un poème

- 27 Cette confusion finale, notamment entre « récit », forme narrative, et « roman », genre fictionnel, est en réalité présente tout au long de la séquence. Aucune distinction n'est opérée entre discours des auteurs-narrateurs et discours des personnages. Ainsi demande-t-on aux élèves ce qu'il y a de commun « entre l'expérience vécue par Ibn Battûta et celle du Persan Rica au XVIII^e siècle ». La même question portant sur les « sentiments » de Christophe Colomb est posée après la lecture d'une lettre écrite par celui-ci et d'un poème de G. de Maupassant qui se donne pour l'énonciation fictive du voyageur. Du côté des activités d'écriture, on demande aux élèves d'imaginer aussi bien « un dialogue entre Christophe Colomb et l'un des habitants de l'île [d'Hispaniola] » que « les réactions que pourraient avoir les habitants d'une autre planète en voyant arriver des Terriens ». La dimension fondamentale du récit de voyage qui, par opposition au texte de fiction, est « fondé sur la confrontation du locuteur (ou du scripteur) à un objet préalable » (Montalbetti, 1997, p. 3) n'est donc pas prise en compte.
- 28 En outre, la présence de textes anciens rend difficile la didactisation de la frontière entre fiction et non-fiction, car la question de la fictionnalisation du récit de voyage ne se pose pas de la même manière avant l'avènement de la littérature en son sens contemporain. L'extrait de Marco Polo retenu est la description des palais de marbre et de bambou de Kubilai khan. Le manuel propose un débat oral à partir de la question suivante : « La description des deux palais par Marco Polo vous semble-t-elle crédible ? Échangez vos points de vue en justifiant vos réponses. » Le fait même que la question soit posée engage à une lecture non fictionnelle du texte, puisque la fiction implique la « suspension volontaire de l'incrédulité », selon l'expression maintes fois reprise à Samuel Taylor Coleridge (1817). En posant cette question, les auteurs du manuel rompent le pacte de confiance qu'engage la lecture d'un récit non fictionnel : ils supposent que l'auteur peut mentir. Ne risque-t-on pas alors de conduire les élèves à « refuser en bloc le texte référentiel au prétexte qu'il lui arrive de déformer sciemment la réalité » et donc, en conséquence « à se priver du pouvoir qu'ont malgré tout [les récits de voyage] de mettre en mots une expérience (et, accessoirement, de procurer de réels plaisirs de lecture) » (Antoine 2020, § 11) ? La lecture de Marco Polo, auteur médiéval, invite à découvrir d'autres « régimes de vérité », selon l'expression de Michel Foucault (2001 [1994], p. 112), qui insiste sur l'historicité du rapport au vrai et au faux (voir Guerrier, 2020), ou à d'autres « programmes de vérité », au sens où Paul Veyne (1992 [1983]) définit ceux-ci dans son essai sur les mythes grecs et le pouvoir « constituant » de l'imagination. Le *Livre des merveilles* n'est pas régi par le même pacte de lecture que les textes de Nellie Bly ou d'Alexandra David-Néel. La question de la place accordée à la fiction, si elle peut être posée dans les deux cas, ne peut pas recevoir tout à fait le même traitement.

2.3. Vers une explicitation de la frontière entre fiction et non-fiction

- 29 Le recours aux critères internes et externes qui permettent de réfléchir à la distinction entre fiction et non-fiction peut constituer un levier pour la compréhension des textes rassemblés dans le manuel. Sur le plan interne, l'analyse des dispositifs énonciatifs et la compréhension des enjeux de l'écriture à la première personne apparaissent particulièrement fécondes. Les textes réunis autour de la figure de Christophe Colomb présentent une diversité particulièrement exemplaire. La lettre de Christophe Colomb, prise en charge à la première personne, restitue le point de vue du navigateur, point de vue situé dans un contexte particulier, « permettant d'évoquer la nouvelle place de l'homme dans l'univers », comme le préconise le programme. Le poème de G. de Maupassant « L'Espérance et le doute »¹², en revanche, construit à la troisième personne la fiction d'un découvreur qu'éclaire le contexte spécifique de sa publication, à la toute fin du XIX^e siècle, dans un journal qui mêle informations politiques et littéraires : les années 1890 sont des années d'expansion coloniale pour la France. Enfin, *Le Voyage inspiré* de Jean-Côme Noguès (1992) est un roman historique spécifiquement écrit pour le jeune public lors des 500 ans de la découverte des Amériques. Le récit est pris en charge à la première personne par un enfant fictif destiné à être le relai du jeune lecteur dont il épouse la psychologie. L'histoire de Christophe Colomb connaît alors une nouvelle contextualisation qui fait basculer l'histoire vers la fiction et reçoit des fins pédagogiques spécifiques à la relation éducative contemporaine.
- 30 Sur le plan externe, la prise en compte de l'énonciation peut être mise en relation avec une intentionnalité : comprendre le régime de vérité dans lequel s'inscrit Marco Polo est fondamental pour recevoir son récit. Insistant sur l'importance de l'intentionnalité, J.-M. Schaeffer (1999, p. 153) affirme que
 sauf dans le cas de dysfonctionnements cognitifs très graves produisant systématiquement des croyances erronées, la frontière entre ce qui prétend à un statut véridique et ce qui n'y prétend pas est plus vitale que celle entre ce qui est effectivement vrai et ce qui est effectivement faux.
- 31 *Le Livre des Merveilles*, *Le Tour du monde en 80 jours* ou *Le Voyage inspiré* racontent tous des « voyages », mais ils ne répondent pas aux mêmes visées pragmatiques et ne permettent donc pas de « découvrir les autres » de la même manière : seule la prise en compte de leurs spécificités énonciatives et intentionnelles permet de réguler les usages qu'il est possible d'avoir de ces textes et donc de susciter une rencontre des jeunes lecteurs contemporains avec ceux-ci.
- 32 L'établissement de savoirs explicites sur la fiction apparaît nécessaire pour créer les conditions d'une juste rencontre avec ce qui se dit dans les textes : expliciter la possibilité, pour le récit de voyage, d'ouvrir sur la fiction permet de relancer la dynamique de lecture. Dans le récit de voyage, ce n'est pas tant l'altérité qui se dévoile ou qu'on découvre qu'une relation à l'altérité, qu'une « mise en altérité » (Girion & Lejosne, 2024, p. 9), construite par le récit d'une expérience authentique vécue par l'auteur ou l'autrice. La relation à l'altérité ne s'expérimente pas de la même manière dans le texte de fiction. Dans *Les Lettres persanes*, ce n'est pas la relation du Persan Rica aux Parisiens qui constitue le propos du livre, c'est celle de Montesquieu, simultanément aux « Persans », tels qu'il se représente ceux-ci, et aux « Parisiens », qui se trouvent « altérisés » par le dispositif fictionnel. Or ceci ne peut être perçu que si *Les Lettres persanes* sont posées d'emblée comme fiction. Rica n'est pas un voyageur persan,

et il importe de le dire explicitement, de le poser en préalable à toute étude, sans quoi on ne peut savoir de quelle altérité il est question.

3. Les écritures de soi au lycée

- 33 En proposant conjointement « le récit et le roman », les programmes de lycée s'inscrivent, sur ce plan tout au moins, dans la continuité des programmes de cycle 4. Le programme de seconde annonce ainsi l'étude de « deux œuvres intégrales de forme et de siècle différents : un roman et, par ailleurs, un recueil de nouvelles, ou un récit de voyage, un récit relevant de l'une des formes du biographique, un journal, etc. » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019, p. 12). L'invitation à travailler sur des textes de « formes » différentes peut néanmoins mettre sur la voie d'une didactisation de la frontière entre fiction et non-fiction.
- 34 Cette dernière partie se consacre ainsi à la manière dont les manuels scolaires de lycée abordent les œuvres d'Annie Ernaux et Emmanuel Carrère, deux auteurs largement scolarisés (Denizot & Mercier, 2006 ; Fort, 2022), dont les textes invitent à interroger le rapport de l'écriture à la fiction. En effet, les deux écrivains, s'ils ont commencé par publier des œuvres placées sous le signe de la fiction, s'en sont distanciés assez rapidement.
- 35 À cet égard, deux livres sont emblématiques pour chacun d'eux : *La Place*, œuvre qui marque un tournant pour A. Ernaux puisqu'elle y met très explicitement à distance la fiction dans le texte lui-même (« Par la suite, j'ai commencé un roman dont il était le personnage principal. Sensation de dégoût au milieu du récit », Ernaux, 1986 [1983]) ; et *L'Adversaire*, récit dans lequel E. Carrère revendique une posture similaire de renoncement à la fiction (Carrère & Kaprièlan, 2010), notamment dans ses déclarations (« *L'Adversaire* n'est pas un roman. C'est une non-fiction novel [...]. L'agencement, la construction, l'écriture font appel aux techniques romanesques, mais ce n'est pas une fiction. Mon enjeu, c'est la fidélité au réel », Carrère, 2000 cité dans Denizot, 2006, p. 141).
- 36 En raison de l'importance de ces auteurs dans le paysage scolaire, et de la façon dont ils peuvent répondre à une attente institutionnelle (l'étude d'un « récit relevant de l'une des formes du biographique »), les manuels scolaires proposent souvent des extraits de leurs œuvres. On s'interrogera donc sur la façon dont ils proposent d'aborder ces œuvres qui se situent tout à la fois *aux marges* et *en marge* de la fiction.
- 37 Dans un premier temps, nous montrerons comment les manuels questionnent le rapport à la fiction, soit explicitement, soit implicitement. Nous verrons ensuite comment la fiction peut demeurer un point de référence majeur dans ces manuels, quand bien même les œuvres s'en éloignent. Enfin, nous examinerons la façon dont certaines approches didactiques dépassent la question même des tensions avec la fiction en proposant des ouvertures vers d'autres outils d'analyse.

3.1. La fiction en question(s)

- 38 Trois stratégies prédominent dans l'exploration du rapport des œuvres à la fiction : le questionnement générique, le retour sur le processus d'écriture et le jeu sur les relations de solidarité amphitextuelles (Denizot, 2013).

- 39 Engager de façon frontale le questionnement par une interrogation sur l'ancrage générique est une pratique courante (Canvat, 1999 ; Denizot 2013). L'un des manuels y consacre ainsi la « présentation de l'œuvre » pour introduire l'extrait retenu de *La Place* en annonçant qu'il « explore les limites du récit romanesque : en écrivant, Annie Ernaux comprend et nous fait comprendre que le roman traditionnel est ici impossible » (Beilin-Bourgeois & Renner, 2019a, p. 285). Après avoir *implicitement* mis à distance la fiction en avançant le rejet du « roman traditionnel » – lequel est de fait souvent convoqué pour ses qualités fictionnelles (Quet & Massol, 2020), les auteurs complètent ce mouvement par un encadré biographique qui *explicitement* la fiction : « Annie Ernaux *rejette la fiction* et relie profondément la littérature à la sociologie et à l'Histoire » (nous soulignons).
- 40 Si elle est fréquente, l'interrogation à visée générique n'est cependant pas toujours le chemin choisi pour interroger les extraits et, dans le cas qui nous occupe, éloigner le lien à la fiction. D'autres moyens permettent de l'orchestrer. Ainsi, le discours d'escorte peut-il revenir non plus sur l'œuvre accomplie, mais sur le processus d'écriture lui-même pour l'ancrer dans un réel dont on comprend que l'œuvre lui sera fidèle, comme dans ce petit encadré qui accompagne un extrait de *L'Adversaire* : « Pour rendre compte de ce drame, [E. Carrère] a assisté au procès, s'est minutieusement documenté et a rencontré plusieurs fois l'accusé en prison » (Cabessa, 2019, p. 97). À l'occasion, la mise à distance de la fiction repose non plus sur les commentaires explicatifs, mais sur les phénomènes de solidarité amphitextuelle : la coprésence de textes va ainsi conduire à faire émerger l'idée que la fiction est rejetée. C'est le cas dans l'un des manuels (David, 2019, p. 295) qui propose, face au texte centralement étudié (*La Place*), un extrait labellisé « texte écho » incitant à ne pas s'inscrire dans une lecture fictionnelle. Les auteurs empruntent ainsi à *L'Écriture comme un couteau*, livre d'entretiens à portée métatextuelle, la citation suivante : « Il n'était plus question de roman qui aurait déréalisé l'existence réelle de mon père ». Le recours à l'épitéxte permet donc de préciser clairement le rejet de la fiction. Il est d'ailleurs lui-même renforcé par un petit encadré d'histoire littéraire qui accentue cette distanciation en ancrant génériquement le texte de la séquence dans l'autobiographie.

3.2. La fiction en majesté

- 41 Pour autant, la fiction résiste dans un certain nombre d'approches. Elle est parfois liée à la façon dont sont désignés les auteurs. A. Ernaux est ainsi souvent présentée comme une « romancière », autrement dit par une désignation qui amplifie la dimension fictionnelle de ses écrits si on considère comme Richard Saint-Gelais (2002, p. 234) que le roman est la « forme littéraire » qui assure « tout particulièrement » « l'efficacité » de la fiction. Mais cette référence générique, en adéquation avec les premières œuvres, ne l'est cependant plus pour celles qui paraissent après 1983, singulièrement *La Place*. Or, nombre d'énoncés de manuel maintiennent cet ancrage générique, certainement par souci d'efficacité. On rencontre fréquemment des phrases comme « Dans ses romans, Annie Ernaux souhaite [...] » (Randanne, 2019, p. 246) ou des tournures comme « la romancière de la vie simple » (Rousiers-Gonçalves & Desaintghislain, 2019, p. 556).
- 42 Cette attraction du roman est toujours très forte quand on évoque A. Ernaux, au prix d'affirmations qui peuvent parfois entraîner de la confusion (« *La Place* est le premier roman dans lequel Annie Ernaux utilise le “je” autobiographique », *ibid.*). Le terme lui-

même semble devoir faire retour, même quand le discours d'accompagnement essaie de s'en affranchir. Ainsi de l'énoncé suivant : « Annie Ernaux offre par exemple un nouveau modèle de réalisme situé « entre la littérature, la sociologie et l'histoire avec *La Place* (1983) et *Une femme* (1988) » (Harang & Degoulet, 2019, p. 41). S'il avance avec précision les particularités d'écriture, cet énoncé est cependant précédé d'un autre (« Beaucoup de romans font ainsi resurgir l'enfance ») qui brouille en amont la proposition et *de facto* l'ancrage du récit. Celui-ci est d'autant plus troublé qu'il prend place dans le cadre plus large d'une double page consacrée aux « métamorphoses du roman au XXI^e siècle ».

- 43 E. Carrère subit également cette omniprésence du roman, que ce soit dans le questionnement accompagnant un extrait de *L'Adversaire* (comme « quelle démarche adopte ici le romancier ? », Beilin-Bourgeois & Renner, 2019 b, p. 133) ou plus largement par le biais de remarques portant par exemple sur son rôle dans la « renai[ssance du] roman historique. »
- 44 De façon récurrente, le terme « roman » continue donc d'imposer sa force de référence dans les manuels scolaires, où il demeure le prisme dominant.

3.3. La fiction dépassée

- 45 Malgré sa force d'attraction, le terme « fiction » ne capte cependant pas tous les suffrages : certains manuels proposent des ouvertures vers un vocabulaire qui permet de dépasser la notion, notamment quand ils s'appuient sur des outils qui renouvèlent les cadres de pensée même de la fiction ou quand ils reprennent des pistes interprétatives induites par les auteurs.
- 46 Exemple emblématique de la première option, le recours à une proposition théorique telle que l'« exofiction », proposition théorique récente (Vasset, 2011 ; Ruhe, 2020). Un des manuels propose ainsi un encadré sur la « redéfinition des frontières » génériques et creuse les catégories possibles du biographique en interrogeant le « retour du biographique : autobiographies et autofictions (Duras), exofictions (Modiano, Carrère) ». Ce dernier énoncé remobilise par ailleurs l'autofiction, laquelle ne cesse cependant de chercher ses frontières et souvent se fige dans un entredeux didactique pas forcément éclairant, voire contraire à la volonté exprimée par l'auteur ou l'autrice, comme c'est le cas dans cette proposition relative à A. Ernaux : « Les frontières entre le roman et l'autobiographie s'estompent, c'est l'autofiction » (Beilin-Bourgeois & Renner, 2019a, p 55). La volonté tout à fait justifiée de mettre à distance tout à la fois le roman et l'autobiographie (entendue au sens le plus strict du terme) se heurte à un concept pour le moins glissant, « la cohérence définitionnelle de l'autofiction [étant] inversement proportionnelle à son extension, chronologique, géographique ou conceptuelle » (Jeannelle, 2013, p. 226), ce qui occasionne des collusions flottantes. En témoigne cette autre proposition didactique qui, si elle a pour effet de mentionner des possibles génériques du biographique, les rabat en fait l'un sur l'autre, faute de précisions : « L'autobiographie et l'autofiction sont toujours très vivantes et certains auteurs vont au plus intime de leur histoire personnelle (Annie Ernaux) » (Randanne, 2019, p. 26).
- 47 Face à la complexité des entrées génériques canoniques articulées autour de la question de la fiction, une solution peut se profiler dans le choix de termes proposés par les auteurs et autrices eux-mêmes pour qualifier leurs œuvres. C'est le cas avec le mot-

valise « auto-sociobiographie » qu'A. Ernaux (2003, p. 21) propose et qui, en raison de sa composition même, rejette la fiction. Plusieurs manuels le convoquent volontiers, par exemple ici : « Cette autosociobiographie – selon l'expression d'Annie Ernaux – [...] » (De Rousiers-Gonçalves *et al.*, 2019, p. 558). Un des manuels creuse d'ailleurs le questionnement : « Qu'est-ce que l'auto-socio-biographie selon vous ? Décomposez le terme pour essayer de deviner son sens » (Achtouk, 2019, p. 296). Ces deux occurrences du terme, bien justifiées pour analyser *La Place*, surviennent ici à propos d'autres œuvres, postérieures, comme s'il fallait un temps d'assimilation pour qu'il soit employé. On notera à cet égard la proposition suivante, qui insiste auprès des élèves sur la force d'innovation de la littérature contemporaine pour montrer qu'elle décentre les certitudes génériques et confirmer que la fiction n'est pas forcément le prisme à partir duquel on réfléchit : « Enfin, Annie Ernaux, à l'orée du *xxi*^e siècle, invente le genre de l'auto-sociobiographie » (*ibid.*, p. 304).

- 48 De la même façon que la présentation d'A. Ernaux peut être complétée par des références à sa proposition théorique, les revendications mêmes d'E. Carrère, celle d'une entrée dans la « non-fiction » sont reprises par les auteurs de manuels. Au sujet *D'autres vies que la mienne*, on peut ainsi lire qu'il « [...] crée un genre nouveau, la non-fiction » (De Rousiers-Gonçalves *et al.*, 2019, p. 600). La présentation continue ensuite en insistant sur sa factualité (Genette, 2004 [1991]) : « Son récit s'appuie sur un sujet réel autour duquel se construit une enquête. C'est ainsi qu'il raconte la vie d'un homme, meurtrier de toute sa famille, dans *L'Adversaire* ». Le manuel invite d'ailleurs un peu plus loin le lycéen à s'interroger sur les catégorisations génériques. Une page entière propose alors une institutionnalisation autour de « L'Essor de la non-fiction ».

Conclusion

- 49 La frontière entre fiction et non-fiction n'est pas étanche et les phénomènes de collusion concernent un nombre important d'œuvres littéraires présentes dans les classes, dès la maternelle. Or il semble que les tentatives de didactisation de la frontière entre fiction et non-fiction – et de sa nécessaire porosité – n'interviennent que tardivement dans le parcours des élèves : les manuels de lycée, quoiqu'encore tributaires de la place hégémonique accordée à la fiction dans la définition même de la littérature, proposent néanmoins des pistes stimulantes pour interroger cette frontière. La présence de supports complexes à l'école primaire ou au collège, comme les documentaires fictionnalisés de T. Nagata/T. Dedieu ou des récits de voyage regroupant des textes littéraires produits du *xiii*^e au *xx*^e siècles, rend difficile l'enseignement de ce que serait la fiction et la non-fiction « dans l'éprouvette du poéticien » (Genette, 2004 [1991], p. 166) ou dans celle du didacticien. Sans doute jugée trop complexe pour ces niveaux d'étude, la frontière entre fiction et non-fiction reste alors un impensé. Cette absence pose doublement problème. Premièrement, elle ne permet pas de construire une progression, de la maternelle au lycée, capable de préparer les futurs lycéens à analyser des œuvres qui, de plus en plus, questionnent cette tension, comme celles d'A. Ernaux et d'E. Carrère. Secondement, elle ne permet pas non plus d'appréhender les textes mêmes qui leur sont proposés à la lecture du cycle 1 au cycle 4. Sans la possibilité de mobiliser cette frontière pour lire les textes, il est probable que le jeune lecteur contemporain ne pourra pas véritablement construire des savoirs sur les insectes ou appréhender l'altérité dans des récits de voyage ou des

romans d'aventures. Loin de n'être qu'un raffinement théorique pour spécialistes de la littérature, la frontière entre fiction et non-fiction « a des enjeux sociétaux et politiques » (Lavocat, 2016, p. 12) : en omettant de la définir avec les élèves, on manque donc par contre-coup certains objectifs cognitifs et éthiques qu'on assigne, à juste titre, à l'enseignement de la littérature.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHTOUK, O. (dir.). (2019). *Itinéraires littéraires. Français 2^{de}*. Paris : Hatier.
- Antoine, P. (2020), « Une littérature légèrement fictive », *Viatica* 7. En ligne : <https://doi.org/10.52497/viatica1287>.
- AURELHIBOU (2010). « Tatsu Nagata et Thierry Dedieu ». *Aurelhibou.wordpress*. En ligne : <https://aurelhibou.wordpress.com/2010/07/27/tatsu-nagata-et-thierry-dedieu/>.
- BEILIN-BOURGEOIS, C. & RENNER, F. (dirs). (2019a). *Horizons Pluriels. Français 2^{de}*. Paris : Nathan.
- BEILIN-BOURGEOIS, C. & RENNER, F. (dirs). (2019 b). *Horizons Pluriels. Français 1^{re}*. Paris : Nathan.
- BERTAGNA, C. & CARRIER, F. (dirs) (2022). *Fleurs d'encre 5^e, cycle 4*. Paris : Hachette.
- BONNÉRY, S., CRINON, J., SIMONS, G. (2015). « Présentation ». *Revue de recherches en éducation* 55, p. 3-10. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1015.
- CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- CARRÈRE, E. (2000). *L'Adversaire*. Paris P. O. L.
- CARRÈRE, E. & KAPRÉLAN, N. (2010). *Écrire, écrire, pourquoi ? Emmanuel Carrère. Entretien avec Nelly Kaprièlian*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.1696>.
- COHN, D. (2001) [1999]. *Le Propre de la fiction*. Trad. de l'anglais (États-Unis) par C. Hary-Schaeffer. Paris : Éd. Le Seuil.
- COLERIDGE S. T. (1817). *Biographia literaria. Or, Biographical sketches of my literary life and opinions*. Londres : R. Fenner.
- CONNAN-PINTADO, C. (2022). « L'entomologie à hauteur d'enfant : Figures, médiations, enjeux ». In : Daniel, Y. & Montandon, A. (éds). *Observer et Décire. Des insectes et des hommes*. Paris : Classiques Garnier, p. 225-243.
- DAVID, A. (dir.). (2019). *L'Esprit et la lettre. Français 2^{de}*. Paris : Nathan.
- DE ROUSIERS-GONÇALVES, C. et al. (2019). *Français Littérature. Anthologie chronologique. Classes des lycées 2^{de}, 1^{re}*. Paris : Nathan.
- DENIZOT, N. (2013). *La Scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : P. Lang.

- DENIZOT, N. & MERCIER, C. (2006). « L'Adversaire d'Emmanuel Carrère ». *Recherches* 45, p. 135-179. En ligne : https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/135-149_denizot-mercier.pdf.
- ERNAUX, A. (1986) [1983]. *La Place*. Paris : Gallimard, collection Folio.
- ERNAUX, A. (2003). *L'Écriture comme un couteau. Entretien avec Frédéric-Yves Jeannet*. Paris : Éd. Stock.
- FORT, P.-L. (2022). « L'œuvre d'Annie Ernaux au prisme de l'extraction : quelle patrimonialisation dans les manuels du secondaire ? ». In : Belhadjin, A. & Bishop, M.-F. (dirs). *Usages des extraits en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 141-156.
- FOUCAULT, M. (2001) [1994]. *Dits et écrits. II, 1976-1988*, Paris : Gallimard.
- GENETTE, G. (1987). *Seuil*. Paris : Éd. Le Seuil.
- GENETTE, G. (2004) [1991]. *Fiction et diction*. Paris : Éd. Le Seuil.
- GIRINON, A. & LEJOSNE, F. (dirs) (2024). *Récits de voyage et altérités*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- GUERRIER, O. (2020). « Qu'est-ce qu'un "régime de vérité" ? », *Les Cahiers de Framespa* 35. En ligne : <https://doi.org/10.4000/framespa.10067>.
- HAMBURGER, K. (1986) [1957]. *Logique des genres littéraires*. Trad. de l'allemand par P. Cadiot. Paris : Éd. Le Seuil.
- HARANG, J. & DEGOULET, M. (dirs) (2019). *L'Écume des lettres. Français 1^{re}*. Paris : Hachette.
- JEANNELLE, J.-L. (2013). « Le procès de l'autofiction », *Études* 419 (3), p. 221-230. En ligne : <https://doi.org/10.3917/etu.4193.0221>.
- KDOLIVRES (s. d.). « Zoom sur Tatsu Nagata : les animaux et l'écologie expliquée aux enfants ». *Kdolivres le blog !*. En ligne : <http://kdolivres.over-blog.com/article-04-aout-2010zoom-sur-tatsu-nagata-les-animaux-et-l-ecologie-expliquee-aux-enfants-55065505.html>.
- LAVOCAT, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. Paris : Éd. Le Seuil.
- LE HUENEN, R. (2015). *Le Récit de voyage au prisme de la littérature*. Paris : Presses de l'Université Paris Sorbonne.
- LEJEUNE, Ph. (1996) [1975]. *Le Pacte autobiographique*. Paris : Éd. Le Seuil.
- MARCOIN, F. & CHELEBOURG, C. (2007). « Poétique 1 : les fonctions ». In : *La littérature de jeunesse*. Paris : A. Colin, p. 64-89. En ligne : <https://shs.cairn.info/la-litterature-de-jeunesse--9782200347161-page-64?lang=fr>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2019). « Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique ». *Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901575A.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020a). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020b). « Programme du cycle 4 ». *Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2021). « Programme d'enseignement de l'école maternelle ». *Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2024). « Annexe 1 – Programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1 ». *Bulletin officiel n° 31 octobre 2024*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo41/MENE2415135A>.

MONTALBETTI, C. (1997). *Le Voyage, le monde et la bibliothèque*. Paris : Presses universitaires de France.

PATRON, S. (2016). *Le Narrateur. Un problème de théorie narrative*. Limoges : Lambert-Lucas.

QUET, F. & MASSOL, J.-F. (2020). « Roman ». In : Brillant Rannou, N. et al. (dirs). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : H. Champion, p. 192-196.

RANDANNE, F. (dir.). (2019). *Empreintes littéraires 1^{re}*. Paris : Magnard.

RAULET-MARCEL, C. (2025). « Le voyage et l'aventure en classe de Cinquième. Quels enjeux axiologiques pour la (con)quête de l'ailleurs ? ». In : Rouvière, N. (dir.). *Questionnement des valeurs dans les manuels de français*. Grenoble : UGA éd., p. 287-304. En ligne : <https://doi.org/10.4000/13fgv>.

RUHE, C. (2020). « L'«exofiction» entre non-fiction, contrainte et exemplarité ». In : Gefen, A. (dir.). *Territoires de la non-fiction*. Leyde : Brill, p. 82-106.

SAINT-GELAIS, R. (2002). « Fiction ». In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. & VIALA, A. (dirs). *Le dictionnaire de la littérature*. Paris : Presses universitaires de France, p. 289-290.

SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?*. Paris : Éd. Le Seuil.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des Objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

TINGUELY, F. (2023) « Vibrations du monde. Méditation pascalienne sur la littérature de voyage ». *Viatica 10*. En ligne : <https://doi.org/10.52497/viatica2610>.

VASSET, P. (2011). « L'Exofictif ». *Vacarmes 54*, p. 29. En ligne : <https://doi.org/10.3917/vaca.054.0029>.

VEYNE, P. (1992) [1983]. *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante*. Paris : Éd. Le Seuil.

ZA (2010). « Mais qui est le Professeur Tatsu Nagata ? ». *Le Cabas de Za*. En ligne : <http://www.lecabasdeza.fr/article-mais-qui-est-le-professeur-tatsu-nagata-49316695.html>.

ANNEXES

Liste des sites consultés pour cartographier l'usage des albums de Tatsu Nagata à l'école primaire

- <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/mdll/lecture/etudes-appfondies-dun-texte-documentaire-c2/>

- <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/88017/explorer-le-monde-du-vivant-des-objets-et-de-la-matiere/ms-gs/les-vers-de-terre>
- <https://www.caraculus.fr/a-la-maniere-de-tatsu-nagata-le-papa/>
- <http://www.classedesciences.com/eacuteecrire-agrave-la-maniegrave-dun-auteur-jeunesse.html>
- <https://www.fichesdeprep.fr/2016/04/24/les-petites-b%C3%AAtes-du-jardin/>
- https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2022-06/biodiversite_-_mormoiron_gs_-_des_vers_de_terre_dans_la_cour.pdf
- <http://laclassedecorinne.eklablog.com/les-petites-betes-de-tatsu-nagata-a66430225>
- <https://stvincentsurgraon-stjoseph.fr/2021/03/25/elevage-de-phasmes-gs-cp/>
- https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2022-06/biodiversite_-_mormoiron_gs_-_des_vers_de_terre_dans_la_cour.pdf
- https://www.enseignons.be/media/app/uploads/Tatsu_Nagata_expl_2021.pdf
- <http://uneanneeaucp.eklablog.com/lecture-c23134277/2>
- <http://boutdegomme.fr/rallye-lecture-tatsu-nagata-documentaires-a102339783>
- https://www.lecture.org/ecriture/SITES/Mtp-pericles-elem/documentaire_en_CP.pdf
- <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/mdll/wp-content/uploads/sites/11/2020/01/Le-crocodile-Tatsu-Nagata.pdf>
- <https://www.clissonsaintefamille.com/2014/12/02/decouverte-de-la-litterature-japonaise-par-les-ce1/>
- <https://www.calameo.com/read/003926937b7bf494e9e78>
- http://pointsciences.iahautevienne.ac-limoges.fr/IMG/pdf/projet_tatsu_nagata_le_phasme_maternelle.pdf
- <https://lutinbazar.fr/autour-des-insectes/>
- <https://trousse-et-frimousse.net/2019/11/24/les-sciences-naturelles-de-tatsu-nagata-animaux-du-jardin/>
- <http://soissonnais.dsden02.ac-amiens.fr/303-les-sciences-naturelles-de-tatsu-nagata.html>

NOTES

1. Cet article est issu d'un symposium présenté lors des 24^e Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature (Toulouse 2023). Y avaient également participé Anissa Belhadjin, Chloé Chaudet et Claire Placial, que nous remercions ici.
2. Par supports de lecture, on entend à la fois les manuels et les albums, supports privilégiés à l'école primaire (voir Bonnéry, Crinon, Simons, 2015).
3. À ce jour, 44 titres consacrés à une espèce, avec la parution récente en 2024 de deux nouveaux ouvrages : *Le Panda* et *Le Caméléon*, 6 titres *Les Carrés de nature de Tatsu Nagata* de 2008 à 2010, 5 compilations thématiques des albums de 2011-2022, un hors-série, *Le Phasme, son élevage* en 2009, et, pour finir, *Les Cahiers à dessiner* (épuisés, 2008).
4. « Tatsu Nagata (Auteur) », *Seuil jeunesse*. En ligne : <https://www.seuiljeunesse.com/auteur/tatsu-nagata/9071>.
5. En ligne : <https://tatsunagata.blogspot.com/>.

6. C'est le site qui souligne en gras. Les assertions de T. Dedieu sont rapportées telles quelles, sans mise à distance, relayant les contre-vérités et participant au mythe de l'auteur T. Nagata.
 7. Les termes d'« images propres à la culture japonaise » se retrouvent sur plusieurs sites de médiathèques et de librairies (par exemple : <https://www.bm-reims.fr/PATRIMOINE/doc/SYRACUSE/467400/les-sciences-naturelles-de-tatsu-nagata-trad-du-japonais-dedieu>), mais aussi *le graphisme épuré* repéré également plusieurs fois (par exemple : <https://www.babelio.com/livres/Nagata-Lescargot/225137>).
 8. Entretien accordé par l'auteur le 13 octobre 2023.
 9. Séance en master littérature de jeunesse du 26 septembre 2023, relai des réactions habituellement observées en formation.
 10. Voir liste des sites répertoriés en fin d'article pour cartographier l'usage des albums entre le cycle 1 et 2.
 11. Un seul projet a été trouvé en ligne qui se rapprocherait de l'esprit de T. Dedieu : un projet d'écriture sur *Le Papa*, envisagé comme une espèce à explorer. Dans une démarche de pastiche, le déplacement du thème d'une espèce animale vers l'humain permet ici de renouer avec le ton initial de la série. On évite la tentation du tout documentaire des autres projets recueillis à *la manière de*.
 12. Le paratexte indique que le poème, rédigé en 1871, a été publié à titre posthume, en 1897, dans les *Annales politiques et littéraires*.
-

RÉSUMÉS

Bien que de nombreux supports étudiés en classe se situent à la frontière entre fiction et non-fiction, ces notions ne font l'objet de propositions didactiques que très tardivement dans le cursus. Pour tenter de dépasser ce manque, le présent article examine des albums documentaires étudiés en primaire, une séquence sur le récit de voyage dans un manuel de 5^e et la présence des œuvres d'Annie Ernaux et Emmanuel Carrère dans des manuels de lycée. À partir de ces trois exemples, il met en évidence les enjeux didactiques d'un enseignement explicite des notions de « fiction » et de « non-fiction » pour lire les textes littéraires.

Many of the materials studied in class straddle the line between fiction and non-fiction. However, these concepts are not taught until very late in the curriculum. This article looks at documentary picturebooks studied in nursery school, a sequence on travel writing and the presence of Annie Ernaux and Emmanuel Carrère in secondary school textbooks. Based on these three examples, it highlights the educational issues involved in explicitly teaching the notions of 'fiction' and 'non-fiction' in order to read literary texts.

INDEX

Keywords : documentary, travel writing, writing about oneself, teaching literature

Mots-clés : documentaire, récit de voyage, écriture de soi, didactique de la littérature

AUTEURS

SONIA CASTAGNET-CAIGNEC

 **IDREF** : <https://idref.fr/232648433>

 **VIAF** : <http://viaf.org/viaf/111154739826552991003>


Cergy Paris université, ÉMA, F-95000 Cergy, France

PIERRE-LOUIS FORT

 **IDREF** : <https://idref.fr/08022668X>

 **ORCID** : <https://orcid.org/0000-0002-7793-064X>

 **VIAF** : <http://viaf.org/viaf/34676269>

 **ISNI** : <https://isni.org/isni/0000000116182126>

 **BnF BNF** : <http://data.bnf.fr/ark:/12148/cb14436208s>


Cergy Paris université, ÉMA, F-95000 Cergy, France

VIRGINIE TELLIER

 **IDREF** : <https://idref.fr/153441690>

 **ORCID** : <https://orcid.org/0000-0002-6032-1354>

 **VIAF** : <http://viaf.org/viaf/171886371>

 **ISNI** : <https://isni.org/isni/0000000120815053>

 **BnF BNF** : <http://data.bnf.fr/ark:/12148/cb165171183>

Cergy Paris université, ÉMA, F-95000 Cergy, France