

Enseigner la science-fiction dans ses perspectives politiques

Colin Pahlisch, Université de Lausanne – Centre de
Compétences et de Durabilité (CDD) [✉](#)

Gaspard Turin, Université de Lausanne – DiNarr [✉](#)

RELIEF – Revue électronique de littérature française

Vol. 17, n° 1 : *La science-fiction et l'enseignement du politique*,
dir. Colin Pahlisch et Gaspard Turin, septembre 2023

ISSN 1873-5045, publié par Radboud University Press

Site internet : www.revue-relief.org

Cet article est publié en libre accès sous la licence CC-BY 4.0

Pour citer cet article

Colin Pahlisch et Gaspard Turin, « Enseigner la science-fiction dans ses perspectives politiques », *RELIEF – Revue électronique de littérature française*, vol. 17, n° 1, 2023, p. 1-22. doi.org/10.51777/relief15777

Enseigner la science-fiction dans ses perspectives politiques

COLIN PAHLISCH, Université de Lausanne

GASPARD TURIN, Université de Lausanne

Résumé

La littérature ne constitue pas un programme mais envisage des possibles. La science-fiction (SF), en tant que genre exploratoire, insiste spécifiquement sur ces possibles. L'une des manières par lesquelles elle les produit consiste à potentialiser la pensée politique. Par des actes de fiction, elle renouvelle notre compréhension de la politique et, dans une certaine mesure, y participe. En différenciant la politique (instituée, « politicienne ») et le politique (qui pense et transforme le vivre-ensemble, suivant le principe de l'égalité essentielle à la démocratie), on s'attachera au second pour montrer son rôle dans l'enseignement, en particulier de la SF. Le genre trouve sa spécificité dans le fait que les composantes démocratiques aristotéliennes – le nouage entre le lien à la communauté et le bien de la communauté – se rééquilibrent au profit de ce bien, comme projection hors de notre espace-temps. Enseigner ce genre revient à interroger ce nouage, mais aussi à l'expérimenter sur le terrain même de la classe. À l'aide de principes hérités des didactiques de la subjectivité littéraire, nous verrons comment envisager les multiples facettes de l'expression du politique dans l'enseignement de la SF, comment éviter les pièges de l'idéologie, comment enfin réinvestir l'espace symbolique de la classe : vide démocratique fécond, marge clandestine, lieu d'expérimentation, ouverture « prototopique ». On observera enfin l'outil narratologique comme spécialement adéquat pour traiter ces questions, étant donné sa place privilégiée pour observer les questionnements que la SF apporte à la temporalité, dans ses thèmes mais aussi dans les rythmes de lecture qu'elle suggère.

La spécificité de la SF en tant que genre de la fiction réside dans le fait qu'elle utilise ses personnages pour la représentation imaginaire d'une destinée collective, d'une fiction de communauté dans son ensemble.

Marc Angenot¹

La science-fiction, une « éducation civique » ?

Sans doute la littérature a-t-elle toujours eu à voir avec la « chose publique ». Tant du point de vue de nos vies individuelles que de la vie en commun : « Nous avons longtemps compté sur la littérature pour nous éclairer² », rappelle, en bon héritier des Lumières, le poéticien Jonathan Culler. Si Platon préconisait d'expulser les poètes de la Cité parfaite, c'est précisément parce que leur art leur conférait le pouvoir de brouiller les pistes et de faire bouger les lignes, de rebattre, le temps d'un drame, les cartes du jeu social et des représentations politiques... Cependant, si la littérature est capable d'assumer « la fonction capitale de nous instruire sur la vie », son rôle « n'est pas tant de nous enseigner comment agir, mais de nous aider à *découvrir nos propres dispositions évaluatives* et à prendre la mesure de la complexité

-
1. Marc Angenot, *Les dehors de la littérature. Du roman à la science-fiction*, Paris, Honoré Champion, 2013, p. 243.
 2. Jonathan Culler, *Théorie littéraire*, trad. Anne Birien, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2016 [*Literary Theory. A Very Short Introduction*, 1997], p. 171.

de toute détermination éthique³ ». En d'autres termes, au regard de sa participation à la *res publica*, la littérature n'a pas de vocation programmatique. Mais son rôle est sensiblement plus radical. Son fonctionnement et ses effets visent à rendre compte des phénomènes qui président aux transformations de notre agir collectif et des règles qui le déterminent. Suivant l'optique de Culler, toute fiction littéraire nous suggère que le sol de nos certitudes est toujours friable, qu'au plan des collectivités comme des individus le déferlement des possibles risque à tout instant de déborder les faits⁴.

Parmi les multiples genres que compte la littérature, la science-fiction (dorénavant SF) est certainement celui qui a assumé, et assume toujours le plus explicitement, cette compétence exploratoire. Ceci, tant dans la théorisation de ses règles poétiques propres que dans la posture publique de ses autrices et auteurs. Pour autant, la conscientisation de ces possibles, auxquels notre agir social est en tout temps ouvert, peut-elle être enseignée ? Si oui, de quelles manières ? Et dès lors, quels rapports un tel enseignement entretient-il avec la notion de politique... ? Telles sont quelques-unes des perspectives sur lesquelles les contributions de notre numéro entendent se pencher, au prisme de ce registre littéraire encore trop peu représenté dans nos programmes scolaires qu'est la SF. En somme, si le grand roman réaliste du XIX^e siècle, dont Flaubert est l'un des hérauts, pouvait contribuer à l'éducation *sentimentale* de ses lecteur·rice·s, au XX^e et XXI^e siècles peut-on prêter à la SF une part de responsabilité dans leur éducation *civique* ?

Avant de laisser les contributions de ce volume ouvrir le débat, il apparaît nécessaire de poser quelques jalons historiques et poétiques pour guider notre analyse et élucider l'assertion posée plus haut selon laquelle la SF représente le genre exploratoire par excellence des possibles politiques, enfin de se doter d'outils qui nous donneraient les moyens de mettre en œuvre ces possibles.

Le creuset et son fond : les limites de la SF comme foyer d'expérimentations politiques

Parmi les premiers poéticiens à s'être attelés à une analyse de la SF, Darko Suvin est sans doute celui qui a contribué le plus significativement à la théorisation des rapports qui lient le genre à la réflexion politique. Dans son ouvrage fondateur *Pour une poétique de la science-fiction* paru en 1977, l'auteur croate préconise une lecture empirique des textes de SF. Il écrit : « Le point de départ de la science-fiction est donc une hypothèse fictive ("littéraire") développée avec une rigueur totalisatrice ("scientifique")⁵ ». Une telle conception de la fiction remplit une fonction essentiellement critique pour le poéticien, fonction que l'article de Marc Atallah dans le présent volume vient également mettre en perspective, et qui s'appuie sur un procédé cognitif que Suvin nomme, à la suite de Brecht, « distanciation ».

3. *Ibid.* (nous soulignons).

4. On sait qu'Aristote insiste dans sa *Poétique* sur le fait que le propre de l'art littéraire consiste à investiguer le possible, non le factuel (qui est le propre de l'histoire).

5. Darko Suvin, *Pour une poétique de la science-fiction. Études en théorie et en histoire d'un genre littéraire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1977 [*Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and History of a Literary Genre*, 1979], p. 13.

Cette manière de traiter la fiction comme si elle était un fait empirique amène à confronter un système normatif fixe – du type du monde clos de Ptolémée – avec une perspective qui implique *un nouvel ensemble de normes*. En théorie littéraire, cela s'appelle attitude ou technique de distanciation⁶.

Pour Suvin, cette distanciation s'apparente à « une reproduction qui permet, certes, de reconnaître l'objet reproduit, mais en même temps le rend insolite ». Ainsi, ajoute-t-il, « ce regard distancié est-il à la fois cognitif et créatif »⁷. Le « regard distancié » que produisent les œuvres de science-fiction « n'implique donc pas seulement une réflexion de la réalité mais aussi une réflexion sur la réalité⁸ ». En opérant une défamiliarisation du regard, la distanciation fait miroiter aux lecteur-riche-s une version alternative de la réalité qui vient coexister comme en superposition avec celle dans laquelle nous vivons. Ce reflet de réel, dont un auteur comme Philip K. Dick a su tirer un potentiel littéraire incomparable, est susceptible ensuite d'inciter tout-e lecteur-riche à approfondir sa connaissance du monde, à questionner les normes qui le structurent. Ainsi, dans les termes de Suvin : « le miroir est un creuset⁹ ». Le choc des métaphores peut sembler outré – mais il est en fait étrangement prophétique. En effet, la théorie marxiste du reflet, quoique développée par la suite par Lukács puis par Goldmann, n'a pratiquement plus cours aujourd'hui. Mais l'idée d'un miroir concave, ou creusé, renouvelle l'image en la déformant et en l'enrichissant, peut-être jusqu'à rencontrer la notion développée par Ursula K. Le Guin d'une « fiction-panier¹⁰ », sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Dans ce creuset se sont également nichés depuis les années 1970 un petit nombre de critiques qui, à la suite de Fredric Jameson et dans une veine sans doute moins marxiste, ont vu dans la science-fiction un moyen de potentialiser l'imaginaire et la pensée politiques. En France, Yannick Rumpala est peut-être le principal représentant de cette tendance « potentialisatrice ». Pour Rumpala, « [les] œuvres de science-fiction construisent ainsi ce qu'on peut appeler des champs d'expériences », qui sont un moyen de « dérouler des questionnements » relatifs au changement social « en poussant potentiellement ces derniers au plus loin de leurs conséquences logiques »¹¹. Ils offrent ainsi

des terrains et des procédés pour s'exprimer sur des mutations plus ou moins profondes, plus précisément sur les trajectoires que ces mutations pourraient suivre. Elle constitue une voie par laquelle le changement social se trouve réengagé dans une appréhension réflexive.¹²

On trouvera un exemple de cet usage de la fiction au sein du présent volume, dans l'étude menée par Mohamed Sami Alloun, centrée sur l'idéologie « posthumaniste » et ses formes de

6. *Ibid.*, p. 14.

7. *Ibid.*

8. *Ibid.*, p. 17.

9. *Ibid.*, p. 13.

10. Ursula K. Le Guin, « La théorie de la Fiction-Panier », trad. Aurélien Gabriel Cohen, *Terrestres*, 14 octobre 2018 [« The Carrier Bag Theory of Fiction », 1986]

11. Yannick Rumpala, « Ce que la science-fiction pourrait apporter à la pensée politique », *Raisons politiques*, n° 40, 2010, p. 100.

12. *Ibid.*, p. 99.

résistance. Suivant cette tendance, l'effet de potentialisation que la littérature insuffle à la réflexion politique s'illustre par la capacité de la première à « problématiser » les enjeux de la seconde. « Problématiser » revient, pour le penseur politique (qui suit en cela le philosophe Michel Foucault), à « [faire] entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue[r] comme objet pour la pensée (que ce soit sous la forme de la réflexion morale, de la connaissance scientifique, de l'analyse politique, etc.)¹³ ». En somme il s'agit ici, comme pour Suvin, de considérer les textes de science-fiction comme des expériences de pensée, aptes à fournir des indices sur les conséquences potentielles de telle ou telle transformation d'ampleur touchant notre être-ensemble (transformations, comme le remarque Rumpala, qui ont d'abord trait à l'innovation scientifique et à ses applications). La recension de ces indices permet certes d'amorcer une évaluation de certains objets de la pensée politique, voire dans les cas les plus marquants de « refigurer » notre vision des normes sociales et de leurs effets. On voit mal, cependant, comment de telles hypothèses issues de la fiction prendraient explicitement corps à l'échelle d'une société au travers de décrets, de conventions ou de lois... Toute « potentialisatrice » qu'elle soit pour la pensée politique, la science-fiction n'en reste pas moins de la littérature, c'est-à-dire, pour reprendre les mots de Jean-Marie Schaeffer, une « feintise ludique partagée¹⁴ », dépendant de la suspension volontaire de notre incrédulité... Or, pour qu'une proposition politique emporte l'adhésion, elle ne peut laisser deviner sa feintise (elle peut être mensongère mais cela n'y change rien). Nous devons y croire sans efforts, pour ainsi dire involontairement.

C'est à un constat similaire que Jérôme David nous confronte, dans sa contribution à notre dossier, à propos d'un Rosny aîné prophète dès 1912 de notre moderne apocalypse climatique. « À quoi bon chanter des ruines ? », demande-t-il – et aux multiples possibilités de réponses désabusées, il faut encore et toujours mélanger humilité et orgueil : la SF invite avant tout à des actes... de fiction. Partir en quête de sa performativité politique équivaut à investiguer soit le renouvellement de ses dispositifs de fictionnalité¹⁵, soit le renouvellement de notre compréhension de la politique. C'est cette deuxième hypothèse que nous choisissons ici de poursuivre.

Renouer avec *le* politique : la SF comme outil démocratique

À quel aspect de la question politique la SF, en qualité de création littéraire, peut-elle bien s'adresser ? Revenons un instant aux mots. « Politique » est un terme qui a pour objet la polis, soit la Cité. En suivant Aristote, la Cité est avant tout une « communauté englobant plusieurs communautés¹⁶ ». Or deux caractéristiques définissent une communauté pour le Stagirite :

13. *Ibid.*, p. 103.

14. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999.

15. Cette perspective n'a à notre connaissance pas encore fait l'objet d'une recherche systématique, cependant on en trouve aujourd'hui des prémises dans le domaine de la sociologie des sciences, voire par exemple certains articles réunis dans l'ouvrage remarquable dirigé par Marc Audétat : *Sciences et technologies émergentes : pourquoi tant de promesses ?*, Paris, Hermann, 2015.

16. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trad. Richard Bodeüs, Paris, Flammarion, 2004, VIII, 1160a, 28.

le type de *lien* qui unit ses membres (lien du sang pour les familles, lien du sol pour les villages, etc.) et le type de *bien* que vise cette communauté ; en d'autres termes, une connivence sociologique et une connivence axiologique¹⁷. En qualité de communauté de communautés, c'est-à-dire de communauté suprême, la Cité vise également le bien suprême, qui est d'abord la protection et la pérennisation de l'égalité des droits des communautés « inférieures¹⁸ » qui la constituent. La préservation de cette égalité entre des membres singuliers d'une grande communauté civique est ce qui correspond aujourd'hui à l'idéal de nos démocraties modernes, dont nombre de philosophes politiques importants en France, parmi lesquels Claude Lefort, Jean-Luc Nancy ou Jacques Rancière étudient les mutations¹⁹. Cette préservation de l'égalité des droits des citoyens en démocratie est (supposément) assurée par les institutions gouvernementales qui assument l'autorité au sein de ce régime politique. Or, comme le souligne Lefort, la démocratie se caractérise au plan de la représentation du pouvoir par une vacance. Le paradoxe du pouvoir démocratique, puisque conçu comme égalitairement partagé par tous, est qu'il est nécessairement désincarné. Ainsi que le souligne Lefort : « le lieu du pouvoir devient un lieu vide [...]. Son exercice est soumis à la procédure d'une remise en jeu périodique [...]. Vide, inoccupable – tel qu'aucun individu ni aucun groupe ne peut lui être consubstantiel – le lieu du pouvoir s'avère infigurable²⁰. »

Infigurable en tant que lieu, le pouvoir en démocratie, pour être opératoire, ne peut qu'aménager les espaces où il s'exerce. Suivant Lefort, la légitimité du pouvoir est donc suspendue à la crédibilité et à l'inventivité des formes qu'il revêt pour apparaître. L'un des apports fondamentaux de Lefort à la pensée politique de la démocratie est la mise au jour du « jeu », constamment recommencé, qui en assure la validité aux yeux des citoyens. La forme et les règles adoptées par ce jeu (dont le sens est aussi mécanique, d'intervalle), ne sont jamais fixes et définitives. Elles évoluent au gré des besoins de la société, de la transformation des enjeux collectifs et de la diversification des revendications citoyennes. Le jeu démocratique s'assimile toujours à un conflit, tant d'idées que d'actions, que les institutions ont pour tâche d'organiser et auquel elles prennent part. Il en découle la définition que Lefort donne de la démocratie, une « institutionnalisation du conflit²¹ ». Prolongeant dans une veine connexe la même réflexion, Jacques Rancière proposera, quant à lui, une distinction plus claire entre les moyens qui assurent la gestion concrète des espaces dévolus au jeu du pouvoir, ou la « cuisine gouvernementale », et les processus culturels qui garantissent la

17. Aristote, *La Politique*, trad. Jules Tricot, Paris, Vrin, 1995, I, 1252a, 1-7. Pour apprécier les subtilités de la question politique chez Aristote, on se reportera à l'article d'Edmond Lévy : « Cité et citoyen dans la *Politique* d'Aristote », *Ktéma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, n° 5, 1980, p. 223-248.

18. « Aussi, au lieu de chercher à défaire le tissu social pour s'ériger en communauté unique, la cité doit-elle s'efforcer de préserver les communautés inférieures, qui se recourent et s'entrecroisent en un réseau de relations réciproques et contribuent à la différenciation des citoyens » (Edmond Lévy, « Cité et citoyen dans la *Politique* d'Aristote », art. cit., p. 225).

19. On lira en particulier à ce sujet : Claude Lefort, *Essais sur le politique, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1986 ; Jean-Claude Nancy, *Vérité de la démocratie*, Paris, Galilée, 2008 ; Jacques Rancière, *Aux bords du politique*, Paris, La fabrique, 1998 ; et surtout Jacques Rancière, *La Méésentente*, Paris, Galilée, 1995.

20. Claude Lefort, *Essais sur le politique*, op. cit., p. 27.

21. *Ibid.*

perdurance du principe d'égalité, la vie commune comme « bien ». Le premier est l'objet de « la » politique, le second « du » politique :

Parler du politique et non de la politique, c'est indiquer qu'on parle des principes de la loi du pouvoir et de la communauté, et non de la cuisine gouvernementale. [...] La politique a au moins le mérite de désigner une activité. Le politique, lui, se donne comme objet l'instance de la vie commune.²²

Or pour Rancière, l'assurance qu'une vie véritablement commune est possible, une vie dans laquelle chacun serait l'égal de l'autre nonobstant son appartenance sociale ou géographique, nous est précisément offerte par la littérature. Plus particulièrement par l'expérience que nous faisons du langage au travers d'une fiction littéraire. Qu'un mot, un texte, puisse avoir son référent dans le réel et ressortir en même temps à une autre réalité (métaphorique) introduit un trouble, crée un effet « suspensif » dans notre conception de la parole et de ses usages. La littérature « introduit donc nécessairement un dissensus, un trouble dans l'expérience perceptive, dans le rapport du dicible au visible²³ ». Cette expérience suspensive inaugure une perception tierce du monde, perception dans laquelle la parole n'est plus assignée à une réalité propre. Elle nous fait entrapercevoir une existence dépourvue elle aussi de toute assignation, elle aussi « suspensive » : « j'appelle suspensive, en général, une existence qui n'a pas de place dans une répartition des propriétés et des corps. Aussi bien ne peut-elle se poser sans déranger le rapport entre l'ordre des propriétés et l'ordre des dénominations²⁴ ».

La production de cette existence suspensive constitue la source *du* politique, au sens où elle vient prouver, à travers une expérience que l'on fait soi-même, que « l'ordre des propriétés et l'ordre des dénominations » n'est pas figé, qu'un certain exercice du langage suffit à mettre en péril le système soi-disant sacré de distribution de la parole autorisée à participer à la vie commune. La lecture littéraire avec son cortège de personnages, de décors imaginaires et d'intrigues, coïncide avec l'immersion d'une hétéronomie entre deux « je » : le « je » social, effectif, assigné en un temps T et un lieu L, et ce « je » au potentiel profus, indéfini, suspendu... « égalité » est l'autre nom de cette hétéronomie.

Et c'est là ce qui noue la question de la littérature à celle de la démocratie : l'une et l'autre instaurent, en surimpression sur le compte des parties de la communauté et de la complétude des corps, consentant et convenant, l'existence d'êtres sans corps, d'êtres faits de mots qui ne coïncident avec aucun corps [...]. Au cœur de cette existence [suspensive] singulière il y a ce trait d'hétéronomie qui sépare tout soi de lui-même. Or ce trait de l'hétéronomie n'est rien d'autre que ce trait de l'égalité, ce trait qui vient toujours traverser la communauté clandestinement, parce qu'elle n'a de place légitimée dans aucune distribution des corps en communauté, qu'elle ne peut qu'y mettre, toujours ponctuellement, toujours localement, des corps hors de leur place, hors de leur propre.²⁵

22. Jacques Rancière, *Aux bords du politique*, op. cit., p. 13.

23. *Ibid.*, p. 191.

24. *Ibid.*, p. 190.

25. *Ibid.*, p. 194.

Ce « vide clandestin » que creuse la littérature et où se loge la possibilité de la vie commune véritable rappelle le lieu vide du pouvoir de la démocratie. Vide ? Pas tout à fait, puisque peuplé de ces existences suspensives que produit l'exercice de subjectivation de la lecture littéraire, exercice qui pour chaque lecteur·rice renouvèle constamment cette expérience singulière de l'égalité, où la démocratie puise sa force, et le politique, son désir.

C'est donc sur son versant esthétique et narratif plutôt que cognitif que la science-fiction, en tant que corpus d'œuvres littéraires et mondes de fiction, révèle son potentiel politique. Les mondes où elle nous transporte sont autant de façons d'expérimenter la possibilité d'un devenir-autre radical, condition paradoxale de l'expérience de l'égalité d'après Rancière. Elle permet de diversifier les modes d'expérience de son hétéronomie, qui confèrent à la démocratie sa légitimité. En suspendant, pour un temps, celui de la lecture ou de l'écriture, l'ordre des rôles sociaux assignés, les textes de SF permettent de renouveler la crédibilité du lien égalitaire qui soude les divers membres de notre communauté citoyenne. Mais surtout, le temps de « séparation entre soi et soi-même » fournit l'occasion d'évaluer le « bien » qui guide toute communauté civique, voire nous insuffle le courage de le réorienter, comme le montre, dans ce dossier, la contribution d'Emmanuelle Lescouet et Amélie Vallières. La question demeure encore de savoir comment enseigner cette évaluation et tirer le meilleur parti de l'expérience de l'hétéronomie.

L'enseignement comme politique

Parmi les effets du politique dont dispose la SF, il en est un, et non des moindres : son enseignement. Tout enseignement présente des caractéristiques potentiellement politiques, parce qu'il n'est jamais libre des présupposés éthiques qui le sous-tendent. Gérard Sensevy en fait la base de son argumentaire dans le chapitre 12 de son *Sens du savoir* : en s'appuyant sur la pensée de Hilary Putnam, il démontre notamment que la dichotomie entre les faits et les valeurs n'existe jamais complètement. Il s'agit plutôt d'une distinction, et donc d'une séparation faible (il existe par exemple des « faits de valeur »), si bien que les uns et les autres n'apparaissent finalement qu'« enchevêtrés²⁶ ». On remarquera, dans l'analyse des travaux de Latour fournie par Eve Seguin et Laurent-Olivier Lord pour ce dossier, un traitement similaire des faits et des valeurs, leur permettant de considérer l'existence de « faits désirés »... Un exemple particulièrement intéressant d'enchevêtrement possible, dont il serait édifiant de repérer les occurrences, aussi bien dans le cadre d'un enseignement littéraire qu'argumentatif ! Il découle de la proposition de Sensevy la nécessité pour l'enseignant·e de faire preuve d'honnêteté quant aux aspects a priori indiscutables de son enseignement, d'en repérer les taches aveugles, ou « réifications²⁷ » selon un lexique emprunté à Lukács (nous parlerions de naturalisations), de manière à le rendre dialogique. « Le professeur doit faire apprendre ce qu'il s'est enseigné lui-même²⁸ ».

26. Gérard Sensevy, *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2011, §4.

27. « Une habitude de pensée, une sorte de perspective figée dans l'habitude », *ibid.*, §116.

28. *Ibid.*, §60.

Les fondements éthiques de l'enseignement devraient bénéficier d'une explicitation métacognitive de la part de l'enseignant·e. Une telle explicitation ouvre à un enseignement présentant des caractéristiques politiques, au sens *du* politique, c'est-à-dire d'organisation pratique du pouvoir décisionnel dans le cadre de la communauté, quelle que soit la forme que prend cette communauté et dans le constant réexamen, voire la réinvention, de ce pouvoir.

Faire lire de la SF dans le cadre de programmes scolaires qui n'en prévoient pas l'étude spécifique implique sans doute que la transparence de l'enseignant·e sur son programme personnel l'amène à s'expliquer, voire à se justifier devant ses élèves sur ce choix. Mais surtout, faire lire de la SF rend logique (sinon inévitable) la reconnaissance, d'une part, des valeurs éthiques et des dispositifs politiques représentés dans la fiction, d'autre part des valeurs et des dispositifs propres au système dans lequel cet enseignement prend place, enfin de la confrontation qui en découle. Si, dans la perspective d'une réflexion sur la gouvernance, je donne à lire *La Possibilité d'une île* de Michel Houellebecq, il est probable que les discussions et analyses qui en découleront privilégient le constat d'une (post-)humanité foncièrement individualiste, incapable de s'organiser socialement sur une base communautaire. Si je donne à lire *Les Dépossédés* d'Ursula K. Le Guin, il est probable que le constat sera de nature inverse : qu'il n'existe de conjectures d'organisation sociale que sur base communautaire. Dans les deux cas, une séquence complète d'un tel enseignement devrait inclure un travail réflexif, voire une enquête, portant sur les différences entre ces représentations et la contemporanéité du système politique dans lequel cet enseignement prend place, ainsi que la possibilité pour l'élève d'exprimer ses appréciations quant à ces différences. Ces exemples volontairement schématiques et caricaturaux (SF de droite vs. SF de gauche²⁹) conduisent à un constat également réducteur mais utile pour poser les bases de notre réflexion : la formation à la lecture, à l'interprétation et éventuellement à l'écriture de SF est intimement liée à la formation à la citoyenneté.

L'enseignement de la SF est donc doublement politique, au niveau des conséquences induites par le choix du genre lui-même ainsi qu'au niveau des contenus spécifiques à ce genre. Loin d'être anodin, loin de fournir, comme on pourrait l'imaginer, une séquence de lecture plus ou moins bénigne, sacrifiant à une nécessaire futilité récréative entre une lecture de Flaubert et une de Rousseau, l'enseignement de la SF présente un grand nombre d'enjeux didactiques, voire de traquenards argumentatifs (eugénisme, technocratie, réchauffement climatique, fondamentalisme religieux, suicide ou euthanasie sont autant de thèmes courants dans la SF) auxquels il est nécessaire de se préparer. En somme, le travail du politique entre le *lien* et le *bien* n'a pas lieu que dans la littérature. Il a lieu dans l'espace où se travaille la littérature, qui est l'espace de la classe.

29. On aurait tort de croire que le genre serait naturellement progressiste, selon Aaron Santesso (« Fascisme et science-fiction », trad. Irène Langlet, *ResFuturæ* n° 13, 2019 [« Fascism and Science Fiction », 2014]).

Proposition didactique : pour une lecture subjective de la SF

Nous aurions pu commencer par là : l'origine de ce dossier réside dans un constat, de nature locale et qu'il faut bien qualifier de semi-intuitif. L'intérêt des enseignant-e-s pour la SF, dans les institutions scolaires post-obligatoires qui nous entourent (en Suisse romande) ne cesse de croître. À notre connaissance, on lit et on enseigne plus de SF aujourd'hui dans les classes de français qu'il y a dix ou quinze ans ; en particulier, semble-t-il, parce que le succès d'Alain Damasio (plusieurs centaines de milliers d'exemplaires vendus, de *La Horde du contrevent* aux *Furtifs*) se répercute sur les enseignant-e-s, qui verraient dans cet auteur de quoi satisfaire à la fois leur intérêt pour ce genre et la qualité de cette écriture³⁰.

Ce constat de l'intérêt du genre est corroboré par Laura Weiss et Anne Monnier³¹, même si les chercheuses observent aussi un décalage entre l'émulation du corps enseignant et des élèves. En effet, ces derniers disent consommer de la SF (lecture, séries, films) de manière non négligeable, puisque les trois quarts aiment le genre dans son ensemble et qu'un tiers en lit, mais très peu considèrent que la discipline du français devrait en proposer³². Une telle divergence s'explique probablement par le fait que l'image de la discipline « français » reste attachée à l'étude de textes plus classiques, que la lecture de SF reste cantonnée au domaine privé, mais peut-être aussi parce que la SF a, jusqu'à maintenant, surtout été exploitée par les didactiques des sciences³³.

Il existe peu de littérature critique portant sur la didactique de la SF pour les classes de langue et littérature. Notre approche, avant tout déterminée par des intuitions et des constats locaux, est donc assez subjective, et en tant que telle, prône une lecture subjective, au sens mobilisé par Séverine Tailhandier, c'est-à-dire « une appropriation complexe, personnelle d'un texte et qui par là même motive, questionne et nourrit la dynamique texte/lecteur-riche, favorisant ainsi l'élaboration d'une lecture littéraire³⁴ ». Une telle appropriation nous semble l'entrée didactique la plus logique à exploiter, à cause du manque relatif de repères et d'expériences s'agissant d'un tel enseignement, puisqu'on ne sait pas grand-chose de ce qu'il signifie, induit et produit en pratique. On peut, à tout le moins, dire que l'enseignement de la SF a lieu aujourd'hui, et qu'il n'est probablement pas accompagné par un appareillage institutionnel ou didactique *ad hoc*. Ce qui ne signifie évidemment pas qu'un tel

30. Les deux exemples suivants semblent appropriés pour rendre compte de cette tendance, parce qu'ils témoignent d'un intérêt dépassant les choix individuels des enseignant-e-s : au gymnase de Burier, *Aucun souvenir assez solide* figurait comme œuvre d'examen pour les élèves de Culture générale en 2017 ; à celui d'Yverdon, *La Horde du contrevent* est le livre commun des programmes de maturité en 2024.

31. Laura Weiss et Anne Catherine Monnier-Silva, « La science-fiction : pour quelles disciplines scolaires ? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école », dans Estelle Blanquet, Éric Picholle, Sandra Plantier et Véronique Thuin (dir.), *Espace et temps. La science-fiction, un outil transversal pour l'histoire et la géographie*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, 2018, p. 327.

32. *Ibid.*, p. 322.

33. On conseillera en particulier les travaux suivants : Irène Langlet, *La science-fiction. Lecture et poésie d'un genre littéraire*, Paris, Armand Colin, 2006 ; Estelle Blanquet, *Science et fiction à l'école : un outil transdisciplinaire pour l'investigation ?*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, 2011 ; Ugo Bellagamba et al. (dir.), *Imaginaires scientifiques & hard science fiction*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, 2012.

34. Séverine Tailhandier, « Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelles didactisations ? », *Repères*, n° 64, 2021, §6.

appareillage soit absolument indispensable, mais pas non plus que les pratiques liées à l'enseignement de la SF peuvent se passer de modélisations et d'un travail de didactisation, sous prétexte qu'il s'agirait d'une littérature récréative ou que la culture des élèves rencontrerait celle de l'institution en charge de transmettre cette littérature.

On doit le seul exemple de modèle véritablement complet d'implémentation de la SF dans l'enseignement littéraire à Karl Canvat, qui lui a consacré un vade-mecum³⁵. Déjà ancien, ce document est néanmoins remarquable, en premier lieu par le caractère très fouillé et très complet des corpus qu'il présente, ainsi que des enjeux historique, générique, thématique et rhétorique – de tout l'appareil nécessaire en somme à l'abord raisonné, voire distancié, des textes. D'autre part, il consacre ses deuxième et troisième parties (une quarantaine de pages, la moitié du texte) à des « propositions didactiques » puis à une « exploitation didactique ». Mais cette modélisation n'est pas vraiment discutée dans ses stratégies. Elle semble aller de soi, fondée sur les catégories historiques, thématiques etc. exposées précédemment. Son aspect « clés en main » lui confère une focalisation sur l'enseignant-e, comme l'indique son titre. On ne sait ni comment, ni pourquoi un tel enseignement pourrait ou devrait se généraliser, s'institutionnaliser selon les spécificités du genre exploité.

Il nous revient donc d'envisager de nouvelles modélisations, en prenant le parti de proposer pour l'enseignement une lecture subjective des corpus de SF. En suivant la synthèse récente de Tailhandier, il nous apparaît capital de privilégier ce qu'elle nomme la composante « identificatoire » de cette lecture subjective, à savoir la « [mise] en lien [...] des éléments du champ de la fiction avec [l']espace vécu³⁶ » de l'élève, précisément parce que le genre tend à éloigner ces éléments de cet espace. Un tel « espace vécu » peut prendre des formes très diverses. Les stratégies à disposition pour l'exploiter nous semblent être en particulier celles que Tailhandier nomme « expérientielle », « empathique » et « expathique » :

— La **stratégie expérientielle** consiste à privilégier le phénomène d'identification de l'élève au personnage, pour peu, concernant le genre SF, que cette identification participe d'une projection, en général vers le futur ou vers un ailleurs non déterminé. Dans *La Horde du contrevent* de Damasio, par exemple, le dispositif de collectivisation des personnages (la horde, ou le « pack ») pourra conduire les lecteur·rice·s à s'identifier à tel ou telle protagoniste, selon le rôle qu'il-elle assume, son âge, son sexe ou les valeurs qui lui sont associées.

— La **stratégie empathique** permet de ressentir ce que ressent tel personnage, à un niveau quasiment corporel. Dans *Les androïdes rêvent-ils de moutons électriques ?* de Philip K. Dick, adapté au cinéma par Ridley Scott (*Blade Runner*), la question empathique est fortement thématifiée, au point que c'est la supposée absence d'empathie des androïdes qui détermine leur identité pour Deckard, chargé de les tuer. Exploiter cette stratégie de lecture s'avèrera essentiel à la compréhension d'un récit qui brouille constamment les frontières entre l'humain et le non-humain, et interroge leur vivre-ensemble malgré les catégorisations sociales établies.

35. Karl Canvat, *La science-fiction. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Hatier, 1991.

36. Séverine Tailhandier, « Les approches subjectives », art. cit., §10.

— La **stratégie expathique** est une sorte de mélange des deux précédentes : elle implique la projection dans la fiction des lecteur·rice·s sans en passer par une identification complète, mais plutôt en se demandant ce qu'on ferait soi-même, à la place de tel personnage. Elle est utile dans les nombreux cas de récits de SF dans lesquels des différences fondamentales apparaissent entre les protagonistes et les humains que nous sommes - par exemple dans *La main gauche de la nuit*, de Le Guin, où les habitants de Géthen n'ont pas de sexe attribué, ni biologiquement ni socialement, mais ont tout de même une sexualité et une vie affective importantes.

Ces stratégies identificatoires, dans le cas de la SF, laissent anticiper un double mouvement, selon lequel l'univers décrit peut sembler plus étranger aux lecteur·rice·s que pour d'autres univers littéraires et donc réduire cette tendance à l'identification, mais aussi selon lequel la temporalité du futur permettra plus facilement une projection. Dans la contribution de Cléo Collomb à ce numéro, ces différentes stratégies apparaissent en filigrane, entre ce que les élèves peuvent s'imaginer faire lorsqu'il s'agit de quitter Omelas ou d'y rester, les motivations de ceux qui partent ou qui restent dans la fiction, ce que vit l'enfant enrhumé, etc.

On renverra au reste de l'article de Tailhandier pour une cartographie plus complète des expériences subjectives à faire valoir. Reste un problème qui pourrait sembler important pour la SF (mais qui est en fait souvent vécu lors de la lecture de textes littéraires en général), lié à un « vécu » des lecteur·rice·s qui semble difficile à transposer dans la fiction. Cette absence d'expérience vécue *stricto sensu* trouve un écho manifeste dans la thématisation du politique propre à la SF, dans la mesure où les espaces communs dont le politique se préoccupe n'ont pas le même sens dans le quotidien des jeunes et celui des adultes. Nous faisons pourtant le pari que c'est précisément la lecture de SF dans le cadre de la classe qui permet de transposer l'expérience d'un tel espace, non par ce qu'elle rappelle, mais par ce qu'elle invente.

Sujet lecteur et sujet didactique (le problème de l'idéologie)

Avant d'y venir, il nous faut encore sacrifier à une précision théorique, à propos de l'approche subjective retenue. On aura reconnu, dans les fondements de cette approche, la notion, toujours très populaire en didactique de la littérature, de « sujet lecteur », développée par Gérard Langlade et Annie Rouxel, Brigitte Louichon ou encore Jean-Louis Dufays³⁷. Cette notion a été discutée par Bertrand Daunay, qui souhaite modérer l'application que l'on pourrait en faire. Pour lui, il existe un danger de l'usage trop enthousiaste de la subjectivité dans les disciplines littéraires à l'école : « le risque est grand qu'il [l'appel à la prise en compte de la subjectivité dans l'enseignement littéraire] relève essentiellement d'une posture idéologique

37. Gérard Langlade et Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004 ; Brigitte Louichon, « Dix ans de "Sujet Lecteur" », dans A. Petitjean (dir.), *Didactique du français et de la littérature*, Metz, Crem/Université de Lorraine, 2016, p. 403-422 ; Jean-Louis Dufays, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*, n° 83, 2013, p. 77-88.

vis-à-vis du texte littéraire³⁸ ». La posture idéologique dont parle Daunay est assez spécifique : on pourrait la qualifier d'idéologie *du littéraire*, incarnée par des représentant-e-s d'une critique volontiers essentialiste, pour qui une telle essence du littéraire n'est à peu près transmissible que par « imprégnation³⁹ ». Cette conception d'une littérature comme exception ne peut, on s'en doute, que reconduire les effets de distinction et d'inégalités dont la sociologie s'est fait l'écho depuis des décennies.

Les dangers de l'idéologie ne se présentent donc pas uniquement dans les contenus littéraires enseignés, mais aussi en amont, dans la notion même de littérature, véhiculée tacitement par les choix des corpus qui en nourrissent la discipline. Pourtant, comme on l'a vu chez Sensevy, ces dangers sont propres à toute situation d'enseignement, dans la mesure où l'on ne peut éviter que les faits et les opinions soient imbriqués, les uns générant les autres. Et ces dangers résident essentiellement dans l'absence d'efforts métacognitifs d'un enseignement qui refuserait de les rendre explicites. L'une des facettes de ce refus, ou de cette paresse, consisterait à croire en un équilibre automatique entre la culture SF des élèves et celle dans laquelle s'inscrit l'institution et/ou l'enseignant-e. En somme, ce n'est pas parce qu'on exploite les avantages d'une lecture subjective qu'il est permis de croire que toutes les personnes impliquées dans le dispositif d'enseignement partagent la même culture de la SF, comme du littéraire.

Pour contrer ce problème, Daunay prône un déplacement conceptuel, du sujet lecteur au « sujet didactique », qu'il définit, en citant Yves Reuter, comme « l'élève en tant qu'il s'inscrit dans le système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître⁴⁰ ». Il nous semble que l'apport de la SF dans cette situation est déterminant, à double titre idéologique. D'une part en ce que ces corpus ont encore de marginal dans les programmes littéraires – et l'on voit alors que cette marginalité est un avantage à exploiter, qui permet de renouveler les conceptions souvent étroites qu'ont les élèves de « la littérature » – ; d'autre part dans le cadre des structures idéologiques fictionnelles que ces corpus déploient. L'une comme l'autre de ces spécificités de la SF permettent d'induire la métacognition, facilitée par une double extériorisation, hors du littéraire traditionnel et dans la fiction d'un ailleurs superlatif.

Si l'on se penche sur le second type d'idéologie, celui qui s'inscrit comme un contenu dans les fictions SF enseignées, on réalise assez vite que le problème réside là aussi dans une sorte de naturalisation, ou d'essentialisation, des phénomènes. Dans la partie historique de son *Vademecum*, Canvat indique, au passage, que « la fin des années 70 est marquée par la création de la collection de science-fiction politique "Ici et maintenant" chez Kesselring par Bernard Blanc. Sous sa houlette, une partie de la science-fiction française se politise⁴¹. » On n'en saura pas plus. Il semble aller de soi que le genre présente une tendance naturelle au

38. Bertrand Daunay, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007, §1.

39. *Ibid.*, §41-44.

40. *Ibid.*, §2.

41. Carl Canvat, *La science-fiction*, *op. cit.*, p. 20.

progressisme. C'est aussi ce que constate et dénonce Aaron Santesso, qui décrit la rémanence de structures fascistes (tropes, intrigues, motifs trouvant leurs racines principalement dans les *pulps* d'avant-guerre) dans les productions SF ultérieures, jusque chez des auteur·e·s estampillé·e·s progressistes. Leaders-nés, surhommes nietzschéens, sous-races à exterminer, apologues de la militarisation : autant de structures narratives ou de motifs transmis, souvent par inadvertance, à travers le genre. Il est d'ailleurs étonnant que Santesso n'aille pas jusqu'à reconnaître ces structures dans les fictions de super-héros, qui se taillent de nos jours la part du lion dans les productions audio-visuelles de la SF grand public – et, incidemment, occupent certainement une place centrale dans la culture SF des jeunes.

Estelle Blanquet, dans le présent dossier, propose de réfléchir à l'œuvre de Robert Heinlein – un auteur avec qui, justement, Santesso n'est pas tendre – dans ses fondements pédagogiques et en particulier sur un plan argumentatif, en interrogeant la valeur de l'argument d'autorité. Insister sur un tel regard critique permettrait de comprendre les sous-bassements argumentatifs des productions de Heinlein, aussi bien dans les valeurs explicites qu'il prône que dans les composantes non-interrogées de ses fictions : « La vraie question n'est [...] pas de savoir si toute la SF est progressiste ou si elle est fasciste. La question est de savoir si même cette SF, plus ambitieuse, d'esprit libéral et approuvée par la critique, porte en quelque sorte les traces de son héritage fasciste⁴² ». Repérer ces traces, dans le cas qui nous occupe, revient à faire fonctionner le terrain – le préparer, le travailler, l'oxygéner – on filera autant que nécessaire la métaphore agricole, d'usage commun dans l'enseignement... mais sans attendre le temps des semailles et des moissons, en considérant le politique de la SF dans l'ici-maintenant de ce terrain, c'est-à-dire comme un espace commun. C'est par la prise en compte du sujet didactique, inscrit dans une perspective de co-construction de cet espace commun, que l'on peut sans doute éviter les pièges idéologiques dont il a été question.

En somme, ce sur quoi il faut porter l'attention est la différence entre l'essentialisation de la SF et ses usages. Ce sont ces derniers qui importent ; seul le travail sur les usages, au cours même de leur apparition, permet de ne pas tomber dans les évidences fallacieuses que le genre SF peut induire. En d'autres termes, construire l'espace commun plutôt que considérer son existence comme une évidence où s'inscrire. L'idée est, encore et toujours, d'exploiter la lecture subjective de la SF de manière à reposer la question du nouage propre au genre : le lien communautaire n'est pas donné d'emblée, il est toujours retravaillé par le but communautaire.

La SF comme réinvention démocratique (la classe comme un bateau pirate)

Si, comme on l'a vu, le lieu du pouvoir démocratique est un lieu vide, alors ce lieu fonctionne potentiellement comme une marge. Il apparaît ainsi possible de faire coïncider le terrain scolaire de l'enseignement de la SF avec une marge, de chercher à maintenir l'idée de marge ; par rapport aux programmes ordinaires notamment, si ceux-ci ne prennent pas en compte la

42. Aaron Santesso, « Fascisme et science-fiction », art. cit., §32.

SF – mais aussi, plus généralement, en tenant compte de l’histoire d’un genre marqué par la marginalité de son lectorat.

Historiquement en effet, la SF est tenue dès son émergence au XIX^e siècle pour une littérature facile, un divertissement pour adolescents. Le genre, dès son origine, a été exclu du canon littéraire et affublé d’un statut institutionnel bas, voire honteux. Comme le note Marc Angenot, « cette exclusion statutaire est généralement posée au XIX^e siècle en termes de public-cible⁴³ ». C’est parce qu’elles font essentiellement la joie de lecteur·rice·s profanes, issus des milieux populaires, que les œuvres de SF ont été largement déconsidérées et longtemps boudées par les institutions savantes. La SF est une littérature démocratique au sens où, historiquement, on lui reconnaît le fait de plaire d’abord au demos, au peuple, aux « sans-parts ».

On peut dès lors proposer un lien entre le travail démocratique associé au dit lectorat et le rattachement historique établi par David Graeber entre les expériences démocratiques et les communautés marginales. S’il est permis d’opérer ici un grand écart entre Aristote et Graeber, on dira que les siècles qui les séparent semblent donner raison au second – non pas au détriment d’Aristote, mais à celui de toutes les élites modernes qui s’en sont réclamé. Entre l’invention de la démocratie et ses incarnations successives, on constate, si l’on suit la réflexion de Graeber, que l’intention démocratique n’aura débouché, au niveau des États-nations européens, qu’à la construction de républiques, c’est-à-dire d’un système identifié avant tout au monopole de la violence par l’État⁴⁴. Et certainement pas à une égalité de ses citoyen·ne·s, ou à l’observance par les élu·e·s d’un exercice du pouvoir ajusté sur les besoins de leurs électeur·rice·s. Dans cette perspective, précise-t-il, la démocratie ne disparaît pas ; simplement, elle n’est pas là où on l’observe d’ordinaire (c’est-à-dire au centre des préoccupations de l’élite intellectuelle des XVIII^e et XIX^e siècles), mais dans les interstices du pouvoir (c’est-à-dire dans la « vacance » dont parle Lefort en soulevant le même paradoxe, voir *supra*). « Si l’on a pu assister ces dernières années [...] à un regain d’intérêt pour les pratiques et les procédures démocratiques, cela s’est opéré presque entièrement hors des cadres étatiques. L’avenir de la démocratie se joue précisément dans ces espaces⁴⁵. »

Les deux types d’idéologie observés plus haut se retrouvent dans cette réflexion sur la marginalité : d’une part le choix d’un corpus de SF peut permettre de remettre en question la valeur littéraire indiscutée des classiques, pour autant que ce corpus ne soit pas simplement traité comme ayant une valeur littéraire en soi (ce qui signifie sans doute revaloriser l’ancien regard « paralittéraire », ou du moins prendre avantage de la rémanence chez les élèves de la croyance selon laquelle le genre ne serait pas assez sérieux pour faire l’objet d’un enseignement) ; d’autre part on peut suivre Graeber en faisant de la séquence d’enseignement de la SF le lieu et/ou le moment d’une expérience démocratique.

43. Marc Angenot, *Les Dehors de la littérature, du roman populaire à la science-fiction*, Paris, Honoré Champion, 2013, p. 243.

44. « Les États, en raison de leur nature même, ne peuvent pas être véritablement démocratisés. Ils ne sont rien d’autre qu’un moyen de réguler la violence » (David Graeber, *La démocratie aux marges*, trad. Philippe Chanial, Flammarion, coll. « Champs essais », 2018 [2015], p. 111).

45. *Ibid.*, p. 24.

L'un des thèmes les plus frappants exploités par Graeber au fil de ses livres est celui du bateau pirate du XVIII^e siècle, espace politiquement marginal s'il en fut, au sein duquel le nombre conséquent de nationalités, de langues, de cultures ou de confessions religieuses obligeait à des prises de décision impliquant la voix de chacun·e⁴⁶. Il est tentant (quoique romantique) d'imaginer l'espace de la classe comme un bateau pirate, où se réinventent clandestinement les conditions de la démocratie⁴⁷. Serait-ce faire preuve de trop d'imagination ? Voire... car dans la mesure où la classe est une communauté⁴⁸, et si cette communauté présente des occasions de saisie du politique, elle a tout à voir avec un imaginaire producteur d'expériences politiques. On rejoint ici les « communautés imaginées » dont Benedict Anderson s'est fait le héraut⁴⁹. Certes, Anderson se focalise sur l'émergence du nationalisme comme résultant d'un imaginaire collectif dans les États-nations. Mais justement, un tel imaginaire national est par définition central, et même centralisant, dans la mesure où le nationalisme est l'invention d'un ultra-centre autojustificatif. On peut dès lors, par extrapolation logique, considérer qu'en dehors de cet imaginaire central existe un potentiel d'émergence de communautés capables d'imaginer d'autres modes de gouvernance que celui qu'impose l'État central, modes alternatifs, non pas uniquement décentrés mais dynamiquement décentralisants, puisque fondés sur l'imaginaire et les littératures associées. Deux dynamiques opposées seraient alors à l'œuvre, qui (suivant l'éthique que nous nous donnons) consisteraient en un cercle vicieux, du côté du nationalisme, et en un cercle vertueux du côté de la démocratie.

Outils, 1 : prototopie

Une fois ce tour d'horizon achevé des possibilités politiques ouvertes par l'enseignement de la SF, reste à tenter de déterminer plus précisément les outils que nous avons à disposition pour mettre en place les conditions d'un tel laboratoire démocratique. Le premier que nous souhaitons proposer est de nature générique. La prototopie se veut en effet un genre littéraire, qui ferait sa place quelque part entre utopie et dystopie – un genre, donc, où se maintient l'idée topique, d'un lieu ou d'un espace particulier. Il s'agit dès lors de faire émerger sa dimension utilitaire en se saisissant de l'espace-temps du travail scolaire sur le texte SF (la séquence, si l'on veut), et de la considérer comme partie intégrante de l'objet littéraire étudié.

46. *Ibid.*, p. 79-81 ; du même, voir aussi *Les pirates des Lumières ou la véritable histoire de Libertalia*, trad. Philippe Mortimer, Montreuil, Libertalia, 2019 [*Pirate Enlightenment, or the Real Libertalia*, 2023].

47. Sur le piratage considéré comme la stratégie de subversion la plus adaptée au nouvel ordre mondial, voir Hakim Bey, *TAZ : Zone Autonome Temporaire*, trad. Christine Tréguier, Paris, L'Éclat, 1997 [*T.A.Z. The Temporary Autonomous Zone. Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*, 1991].

48. En particulier la classe de littérature, fameusement considérée par Stanley Fish comme la première des « communautés interprétatives » (*Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, trad. Étienne Dobenesque, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007 [*Is There a Text in this Class ? The Authority of Interpretive Communities*, 1980]).

49. Benedict Anderson, *L'imaginaire national. Réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 1996 [*Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1983].

Cet espace-temps est lui aussi littérature, parce qu'il se veut récréation, réagencement, réactivité des possibles ouverts par les propositions de la SF.

Mais qu'est-ce que la prototopie, plus exactement ? Le problème commun des genres dystopique et utopique est qu'ils présentent, dans leurs réceptions, la même tendance à la polarisation⁵⁰, recoupant les caractéristiques générales de la SF que nous avons proposées plus haut. Il s'agit, d'une part, de la tentation de penser comme pure fiction des univers par excellence clos sur eux-mêmes (que cette clôture soit entretenue par la fatalité du pessimisme ou par la fortune de l'optimisme). De tels univers s'avèrent dès lors incapables de fournir une correspondance symbolique transposable dans le réel. D'autre part, il existe une tentation contraire selon laquelle ces univers seraient simplement programmatiques, avec en ligne de mire la catastrophe inévitable de la dystopie ou le totalitarisme de l'idéal utopique⁵¹. Face à ce dilemme démoralisant, le concept de prototopie (ou protopie chez certains auteurs anglo-saxons) peut s'avérer commode.

A Protopian society [...] is one where people are free from such gridlocks and can thus work actively to improve life. It's a more carefully stated form of a dream of societal transformation: It doesn't say that 'everything will be good for everyone'; it focuses not on the state-of-things-at-a-given-moment, but on the possibility - the shared capacity - to move in mutually desirable directions. Simply stated, one could say that a Protopian society is one that has the capacity to become incrementally better as a result of the freedom of its members⁵².

Yannick Rumpala fait également intervenir la notion de prototopie, la considérant comme un « espace cognitif » inspiré de la pensée de Gilles Deleuze et Félix Guattari. Le philosophe politique prend acte du fait que l'imaginaire science-fictionnel apparaît souvent polarisé entre visions dystopiques et visions utopiques du futur. Mais, avance-t-il,

rien n'oblige à rester dans cette répartition plutôt binaire et pas forcément productive. Comment ne pas y rester enfermé ? En forgeant peut-être, à côté de la fonction utopique ou de l'orientation dystopique un autre néologisme, et en parlant d'une fonction prototopique (dans le sens de l'ouverture d'un espace cognitif)⁵³.

À Deleuze et Guattari, Rumpala emprunte surtout au second la notion de « ligne de fuite » qui lui sert à dépasser les dualités et à insister sur les possibles, les « devenirs » de l'expérimen-

50. Cette similitude n'est sans doute pas étrangère au choix d'Anne Besson de remplacer occasionnellement le terme de dystopie par celui d'« utopie anti-contemporaine », permettant de reconsidérer les rapports entre ces deux genres (*Les pouvoirs de l'enchantement. Usages politiques de la fantasy et de la science-fiction*, Paris, Vendémiaire, 2021, p. 69).

51. Voir à ce propos Paul Ricœur, « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social », dans *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1986, p. 417-431. On notera au passage que l'idée de prototopie permet d'envisager une récusation de la polarité ricœurienne entre ce qu'il nomme idéologie et utopie.

52. Hanzi Freinacht, « What's The Difference between Utopia, Eutopia and Protopia ? », *Metamoderna*, 6 février 2022, §8.

53. Yannick Rumpala, *Hors des décombres du monde. Écologie, science-fiction et éthique du futur*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2018, p. 157-158.

tation⁵⁴. Mais on peut aussi, en évoquant le premier, associer à la prototopie la notion deleuzienne de « vacuole » : « le problème n'est plus de faire que les gens s'expriment, mais de leur ménager des vacuoles de solitude et de silence à partir desquelles ils auraient enfin quelque chose à dire⁵⁵ ». Dans ses fondements théoriques, l'idée de prototopie peut être considérée comme un garde-fou aux dérives, en particulier totalitaires des politiques radicales (dont la radicalité est souvent inspirée d'un état du monde radicalement problématique). Mais elle peut également figurer cette double qualification spatiale.

L'enseignement de la SF peut occuper un espace prototopique, de deux manières. Premièrement, par un principe de clôture momentanée et bienveillante de la classe. C'est la « vacuole » : le fait de ménager un espace où penser, un *safe space*, de quoi respirer, de quoi prendre son élan, de quoi se défaire des impératifs de tension, de flux tendu des programmes et des contraintes économiques et sociétales qui les déterminent. C'est justifier un « temps perdu » de la classe, un temps passé par exemple à lire, à voix haute ou basse, de la littérature. On reconnaît dans ce concept la « suspension » de Rancière, cité plus haut. Deuxièmement, par le principe selon lequel ce qui se passe en classe dépasse l'espace-temps de la classe et peut, ou doit, se configurer en une « ligne de fuite », une expérimentation qui par définition ne peut pas se conformer à l'équation ordinaire des formations pédagogiques (Savoir > Transposition didactique de ce savoir > Vérification par évaluation).

Outils, 2 : narratologie et temporalité

Le second outil que nous pouvons proposer est un outil implémenté dans les classes depuis longtemps. La narratologie, toujours enseignée à l'école⁵⁶, part aujourd'hui encore d'étiquettes genettiennes qui ne sont pas toujours très bien assimilées et surtout peu questionnées⁵⁷, où se taillent la part du lion des concepts englobants, tels que le schéma actantiel, ou le schéma narratif. Ces outils tendent à réduire le texte de fiction à la formule aristotélicienne fondamentale : un début, un milieu, une fin. Avec les nouveaux concepts de la narratologie post-classique, notamment amenés par Raphaël Baroni, on se met à penser en parallèle la temporalité inscrite dans la fiction et la temporalité nécessaire à l'appréhension et l'analyse de la fiction (sa production, sa réception)⁵⁸. Interroger la valeur de l'intrigue, par exemple, en ne considérant pas seulement sa structure fondamentale mais aussi en s'arrêtant sur les effets de suspense ou de curiosité, c'est ouvrir la temporalité rigide du récit à une temporalité

54. Suivre une ligne de fuite pourrait consister à « capter le "virus micropolitique" à l'œuvre dans telle machine disciplinaire, dans tel autre système de surveillance et à fuir par des chemins de traverse, par des voies détournées, vers des terres inexplorées qui se trouvent pourtant tout près, juste à côté de nous mais que notre aveuglement ne nous permettrait pas jusque-là de discerner. » (Félix Guattari, *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 2011, p. 9-10).

55. Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p. 177.

56. Voir par exemple Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), *Plan d'études romand*, www.snes.edu, 2008, p. 97.

57. Raphaël Baroni, « Pour des concepts narratologiques intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat », *Transpositio*, n° 2, *La circulation des savoirs : entre recherches et pratiques enseignantes*, 2020.

58. On consultera à ce propos les travaux en cours du projet FNS DiNarr : wp.unil.ch/dinarr.

élastique, qui prend en compte la respiration de la lecture. Une lecture qui s'arrête, qui se fait « en levant la tête⁵⁹ », qui ne se cantonne pas à sa consommation, qui se permet des pauses. Que puis-je ressentir, en tant que lecteur-riche, devant une information délivrée de telle manière qu'elle sollicite mon intelligence en me poussant à me demander ce qui va arriver, ce qui pourrait arriver, plutôt qu'en me forçant à continuer à lire pour savoir le fin mot de l'histoire ? Christophe Ronveaux et Marc Atallah, dans un article encore inédit, font le même constat, observant que le genre SF se prêterait particulièrement à un travail narratologique privilégiant les effets de retard :

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 narratif⁶⁰.

Adapter cette alternative de lecture à la SF, cela signifie aussi considérer le genre moins comme « mythologique » que comme « réaliste », selon les termes d'Ursula Le Guin⁶¹. Celle-ci considère l'aspect mythologique de la SF comme synonyme d'une structure narrative typiquement masculine, fondée sur un arc narratif immuable et monolithique. Elle prône un autre type de récit, plus « féminin », qu'elle fonde sur la métaphore du panier, du réceptacle ou de la matrice, dont l'intérêt nous semble surtout s'apparenter à une économie spécifique de l'attention de lecture. Une attention à la façon dont les récits pourraient se développer si l'on réduisait l'importance de leurs héros, les bruyants récits de quête ou de guerre ; un patchwork de situations quasiment documentaires, qui parlent des gens, de leurs façons de vivre. Au-delà de cette conceptualisation particulière, on peut lire chez Le Guin la déconstruction d'un regard déterministe et téléologique sur la SF, où passé et futur se répondraient dans leurs structures immuables, au profit d'un présent ouvert, attentif à ses propres potentialités toujours renouvelées et renouvelables⁶².

Car, comme la SF interroge le temps, elle nous pousse à nous demander si le temps inscrit dans la fiction est autre (s'il est futur, typiquement) ou s'il est le nôtre, et donc nous met en face de la problématique consistant à penser notre monde selon ce qu'il peut devenir, aurait pu être, devrait être etc. plutôt que ce qu'il est⁶³. Là aussi, l'intérêt d'une approche narratologique fondée sur un rapport découplé au temps nous semble intéressante : non pas seulement le temps « représenté » dans la simple succession des événements du récit, mais

59. Roland Barthes, « Écrire sa lecture », *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984, p. 34.

60. Marc Atallah et Christophe Ronveaux, « Catastrophes et utopies, métaphores et science-fiction. Pour un enseignement au développement durable avec la fiction », p. 4, à paraître dans la revue *ForumLecture*.

61. Ursula K. Le Guin, « La théorie de la Fiction-Panier », art. cit., §25.

62. On retrouve chez Anne Besson un propos très similaire : « Dès lors que l'auteur ou les producteurs donnent une fin à une œuvre, par exemple, on assiste à une divergence entre ceux qui essaient d'interpréter cette fin et de travailler à l'intérieur de l'œuvre close ; et une proportion de personnes qui s'oppose fermement à la fin choisie et affirment une ouverture continuée par eux-mêmes. » (Pablo Maillé, « Les fans contestent de plus en plus l'autorité des auteurs sur leurs œuvres », *Usbek & Rica*, 21 mars 2021).

63. À ce propos, voir Irène Langlet, *Le temps rapaillé. Science-fiction et présentisme*, Limoges, Presse Universitaire de Limoges, 2020.

également celui « de la communication⁶⁴ », c'est-à-dire le temps de la lecture scolaire, celui de la production scolaire que cette lecture induit. Pour le dire dans les termes de Sensevy, « la culture est représentée dans les œuvres, les œuvres elles-mêmes font l'objet de l'étude, mais l'étude ne s'arrête pas aux œuvres, elle consiste à les reprendre, à les retravailler, à reposer et traiter différemment les questions qui les ont produites⁶⁵. »

S'agissant d'un genre en voie de popularisation à l'école mais encore très peu inscrit dans ses programmes officiels, une telle réflexion sur le temps que l'on consacre à faire lire de la SF (plutôt qu'autre chose) est inévitable, et bouscule la rigidité fréquente de tels programmes. Mais la remise en question des temporalités ordinaires de l'apprentissage, fondées sur un système global qui prône une efficacité calquée sur la rationalisation et sur les rythmes de l'économie de marché, est également capitale, et participe d'une politique de l'enseignement encore plus engageante. Plus personne n'ignore aujourd'hui, à la suite des travaux de Paul Virilio, Marc Augé ou Hartmut Rosa entre autres, que la temporalité ordinaire de notre contemporain est celle d'une accélération, plus particulièrement, en ce qui concerne notre propos, ce que Rosa nomme « accélération sociale », « l'augmentation du rythme de vie par l'augmentation du nombre d'épisodes d'action et/ou de vécu par unité de temps⁶⁶ ».

Quelques exemples pour finir. L'un des « narrats » d'Antoine Volodine dans *Des anges mineurs* met en scène l'expédition d'un petit groupe d'hommes, menés par un capitaine au nom cocasse de Baltasar Bravo, en direction d'un hypothétique « passage vers les Dawkes » qui rappelle les riches heures de l'exploration maritime du monde entre les XVI^e et XVIII^e siècles. Ce court récit ne ménage aucun des clichés de la littérature d'aventure, de Stevenson ou London à Blas de Roblès (blizzard déchaîné, scorbut, mousse mangé par l'équipage etc.), et c'est une expédition à demi-morte qui parvient finalement au terme de son voyage. Mais ce terme s'avère être le jardin de deux voisins, à quelques rues du point de départ. « Baltasar Bravo et Izmail Dawkes restèrent cinq minutes l'un en face de l'autre, chacun ayant répondu au geste amical de l'autre, puis, comme ils n'avaient rien à se dire, ils se séparèrent⁶⁷ ». L'ironie du parcours remplace entièrement l'issue de l'épopée. On retrouve ce schéma dans de nombreuses fictions post-apocalyptiques : Antoinette Rychner, Julie Guinand, Octavia Butler et Cormac McCarthy entre autres : autant d'auteur-riche-s chez qui se pose la question de la mobilité d'humains désormais rendus à la vie nomade, mobilité à la fois nécessaire et nécessairement réduite⁶⁸. Que leurs parcours soient rendus impraticables par les fuites radioactives d'une centrale nucléaire à contourner (Rychner), ou par l'hostilité de bandes armées (Butler), qu'il faille par précaution quitter la route sur laquelle on s'achemine (McCarthy), ou

64. Meir Sternberg, « Telling in time (II) : Chronology, Teleology, Narrativity », *Poetics Today*, vol. 13, n° 3, 1992, p. 529.

65. Gérard Sensevy, *Le sens du savoir*, op. cit., §75.

66. Hartmut Rosa, *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, 2010 [*Beschleunigung. Die Veränderung der Zeistrukturen in der Moderne*, 2005], p. 87.

67. Antoine Volodine, *Des anges mineurs*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1999., p. 20.

68. Antoinette Rychner, *Après le monde*, Paris, Buchet-Chastel, 2020 ; Julie Guinand, *Survivante*, Genève, D'Autre part, 2019 ; Octavia E. Butler, *La parabole du semeur*, trad. Philippe Rouard, Vauvert, Au diable vauvert, 2020 [*Parable of the Sower*, 1993] ; Cormac Mc Carthy, *La route*, trad. François Hirsch, Paris, Seuil, 2009 [*The Road*, 2006].

encore que l'on n'ose pas sortir de son abri (Guinand), on constate que la difficulté des protagonistes d'arpenter l'espace se traduit toujours par une modification nécessaire des attentes, et donc du temps, de la lecture. Comme, pour ces protagonistes, « arriver » est devenu un paramètre incontrôlable (arriver où, quand, comment, dans quel état ? etc.), c'est ailleurs que dans la finalité de ces fictions que se déplace l'intérêt de la lecture. Comme le signale l'une des participantes à la table ronde de ce dossier, « lorsqu' il n'y a plus de pont, plus de route, cela métaphorise tout ce qui nous occupe et nous fait dériver d'une action à l'autre. Donc on s'arrête, et on retrouve le temps d'avant⁶⁹ ». Faire l'expérience d'une perception altérée de la temporalité permet d'adopter à notre tour une temporalité altérée et féconde du traitement littéraire du corpus SF.

Conclusion : politique de l'espace de la classe

Si, comme l'entend le philosophe Jean-Marie Schaeffer, la fiction est un certain mode de perception du réel, un « genre de la réalité⁷⁰ », pourquoi s'intéresser en classe à ces textes qui nous transportent dans un futur chimérique ? C'est que, comme le précise le philosophe, l'intérêt cognitif et sensitif de l'immersion fictionnelle dépend de l'agencement de certains dispositifs (médias, genres littéraires, lieux...). Ces dispositifs participent de la production d'une expérience fictionnelle⁷¹, sorte de lecture augmentée qui considère l'environnement au sein duquel on s'approprie le contenu d'un texte comme un aspect de la modélisation à laquelle concourent les contenus des fictions. Or il semble évident que la salle de classe, l'espace-temps qu'on y consacre à la SF, fait partie de ces dispositifs qui influent sur l'expérience fictionnelles des élèves. Plus qu'une communauté interprétative, à quoi tendrait à la réduire Stanley Fish, la classe est un espace d'exploration et d'interprétation, foyer du politique traversé de propositions hétéronomes. Étudier des textes qui nous enseignent à tout moment que le futur n'est pas figé, que d'autres possibles sont toujours ouverts, équivaut au moins à faire deux choses : d'une part à renforcer la confiance en l'agentivité des élèves face à la lecture littéraire, d'autre part à leur démontrer l'importance de travailler collectivement pour rendre ce futur désirable. Dès lors, face à nos élèves, notre attitude d'enseignant.e devrait être à tout le moins celle d'une ouverture, d'une place à faire à l'inédit. Il ne s'agit pas, disons-le encore une fois, de faire entrer *la* politique dans la classe, mais *le* politique ; pas de se redistribuer à nouveau les vieilles recettes de la gouvernance, mais d'en réinventer de nouvelles, afin de s'organiser dans des temps incertains. L'inquiétude, l'anxiété, qui accompagnent aujourd'hui la plupart des réflexions que nous nous faisons sur un avenir commun de plus en plus sombre, doivent nous servir à transformer cet avenir pour le rendre positivement méconnaissable.

69. Voir Gaspard Turin et Colin Pahlisch, « Table ronde : dangers et vertus de l'enseignement de la science-fiction », *Relief – revue électronique de littérature française*, vol. 17, n° 1, 2023, p. 136-150.

70. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, op., cit., p. 212.

71. *Ibid.*, p. 242.

Sans doute ces mots résonnent-ils de manière trop abstraite ; et certainement le champ des théorisations didactiques de la classe comme dispositif politique d'apprentissage doit-il être développé. Nous formulons le souhait que les travaux réunis ici contribuent déjà, par le détour de la SF, à en tracer les contours.

Bibliographie

- ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national. Réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 1996 [*Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1983].
- ANGENOT Marc, *Les Dehors de la littérature, du roman populaire à la science-fiction*, Paris, Honoré Champion, 2013.
- ARISTOTE, *La Politique*, trad. Jules Tricot, Paris, Vrin, 1995.
- *Éthique à Nicomaque*, trad. Richard Bodeüs, Paris, Flammarion, 2004.
- AUDÉTAT Marc (dir.), *Sciences et technologies émergentes : pourquoi tant de promesses ?*, Paris, Hermann, 2015.
- BARONI Raphaël, *Les Rouages de l'intrigue*, Genève, Slatkine, 2017.
- « Pour des concepts narratologiques intelligibles et utiles pour l'enseignement : schéma quinaire et focalisation en débat », *Transpositio*, n° 2, *La circulation des savoirs : entre recherches et pratiques enseignantes*, 2020. À consulter sur www.transpositio.org
- BARTHES Roland, *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984.
- BESSON Anne, *Les pouvoirs de l'enchantement. Usages politiques de la fantasy et de la science-fiction*, Paris, Vendémiaire, 2021.
- BEY Hakim, *TAZ : Zone Autonome Temporaire*, trad. Christine Tréguier, Paris, L'Éclat, 1997 [*T.A.Z. The Temporary Autonomous Zone. Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*, 1991].
- BUTLER Octavia E., *La parabole du semeur*, trad. Philippe Rouard, Vauvert, Au diable Vauvert, 2020 [*Parable of the Sower*, 1993].
- CANVAT Karl, *La science-fiction. Vademecum du professeur de français*, Bruxelles, Hatier, 1991.
- CULLER Jonathan, *Théorie littéraire*, trad. Anne Birien, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2016 [*Literary Theory. A Very Short Introduction*, 1997].
- DAUNAY Bertrand, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007. doi.org/10.3917/lfa.157.0043
- DELEUZE Gilles, *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990.
- DELEUZE Gilles & GUATTARI Félix, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980.
- DUFAYS Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*, n° 83, 2013, p. 77-88.
- FISH Stanley, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, trad. Étienne Dobenesque, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007 [*Is There a Text in this Class ? The Authority of Interpretive Communities*, 1980].
- FREINACHT Hanzi, « What's The Difference between Utopia, Eutopia and Protopia ? », *Metamoderna*, 6 février 2022. À consulter sur metamoderna.org
- GRAEBER David, *La démocratie aux marges*, trad. Philippe Chanial, Paris, Flammarion, coll. « Champs essais », 2018 [2005].
- *Les pirates des lumières ou la véritable histoire de Libertalia*, trad. Philippe Mortimer, Montreuil, Libertalia, 2019 [*Pirate Enlightenment, or the Real Libertalia*, 2023].
- GUATTARI Félix, *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*, La Tour d'Aigues, L'Aube, 2011.
- GUINAND Julie, *Survivante*, Genève, D'Autre part, 2019.
- LANGLADE Gérard & ROUXEL Annie (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

- LANGLET Irène, *La science-fiction. Lecture et poétique d'un genre littéraire*, Paris, Armand Colin, 2006.
- *Le temps rapaillé. Science-fiction et présentisme*, Limoges, Presse Universitaire de Limoges, 2020.
- LE GUIN Ursula K., « La théorie de la Fiction-Panier », trad. Aurélien Gabriel Cohen, *Terrestres*, 14 octobre 2018 [« The Carrier Bag Theory of Fiction », 1986]. À consulter sur terrestres.org
- LEFORT Claude, *Essais sur le politique, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1986.
- LÉVY Edmond, « Cité et citoyen dans la *Politique* d'Aristote », *Ktéma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, n° 5, 1980, p. 223-248. doi.org/10.3406/ktema.1980.2591
- LOUICHON Brigitte, « Dix ans de "sujet lecteur" », dans A. Petitjean (dir.), *Didactique du français et de la littérature*, Metz, Crem/Université de Lorraine, p. 403-422.
- MAILLÉ Pablo, « Les fans contestent de plus en plus l'autorité des auteurs sur leurs œuvres », *Usbek & Rica*, 21 mars 2021. À consulter sur usbeketrica.com
- MCCARTHY Cormac, *La route*, trad. François Hirsch, Paris, Seuil, 2009 [*The Road*, 2006].
- NANCY Jean-Luc, *Vérité de la démocratie*, Paris, Galilée, 2008.
- RANCIÈRE Jacques, *La Méésentente*, Paris, Galilée, 1995.
- *Aux bords du politique*, Paris, La fabrique, 1998.
- RICŒUR Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Le Seuil, coll. « Points », 1986.
- ROSA Hartmut, *Accélération. Une critique sociale du temps*, trad. Didier Renaut, Paris, La Découverte, 2010 [*Beschleunigung. Die Veränderung der Zeistrukturen in der Moderne*, 2005].
- RUMPALA Yannick, « Ce que la science-fiction pourrait apporter à la pensée politique », *Raisons politiques*, n° 40, Paris, Presses de Sciences Po, 2010, p. 97-114.
- *Hors des décombres du monde. Écologie, science-fiction et éthique du futur*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2018.
- RYCHNER Antoinette, *Après le monde*, Paris, Buchet-Chastel, 2020.
- SANTESSO Aaron, « Fascisme et science-fiction », trad. Irène Langlet, *ResFuturæ*, n° 13, 2019 [« Fascism and Science Fiction », 2014]. doi.org/10.4000/resf.2652
- SCHAEFFER Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999.
- SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2011. À consulter sur www.cairn.info
- STERNBERG Meir, « Telling in time (II) : Chronology, Teleology, Narrativity », *Poetics Today*, vol. 13, n° 3, 1992, p. 463-541.
- SUVIN Darko, *Pour une poétique de la science-fiction. Études en théorie et en histoire d'un genre littéraire*, trad. Gilles Hénault, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1977 [*Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and History of a Literary Genre*, 1977].
- TAILHANDIER Séverine, « Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelles didactisations ? », *Reperes*, n° 64, 2021. doi.org/10.4000/reperes.4427
- TURIN Gaspard et PAHLISCH Colin, « Table ronde : dangers et vertus de l'enseignement de la science-fiction », *Relief – revue électronique de littérature française*, vol. 17, n° 1, 2023, p. 136-150. doi.org/10.51777/relief17711
- VOLODINE Antoine, *Des anges mineurs*, Paris, Seuil, 1999.
- WEISS Laura et MONNIER-SILVA Anne Catherine Monnier-Silva, « La science-fiction : pour quelles disciplines scolaires ? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école », dans Estelle Blanquet, Éric Picholle, Sandra Plantier et Véronique Thuin (dir.), *Espace et temps. La science-fiction, un outil transversal pour l'histoire et la géographie*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, 2018, p. 317-330.