



HAL
open science

Willing suspension of disbelief (Coleridge) et Secondary belief (Tolkien) : vers un merveilleux noir ?

Hélène Fontaine

► To cite this version:

Hélène Fontaine. Willing suspension of disbelief (Coleridge) et Secondary belief (Tolkien) : vers un merveilleux noir ?. Education. 2016. dumas-01489735

HAL Id: dumas-01489735

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01489735>

Submitted on 14 Mar 2017

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2015 - 2016

Mémoire
Semestre 4 - Session 1

**« *Willing suspension of disbelief* »¹ (Coleridge) et
« *Secondary belief* »² (Tolkien) : vers un merveilleux noir ?**

Prénom et Nom de l'étudiant : Hélène Fontaine

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : 7

Séminaire suivi : Littérature de Jeunesse et Enseignement

Directeur de mémoire (nom et prénom) : Isabelle-Rachel Casta



¹ En français : suspension consentie de l'incrédulité

² En français : croyance ou créance secondaire

« *Willing suspension of disbelief* » (Coleridge) et « *Secondary belief* » (Tolkien) : vers un merveilleux noir ?

Résumé

Ce travail s'intéresse aux mécanismes de l'adhésion en fiction, dans le cadre restreint de la littérature *fantasy* et cherche à identifier les spécificités du genre dans son rapport au réel, ainsi que la manière dont les enfants le prennent en compte. La nécessaire « suspension consentie de l'incrédulité » au sens de Coleridge, qui semble en jeu dans l'accès à un « monde secondaire » au sens de Tolkien, est au cœur de la réflexion. Cette étude relate comment cet univers particulier peut faire écho à celui dans lequel se développent les préadolescents. De manière plus approfondie, l'étude est soumise à la possibilité éventuelle d'une didactisation de l'identification au personnage comme mode de projection dans ce monde possible et d'une lecture affectivo-identitaire comme dispositif permettant l'implication du lecteur, premier pas menant à l'analyse littéraire.

Mots-clés : merveilleux noir – *fantasy* – *dark fantasy* – « suspension consentie de l'incrédulité » – « seconde croyance » – adhésion – vraisemblance – univers fictifs – mondes possibles – identification au personnage – projection – feintise ludique – lecture affectivo-identitaire – lecture impliquée.

Abstract

My research work studies the mechanisms of the reader accession to fiction, within the framework of fantasy literature. We will try to identify the specificities of this particular literature throughout its relationship with reality and how the children grasp it. 'The willing suspension of disbelief' of Coleridge that seems at work in order to get to what Tolkien describes a « secondary world » is right at the heart of our questioning. Our study shows how this specific world echoes with the one in which the pre-adolescent move. To take this study further, we will show how it is possible to have an educational approach of the identification with the character. On one hand, throughout a projection in a new possible world and, on a second hand, throughout an identity and emotional reading, both leading the young reader to a first step into literary analysis.

Keywords : dark fantasy – fantasy – 'willing suspension of disbelief' – 'secondary belief' – accession – plausibility – imaginary worlds – possible worlds – identification with the character – projection – pretend play – identity and emotional reading – involved reading.

Remerciements

J'exprime ma profonde reconnaissance et mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Madame Isabelle-Rachel Casta, pour ses conseils avisés et sa disponibilité.

Je remercie également Madame Florence Gaiotti, membre du jury, qui me fait l'honneur d'examiner ce travail.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à mes amis, en particulier Vanessa Dron, Cécile Gwély et Alain Sénécaïl pour m'avoir aidée d'une manière ou d'une autre dans l'élaboration de ce travail.

Enfin, je remercie ma famille qui me soutient moralement depuis déjà trois années, dans cette aventure qu'est la reprise d'études.

Sommaire

Introduction	1
I. Le merveilleux et son pacte implicite avec le lecteur	2
1. Le merveilleux et la <i>fantasy</i>	2
1.2. Naissance et essor de la <i>fantasy</i>	6
1.3. Éléments empruntés, mythes et légendes qui parlent à l'imaginaire commun	14
1.3.1. Créatures humanoïdes, petits peuples	15
1.3.2. Bestiaire	21
1.3.3. Objets	22
1.3.4. Lieux	24
1.3.5. Le conte merveilleux et le récit initiatique	27
2. L'adhésion du lecteur nécessaire dans toute fiction	30
2.1. La question du réel et de la vraisemblance dans les littératures du merveilleux... ..	30
2.2. Le pacte du lecteur selon Coleridge : « <i>willing suspension of disbelief</i> » ou « suspension consentie de l'incrédulité »	35
2.3. Le point de vue de Tolkien : la fabrique d'un monde secondaire réaliste	37
2.4. Accord pragmatique entre auteur et lecteur : la « feintise ludique partagée », selon Schaeffer	40
3. La croyance particulière du jeune lecteur envers la <i>dark fantasy</i>	42
3.1. Caractéristiques de la <i>dark fantasy</i>	42
3.2. Un genre qui « mythologise » les peurs et traite de problèmes réels	43
3.3. Expérience fictionnelle : vivre des situations sans encourir de risques	44
3.4. Un genre « incontestable » pour le jeune lecteur ? Plaisir et intérêts	45
II. Processus d'identification du jeune lecteur. La figure de l'apprenti : l'entrée dans un monde cohérent, merveilleusement noir.	47
1. L'apprenti, figure porteuse de sens pour le jeune lecteur de cycle 3	48
1.1. Caractéristiques des héros de <i>fantasy</i> de notre corpus	48
1.1.1. La figure de l'apprenti	48
1.1.2. Un héros qui « me ressemble »	49
1.1.3. Un héros qui possède des faiblesses	50
1.1.4. Un héros garant d'une certaine justice ou morale	50
1.1.5. La figure référente du maître : manifestations positives du pouvoir d'autorité	51
1.2. Sortie du cocon de l'enfance : des épreuves initiatiques communes qui permettent de grandir	53
2. Un monde chaotique merveilleusement noir. L'apprenti face à la dualité bien/mal... ..	54
2.1. Un monde dont l'équilibre est remis en question	54
2.2. La prophétie	54
2.3. Dualité du héros connecté au « méchant »	55
2.3.1. Le double maléfique	55
2.3.2. Le choix du mal	56
2.3.3. La baguette, l'anneau, le sabre, le cristal	56
2.4. L'affrontement final	57
III. Le Merveilleux Noir : un genre propice à l'apprentissage	58
1. Réflexion didactique	58
2. Présentation du protocole	59
2.1. Présentation du public	59
2.2. Choix des questions	60
2.3. Recueil et analyse des productions	62

3. Proposition de séquence	62
3.1. Justification du choix de l'œuvre	62
3.2. Justification de l'objet de l'étude et présentation de l'objectif de séquence	64
3.3. Justification des extraits choisis	65
4. Analyse des séquences sur le plan des objectifs didactiques	66
4.1. Les pré-requis	68
4.2. L'évolution de la conception de la figure de l'aventurier	68
4.3. L'identification au personnage, marqueur d'adhésion au récit	74
4.4. Compétences visées.....	76
4.5. Prolongements	77
4.6. Différenciation	78
4.7. Evaluation formative et sommative.....	78
4.8. Trace écrite (envisagée).....	79
5. Retour réflexif	79
Conclusion.....	83
BIBLIOGRAPHIE DU CORPUS	86
FILMOGRAPHIE DU CORPUS	86
BIBLIOGRAPHIE	86
SITOGRAPHIE.....	89
ANNEXE 1	91
Feuille de route de l'enseignante Séquence « Bilbo, l'aventurier ».....	91
ANNEXE 2	
<u>Tableau n° 1 : Recueil des représentations sur la figure de l'aventurier.....</u>	105
ANNEXE 3	
Réponse à la question « Penses-tu que Bilbo a l'étoffe d'un aventurier ? Pourquoi ? ».....	112
ANNEXE 4	
Réponses aux questions « Depuis que tu connais Bilbo, en quoi celui-ci a-t-il changé ? » et « Que penses-tu de lui ? »	113
ANNEXE 5	
<u>Tableau n° 2 : Transcription du mini-débat concernant la conception de la figure de l'aventurier en séance n° 7.....</u>	114
ANNEXE 6	
Réponse à la question : « Et que feriez-vous si un nain non invité venait suspendre ses effets dans votre vestibule sans un mot d'explication ? ».....	117
ANNEXE 7	
Réponse à la question « Toi, à quel animal comparerais-tu Bilbo ? » qui fait suite aux questions « À quel animal Gandalf compare t-il Bilbo ? Que penses-tu de cette comparaison ? ».....	119
ANNEXE 8	
Réponse à la question « À sa place, comment réagiras-tu ? » qui fait suite à la question « Quel sentiment éprouve Bilbo à l'annonce de <i>ne reviendront peut-être pas</i> ? »	120
ANNEXE 9 Séquence production d'écrit	122
<u>Tableau n° 3 : "Fiche étude de l'extrait"</u>	122

Introduction

Face à la ferveur grandissante du jeune public pour les fictions littéraires, télévisuelles et cinématographiques qui dépeignent un monde rationnel imprégné d'éléments qui relèvent de l'univers *dark fantasy*, nous nous interrogerons sur les spécificités du genre et sur les conditions nécessaires préalables à l'installation de la croyance du lecteur/spectateur en une autre réalité c'est à dire sur la nécessité de laisser de côté son incrédulité pour entrer dans le récit, selon la théorie de Coleridge « willing suspension of disbelief ». En effet, l'esprit du lecteur peut-il entrer directement dans un récit, dans une « seconde croyance » comme l'explique Tolkien, ce qui implique la représentation parfaitement cohérente d'un monde secondaire par l'écrivain ? Le merveilleux semble s'imposer comme un genre qui permet la mise en place de ce pacte de croyance avec le jeune lecteur de cycle 3. Plus particulièrement la *dark fantasy* qui « mythologise » les peurs et les désirs du lecteur à l'abord de la pré-adolescence.

Dans un second temps, nous analyserons par quels processus la *dark fantasy* permet une projection du jeune lecteur dans ce monde parallèle qui lui est dépeint, notamment à travers la figure de l'apprenti et comment cet univers particulier entre en résonance avec le monde des préadolescents. Ceci nous permettra d'envisager plus aisément sa portée pédagogique.

Finalement, nous expliquerons comment le merveilleux noir est un genre propice à l'apprentissage et, en nous référant aux préconisations des programmes, nous développerons différentes pistes pédagogiques qu'il permet d'exploiter en classe de CM1.

Afin de mieux cerner le récit de *dark fantasy*, lequel nous permettra de mieux comprendre la croyance particulière envers ce genre spécifique et l'attachement des élèves à certains personnages, particulièrement à la figure de l'apprenti, nous nous référerons aux quatre oeuvres littéraires et cinématographiques suivantes dont la structure similaire sera propice à leur mise en résonance en classe : *Harry Potter à l'école des sorciers*, premier volume, de J.K. Rowling, *Bilbo le Hobbit* de J.R.R Tolkien, *Dark Crystal* de Jim Henson et Frank Oz, *Star Wars* épisode IV de Georges Lucas.³

³ Nous désignerons notre corpus de référence par les abréviations suivantes :
(H.P.I.) pour ROWLING, J.K., *Harry Potter à l'école des sorciers*, Paris, Gallimard Jeunesse, Folio Junior, 1998, p. 302.
(B.L.H.) pour TOLKIEN, J.R.R., *Bilbo le Hobbit*, Paris, 2002, Le livre de poche, p. 312.
(D.C.) pour Jim Henson et Frank Oz, *Dark Crystal*, 1982.
(S.W.IV.) pour Georges Lucas, *Star Wars* épisode IV, 1977.

I. Le merveilleux et son pacte implicite avec le lecteur

Le merveilleux, et plus précisément la *fantasy* dont nous tenterons de donner une définition, semble emporter l'adhésion totale du jeune lecteur, comme le montrent les ventes sans cesse croissantes depuis les années 70 de cette littérature de genre et l'engouement sans précédent pour l'heptalogie *Harry Potter* de J.K Rowling dès la fin des années 90.

Dans les récits de *fantasy*, « l'existence ou l'apparition de créatures ou d'événements inconnus de notre cadre cognitif s'y voient acceptés par le lecteur/spectateur au même titre qu'elles le sont au sein du monde fictionnel, sans prêter à la remise en question ou même à l'interrogation »⁴.

Mais comment prend place cette adhésion malgré la profusion d'éléments surnaturels qui pourraient remettre en cause la croyance du lecteur et le voir s'éloigner du récit ?

A quelles conditions les fictions littéraires, télévisuelles et cinématographiques pour la jeunesse, et notamment celles qui relèvent de l'univers *fantasy* peuvent-elles fonctionner et comment fonctionnent-elles ?

Pourquoi les enfants semblent-ils entrer avec tant de facilité dans les récits de *fantasy* et plus paradoxalement encore dans la *dark fantasy* alors « qu'elle croise deux paradigmes relativement incompatibles : la noirceur permanente et paroxystique des événements, et la nécessaire accommodation à une « plausibilité » acceptable »⁵ ?

Qu'est-ce qui les touchent particulièrement ? Qu'est-ce ça leur raconte ?

Voyons dans un premier temps, en quoi consistent le « merveilleux » et la *fantasy*, rassemblés en France sous la désignation de « littératures de l'imaginaire ».

1. Le merveilleux et la *fantasy*

Il est assez curieux de s'apercevoir qu'en littérature française on utilise tantôt le terme *fantasy*, tantôt celui de merveilleux. Mais ces deux appellations recouvrent-elles le même objet ?

⁴ BESSON, Anne (2007). *La fantasy*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », p. 17.

⁵ CASTA, Isabelle (2003). « La dark fantasy au tableau noir : le fait scolaire dans les fictions pour la jeunesse », in *Les littératures de l'imaginaire*, n°274, p. 99.

1.1. Étymologie, définitions

En marge des théories établies et notamment celle de Todorov⁶, Anne Besson et Évelyne Jacquelin tentent de définir le merveilleux comme étant une catégorie esthétique dans laquelle différentes formes d’imaginaires s’expriment et évoluent, sans hiérarchisation aucune : la *fantasy*, la science-fiction et le « fantastique »⁷.

Alors que Todorov établit une distinction stricte entre merveilleux, fantastique et étrange⁸ — dans le merveilleux, le surnaturel est accepté le temps du récit, tout paraît « normal » malgré une rupture avec les lois du réel ; le fantastique provoque l’hésitation, la perplexité continue du lecteur face aux événements en apparence surnaturels qui s’insèrent brutalement dans le monde réel : est-ce que je rêve, suis-je fou ? ; l’étrange correspond au surnaturel qu’on sait expliquer — , Anne Besson et Évelyne Jacquelin montrent que les frontières entre les genres de l’imaginaire sont poreuses si l’on analyse un temps soit peu les corpus contemporains et davantage encore si l’on se réfère aux acceptions plus anciennes du terme « fantastique », « qui renvoient à l’imagination, notamment lorsqu’elle est chimérique et fait apparaître les images de ce qui n’est pas, voire ne saurait être »⁹, ce qui englobe « toutes les formes de représentation non mimétique, du mythe à la science-fiction et à la *fantasy* contemporaine »¹⁰. De ce point de vue, le fantastique prend un sens

⁶ TODOROV Tzvetan (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Éditions du Seuil, 1970.

⁷ BESSON Anne et Évelyne JACQUELIN (études réunies par) (2015). « Présentation scientifique », in *Poétiques du Merveilleux, Fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels*, coll. Études littéraires, Arras, Artois Presses Université, p.7-8.

⁸ *Ibid.*, p. 29 :

« Réalité ou rêve ? Vérité ou illusion ? Ainsi se trouve-t-on amené au cœur du fantastique. Dans un monde qui est bien le nôtre, celui que nous connaissons, sans diables, sylphides, ni vampires, se produit un événement qui ne peut s’expliquer que par des lois de ce même monde familier. Celui qui perçoit l’évènement doit opter pour l’une des deux solutions possibles : ou bien il s’agit d’une illusion des sens, d’un produit de l’imagination et les lois du monde restent alors ce qu’elles sont ; ou bien l’évènement a véritablement eu lieu, il est partie intégrante de la réalité, mais alors cette réalité est régie par des lois inconnues de nous. Ou bien le diable est une illusion, un être imaginaire ; ou bien il existe réellement, tout comme les autres êtres vivants : avec cette réserve qu’on le rencontre rarement. **Le fantastique occupe le temps de cette incertitude ; dès qu’on choisit l’une ou l’autre réponse, on quitte le fantastique pour aller dans un genre voisin, l’étrange ou le merveilleux. Le fantastique, c’est l’hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel** ».

Philippe HAMON, dans « Un discours contraint », résume en ces termes la position de Todorov : « On le sait, Todorov distingue le *fantastique* proprement dit, défini par une hésitation continue entre réel et surnaturel (donc conservant un élément *réaliste* comme pôle d’opposition interne), du *merveilleux* (monopole permanent du surnaturel) et de l’*étrange* (où le surnaturel est expliqué rationnellement) ». HAMMON Philippe (1982). « Un discours contraint », dans BARTHES Roland, Léo Bersani, Philippe Hamon, Michael Riffaterre, Ian Watt. *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, « Points », p.126-127, cité par DUPEYRON-LAFAY Françoise, 2015, p. 23.

⁹ *Ibid.*, p.10.

¹⁰ *Ibid.*, p.10.

beaucoup plus large et l'on peut envisager la *fantasy* comme un « sous-genre » appartenant à la littérature fantastique et non plus en opposition.

À son tour, Jacques Goimard rappelle qu'« étymologiquement, le merveilleux est un effet littéraire provoquant chez le lecteur (ou le spectateur) une impression mêlée de surprise et d'admiration »¹¹. Dans cette configuration, la conception du merveilleux s'élargit elle aussi, octroyant toute sa place au fantastique et permettant tout autant de considérer la *fantasy* contemporaine comme le continuum d'un merveilleux ancien, mais relevant d'un autre contexte. En effet, au Moyen-âge, le surnaturel fait en quelque sorte partie du réel, nous pourrions presque dire qu'il est « naturel » ou coutumier. Nous sommes tout de même à une époque où les miracles sont considérés comme possibles, et émanant d'un Dieu dont l'existence n'est pas remise en cause. Les merveilles donc, puisque c'est le mot usité à l'époque, bonnes comme mauvaises sont à prendre très au sérieux et résultent d'une action thaumaturgique. Aujourd'hui, nous vivons dans une société en perte de croyances, qui tente de distinguer plus nettement ce qui relève du surnaturel ou du réel : c'est en cela que la *fantasy* contemporaine ne peut être assimilée au merveilleux médiéval. La *fantasy* relève aujourd'hui d'une esthétique (esthétisation qui débute au XIV^e siècle), d'un genre littéraire qui vise à séduire et souvent même à permettre de parler de problèmes réels (on parle de réalisme magique) et non d'une catégorie du surnaturel vouée à interprétations multiples et porteuse d'un sens, comme ce put être le cas¹². Le statut du surnaturel a bel et bien évolué, rappelons ainsi que le contexte pèse toujours sur les productions.

Dans une même logique, ceci nous amène à évoquer, le terme anglais *fantasy*, qui dans la culture anglo-saxonne, englobe à la fois la notion de *fantasy* et de *fantastic*, puisque « l'adjectif anglais correspondant au substantif *fantasy* n'est autre que « *fantastic* »¹³ et que « dans les titres d'ouvrages critiques anglophones, « *fantasy* » et « *fantastic literature* » se retrouvent en exact synonymie »¹⁴. Ce qui démontre encore une fois que tout est question de cultures, de langues, d'époque et bien entendu de réception des oeuvres. Bref, à notre niveau, comprenons que les acceptions du terme *fantasy* sont plurielles et muables et que la manière dont on use du merveilleux en littérature dépend de la culture

¹¹ GOIMARD Jacques, « MERVEILLEUX », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 septembre 2015. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/merveilleux/>

¹² WHITE-LE-GOFF, Myriam (2015). « Surnaturel, merveille et magie », in *MOOC FANTASY*, Université d'Artois, semaine 3, module 5.

¹³ BESSON, Anne, *La fantasy*, op.cit., p. 16.

¹⁴ *Ibid.*, p. 16.

dans laquelle il s'inscrit, c'est-à-dire fortement dépendantes des croyances en place dans les diverses sociétés (religions/dogmes/croyances populaires/mythes/sciences).

Fantasy est un terme anglais qui a fini par s'imposer au reste du monde, d'une part « parce que « *fantasy* » est le nom que porte un genre ainsi identifiable par son public »¹⁵, d'autre part, en tant que francophones, « parce que nous ne disposons pas d'une traduction satisfaisante »¹⁶. Une traduction possible, d'un point de vue linguistique, serait le mot « fantaisie ». Si l'on se réfère au dictionnaire le Robert historique, « le mot *fantasy* se rapporte au mot de l'ancien français *fantasie* regraphié *fantaisie* vers 1450. Issu du grec *phantasia*, « apparition », « image qui s'offre à l'esprit », « imagination », puis du latin *phantasia* ou *fantasia*, « image, concept ». C'est en effet le terme qui a été retenu par Monique Chassagnol dans sa thèse *La fantaisie dans les récits pour la jeunesse en Grande-Bretagne de 1918 à 1968 (1986 ?)*, mais il ne s'est pourtant jamais imposé dans la littérature française en raison d'un sens trop connoté, puisqu'il a d'abord désigné dès le XVII^e siècle une composition musicale « de forme assez libre et proche de l'improvisation »¹⁷, marquée par une part d'anormalité, d'irrégularité et de rigueur à la fois. Comme l'évoque Anne Besson lorsqu'elle cite le Dictionnaire du littéraire (2002), la fantaisie en littérature « correspond à une tendance profonde de la littérature, tantôt discrète, tantôt affirmée, qui rompt avec l'esprit de sérieux »¹⁸. C'est donc un certain manque de sérieux, cette idée de « plaisir léger »¹⁹, le désir d'abolir les règles de l'art, qui empêche l'histoire de la littérature française d'utiliser le mot « fantaisie » dans la désignation du genre. Le terme anglais est alors préféré, sans pour autant que la *fantasy* ne reste cantonnée à un genre anglophone, ce que nous verrons plus loin.

Selon Anne Besson, le terme *fantasy* désigne « les traits communs qui se dégagent d'un ensemble d'œuvres textuelles mais aussi iconographiques et interactives qui exaltent (ou parodient) une noblesse passée marquée par l'héroïsme, les splendeurs de la nature préservée et l'omniprésence du sacré, en ayant recours à un surnaturel magique qui s'appuie sur les mythes et le folklore »²⁰.

A ce stade de l'exposé, bref et très incomplet, sur les théories établies concernant les genres de l'imaginaire, on constate qu'il est difficile de pouvoir systématiquement les

¹⁵ BESSON, Anne, *La fantasy*, op.cit., p. 13.

¹⁶ *Ibid.*, p. 13.

¹⁷ Marc VIGNAL, « FANTAISIE, musique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 septembre 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/fantaisie-musique/>

¹⁸ *Ibid.*, p.16.

¹⁹ *Ibid.*, p.16.

²⁰ *Ibid.*, p. 14.

catégoriser distinctement et donc de pouvoir en donner une définition exacte et encore moins définitive. En effet, la production littéraire contemporaine montre combien il n'est plus possible de cantonner certaines œuvres de l'imaginaire à un genre, à une catégorie mais plutôt de les considérer comme hybrides, permettant alors « la coïncidence de deux genres apparemment incompatibles ».²¹ *Harry Potter* que nous allons étudier ici n'est-il pas un parfait exemple de fantastique traversé par la *fantasy* ? À moins que ce ne soit l'inverse. Aussi, ne revêt-il pas des attributs de *dark fantasy* puisqu'il intègre des « personnages monstrueux et dangereux, surgis du néant, [qui] viennent ainsi instaurer le chaos au sein du petit monde rassurant dans lequel vivent [des] jeunes personnages »²² ? Encore que le concept d'hybridation, qui n'est pas l'objet de ce mémoire et que nous ne développerons pas ici, pose actuellement question. En effet, « un texte peut-il relever organiquement de deux conceptions duelles »²³ ?

En résumé, si les contours du merveilleux et de la *fantasy* peuvent nous paraître encore flous, nous pouvons néanmoins faire un rapide détour par l'histoire et nous pencher en premier lieu sur la naissance des œuvres qui d'un point de vue de la réception et avant même que le genre se soit constitué, relèvent de la *fantasy*. Ceci nous permettra peut-être de mieux cerner ce que peut désigner le genre.

1.2. Naissance et essor de la *fantasy*

D'un point de vue historique, le genre émerge dans l'Angleterre victorienne²⁴ de la seconde moitié du XIX^e siècle, dans un contexte d'industrialisation et d'explosion démographique qui voit modifier profondément les modes de vie, par une urbanisation florissante et non sans conséquences²⁵, mais aussi les modes de pensées, notamment grâce à un contexte culturel propice aux évolutions²⁶.

« C'est de ce terreau que va surgir notre *fantasy*, au sein de tentatives diverses mais convergentes pour préserver, de manière distanciée, pas dupe, une forme d'enchantement,

²¹ TODOROV, Tzvetan, *op.cit.*, p. 180.

²² CASTA, Isabelle, *op.cit.*, p. 98.

²³ Lire l'article de Laurent BAZIN (2015). « Pluralité des mondes, porosité des genres : poétique du possible dans les littératures contemporaines de l'imaginaire », in *Poétiques du merveilleux, fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels*, Arras, Artois Presses Université, p. 107-120. Citation p. 112.

²⁴ Le règne de Victoria s'étend de 1837 à 1901.

²⁵ Allusion à la misère urbaine.

²⁶ Allusion aux avancées de la science et au recul des puissances religieuses.

une part d'irrationalité magique dans le rapport au monde »²⁷. C'est ce qu'Anne Besson qualifie de résistance à la modernité²⁸, comme s'il s'agissait finalement d'une question de survie face à un monde moderne et destructeur, face à une société qui se disloque.

On voit alors se développer, aux côtés d'une littérature appartenant à un nouveau courant artistique, le réalisme, qui privilégie la mise en lumière des mœurs contemporaines et qui a pour principe « la représentation de réalités sordides et crues »²⁹ – ce qu'illustre « à merveille »³⁰, Charles Dickens dans *Oliver Twist*³¹ - des œuvres empreintes de surnaturel et de mondes merveilleux comme *La Princesse et le Gobelin*³² de Georges MacDonald, qui influencera par la suite l'œuvre de Lewis Carroll, *Alice aux Pays des Merveilles*³³.

Mais comme le souligne Anne Besson, « un genre ne naît pas du jour au lendemain, surgi de nulle part »³⁴, c'est pourquoi il nous faut revenir aux diverses formes littéraires qui ont précédé la naissance du concept d'une *fantasy* moderne, et qui ont largement nourri « cette influence merveilleuse et mythique »³⁵ propre au genre.

De manière non exhaustive, citons d'abord la littérature anglaise fantastique « gothique » de la fin XVIII^e jusqu'au début XIX^e siècles, avec le *Château d'Otrante*³⁶ d'Horace Walpole, premier roman dit « gothique » paru en 1764, le célèbre *Frankenstein* de Mary Shelley, paru en 1816 ou bien encore *Dracula*³⁷ l'œuvre majeure de l'irlandais Bram Stoker, paru en 1897.

Ensuite, référons-nous à « un autre grand phénomène littéraire du XVIII^e siècle, le « celtic revival », initié par la parution, entre 1760 et 1765, d'un ensemble de poèmes

²⁷ BESSON, Anne (2015). « Naissance de la fantasy : l'Angleterre victorienne », in *MOOC FANTASY*, Université d'Artois, semaine 1, module 2.

²⁸ BESSON, Anne, « Naissance de la fantasy : l'Angleterre victorienne », *op.cit.*, semaine 1, module 2.

²⁹ *Ibid.*, semaine 1, module 2.

³⁰ Allusion ironique à la fois à l'immense talent et succès de Dickens autour de ce roman et à l'écriture affreusement réaliste et néanmoins poétique des conditions de vie des orphelins et des bas-fonds de Londres de l'époque victorienne.

³¹ Titre original en anglais : *Oliver Twist, or, The Parish Boy's Progress*, paru entre 1837 et 1839 sous la forme de vingt-quatre feuilletons mensuels au sein de la revue *Bentley's Miscellany*. « L'histoire raconte la vie d'un jeune orphelin élevé dans un hospice paroissial, comme il en existe à l'époque victorienne, sur fond de misère sociale, subissant jours après jours, humiliations, brimades, sévices et autres cruautés ».

³² Titre original en anglais : *The Princess and the Goblin*, paru en 1872, aux éditions Strahan & Co.

« L'histoire raconte la vie de la princesse Irène dont la destinée dépendra des habiletés et de l'ingéniosité de Curdie, jeune fils de mineur, à déjouer les intentions des Gobelins, être malfaisants vivant sous terre, qui souhaitent capturer la princesse ».

³³ Titre original en anglais : *Alice's Adventures in Wonderland*, roman de Charles Lutwidge Dodgson, de son vrai nom, paru en 1865, aux éditions Macmillan & Co.

³⁴ *Ibid.*, semaine 1, module 2.

³⁵ BESSON, Anne, *La fantasy*, *op.cit.*, p. 66.

³⁶ Titre original en anglais : *The Castle of Otranto, a Gothic Story*, paru en 1764, édité par William Bathoe.

³⁷ Titre original en anglais : *Dracula*, paru en 1897, aux éditions Archibald Constable and Company, Westminster, UK.

« gaéliques »³⁸, que l'on doit au poète écossais James MacPherson. Ce sont les allusions au folklore de la Grande Bretagne.

Puis le roman historique et l'intérêt pour le Moyen-Âge à la fin du XVIII^e et au XIX^e siècle, notamment à travers la figure de grands héros médiévaux à l'instar d'Ivanohé, chevalier au service de Richard I^{er} d'Angleterre, dit Cœur de Lion, né de la plume de Walter Scott, dans un roman-fiction du même nom³⁹ paru en 1816.

Enfin, le renouveau du roman d'aventures⁴⁰, brillamment figuré par Robert Louis Stevenson avec *L'Île au trésor*⁴¹ ou encore par Henri Rider Haggard avec la *Découverte des mines du roi Salomon*⁴², reflète des mondes considérés à l'époque comme « exotiques », empreints de mysticisme, de rituels sacrés et de magie qui flirtent avec le surnaturel⁴³.

Selon Anne Besson, « ces contrées lointaines sont aussi le lieu d'un retour en arrière vers des modes de pensées primitifs et des civilisations perdues »⁴⁴.

Ainsi, nous comprenons plus aisément comment peut éclore la première *fantasy* moderne, de quel contexte culturel, ce qui nous amène à repérer particulièrement quelques auteurs emblématiques qui ont contribué à l'élaboration progressive du genre.

On peut considérer le poète écossais Georges MacDonald (1824-1905), que nous avons déjà évoqué, comme étant un pionnier de la *fantasy*. Pour sa part, sa foi n'y est pas étrangère. Anne Besson explique qu'en tant que pasteur et théologien, « [il partage] *une foi religieuse intense qui [le rend] spontanément [sensible] au principe de l'accès à une autre sphère* »⁴⁵.

Citons aussi le peintre préraphaélite et écrivain William Morris (1834-1896), passionné par le Moyen-Âge, notamment dans le domaine des arts (manuscrits médiévaux, architecture et mobilier) et qui fut l'« *un des premiers à mettre en scène, à destination des adultes et dans une langue volontairement archaïsante, des mondes imaginaires dont le surnaturel est l'un*

³⁸ BESSON, Anne, « Naissance de la fantasy : l'Angleterre victorienne », *op.cit.*, semaine 1, module 2.

³⁹ Titre original en anglais : *Invanhoe ; A romance*, paru en 1819, aux éditions Archibald Constable and Co, Édimbourg.

⁴⁰ En anglais *New Romance*, qui s'oppose à *Novel*.

⁴¹ Titre original en anglais : *Treasure Island*, paru en 1883, aux éditions Cassel and Company, Londres.

⁴² Titre original en anglais : *King Solomon's Mines*, paru en 1885, aux éditions Cassel and Company, Londres.

⁴³ Lire le Chapitre IX. Fêtes africaines.

⁴⁴ *Ibid.*, semaine 1, module 2.

⁴⁵ BESSON, Anne, *La fantasy*, *op.cit.*, p. 66.

des traits constitutifs »⁴⁶. Dans *The story of the Glittering Plain*⁴⁷, il mêle surnaturel, « folklore britannique, mythologie nordique [...] et réminiscences médiévales »⁴⁸.

Enfin, mentionnons le philologue et écrivain John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973), dont l'œuvre s'inspire directement de celle de William Morris – Tolkien n'est donc pas le « père » de la *fantasy*, comme on le considère souvent - auteur de *Bilbo le Hobbit*⁴⁹, premier texte paru, dont nous ferons référence dans ce mémoire. Comme pour Morris donc, Tolkien puise aux sources des contes de fées, des mythes – notamment finnois avec les Elfes immortels, en ce qui le concerne – et des légendes. A la différence de Morris, Tolkien saura éviter l'utilisation d'une langue anglaise archaïque, qui se voulait au plus proche d'une certaine idée du Moyen-Âge, dans un esprit de fidélité, mais de ce fait hors d'usage, ce qui posa le problème de l'approche de l'œuvre et « [souleva] des doutes sur la pérennité de sa réception »⁵⁰.

Pareillement à Georges MacDonald, on pense que la foi de Tolkien, bien que minoritaire dans cette Angleterre du début XX^e siècle, puisque catholique, est au cœur de son œuvre. D'abord, parce que dans *Bilbo le Hobbit* puis dans *Le Seigneur des anneaux*, « le cheminement de Frodo, traversant les terres ennemies en portant son anneau, de plus en plus lourd, peut être qualifié de « christique » »⁵¹, ensuite parce que chez Tolkien, la fiction est envisagée comme « un reflet du sacré »⁵². En effet, lorsque Tolkien parle du conte de fées et de la Fantaisie comme étant un art – qu'il vaut mieux réserver à la véritable littérature – qu'il nomme sous-crétion, celle de l'auteur, et qui consiste à fabriquer un Monde Secondaire « dans lequel l'esprit peut entrer »⁵³, il distingue la sous-crétion de la création réservée au grand Créateur (Dieu), celui du Monde Primaire, monde réel dans lequel nous évoluons. Mais le Monde Secondaire ainsi inventé n'est autre qu'un réarrangement des matériaux du Monde Primaire, même s'il n'en faut pas moins un certain talent : « La fantaisie demeure un droit humain : nous créons dans cette mesure et à notre

⁴⁶ BESSON, Anne, « Naissance de la fantasy : l'Angleterre victorienne », *op.cit.*, semaine 1, module 2.

⁴⁷ or *The Land of Living Men*.

⁴⁸ *Ibid.*, semaine 1, module 2.

⁴⁹ Titre original en anglais : *The Hobbit*, paru en 1937 aux éditions Allen & Unwin.

⁵⁰ BESSON, Anne, *La fantasy*, p. 63.

⁵¹ BESSON, Anne (2015). « Tolkien et les Inklings » in *MOOC FANTASY*, Université d'Artois, semaine 1, module 3.

⁵² *Ibid.*, semaine 1, module 3.

⁵³ TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes*, Christian Bourgois, éditeur pour la version française, 2003 (1996, 1974), p. 95.

manière dérivée, parce que nous sommes créés à l'image et à la ressemblance d'un Créateur »⁵⁴.

Tolkien distingue donc l'activité humaine et rationnelle de l'activité divine, mais l'acte d'écrire, si humain soit-il, doit pouvoir s'inspirer de ce que le créateur a réalisé. Le monde secondaire doit pouvoir refléter l'émotion que procure le monde primaire mais aussi permettre l'engagement du lecteur dans une foi proche de celle de la foi christique. Cependant, même si la foi chrétienne de Tolkien transparaît dans son oeuvre, ses récits ne contiennent aucun message chrétien car celui-ci, « pour sa part refusait toute lecture allégorique »⁵⁵, ce qui « permet en outre d'éviter l'érosion de son message au fil du temps »⁵⁶.

Mais si la *fantasy* ne commence pas avec Tolkien, ce dernier la réinvente, lui octroyant une place de choix parmi la littérature, la vouant ainsi « à un destin bien différent, de curiosité littéraire connue seulement d'obscurs spécialistes [...] Sans réécrire l'histoire, on peut supposer qu'au lieu d'envahir le paysage éditorial et médiatique contemporain, il serait demeuré dans les marges des cultures dominantes, celles d'amusements érudits côté britannique, d'infra-littératures infamantes du côté des « pulps » nord-américains, où la « fantasy » se distingue mal de l'horreur »⁵⁷.

C'est ainsi que l'oeuvre de Tolkien « s'est imposée comme paradigme du genre »⁵⁸ et c'est aussi pour cette raison « que la définition actuelle que l'on peut spontanément se forger de la fantasy, comme constituée de vastes sagas pseudo-médiévales et mythologiques incluant inévitablement quelques avatars de nains, d'elfes ou de dragons, est effectivement issue de la réinvention du genre par Tolkien »⁵⁹.

« Gandalf for President » !⁶⁰



⁵⁴ TOLKIEN J.R.R, *Faërie et autres textes*, *op.cit.*, p. 118.

⁵⁵ BESSON, Anne, « Tolkien et les Inklings », *op.cit.*, semaine 1, module 3.

⁵⁶ BESSON, Anne, *La fantasy*, *op.cit.*, p. 68.

⁵⁷ *Ibid.*, p.62.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 68.

⁵⁹ *Ibid.*, p.61.

⁶⁰ (fr) : « Gandalf for président ! » : slogan à l'origine de fans soixante-huitards encore en vogue aujourd'hui, qui montre bien l'évolution du genre au sein d'un marché populaire.

Si la *fantasy* naît bien en Angleterre à l'époque victorienne et malgré le succès du *Hobbit* dès 1937, le genre ne devient populaire (au sens littérature de masse) qu'aux Etats-Unis dès les années 30, avec des parutions comme les fanzines et grâce à « des communautés de passionné(e)s qui ont animé la vie du genre et profondément influencé son histoire »⁶¹ (le fandom). Le genre ne connaît cependant qu'un réel essor autour des années 60 et 70 grâce à des éditeurs activistes tel que le très controversé Lin Carter chez Ballantine Books, qui publiera en 1965 l'édition au format poche du *Seigneur des Anneaux* de Tolkien. Ceci marquera un tournant dans l'avènement du genre auprès du grand public américain. Notoriété qui débute pour Tolkien sur les campus américains grâce au mouvement hippie, courant de contre-culture qui rejette en bloc les valeurs traditionnelles : c'est l'ironie du sort quand on sait combien Tolkien est attaché aux traditions (ancestrales). On comprend dès lors que le message de Tolkien aura quelque peu été déformé du point de vue de la réception. Qu'à cela ne tienne !

Notons toutefois, comme le souligne Jacques Goimard⁶², que le mot anglais « *fantasy* » préexiste à l'invention du genre qui porte le même nom. Le choix de ce mot, comme catégorisation de textes formant un ensemble cohérent, n'apparaît aux Etats-Unis qu'en 1949, à l'occasion de la première diffusion du magazine intitulé « *The Magazine of Fantasy* » auquel dès la deuxième parution viendront s'ajouter au titre les mots « *and Science Fiction* ». Ceci nous montre que le choix d'un nom de genre est un processus long qui demande souvent à regarder en arrière.

Et en France ? La *fantasy* n'y est identifiée, en tant que genre que depuis 1996, date officielle de la naissance de la maison d'édition Mnénos cofondée par Stéphane Marsan, celui-là même qui cofonde en 2000 les éditions Bragelonne. En réalité, d'autres initiatives ont prévalu dont certaines auront réduit le genre à des parodies atypiques de récits héroïques ou de romans d'aventures historico-magiques, comme en témoigne la publication de *Konnar le Barbant*⁶³ en 1981, au sein de la revue Fiction, et qui selon Anne Besson en font une particularité française⁶⁴. Elle ajoute que l'éditeur Jacques Goimard, « a œuvré de manière décisive pour que [les genres de l'imaginaire] soient mieux connus, quitte à aller dans le sens de ce que le grand public voulait lire et parfois sans grand respect

⁶¹ BESSON Anne (2015). « La fantasy traverse l'Atlantique », in *MOOC FANTASY*, Université d'Artois, semaine 1, module 4.

⁶² GOIMARD Jacques, *Critique du merveilleux et de la fantasy*, Paris, Pocket, coll. « Agora », 2003, p. 202.

⁶³ Auteur Pierre Pelot.

⁶⁴ BESSON, Anne, *La fantasy*, *op.cit.*, p. 54.

pour les œuvres originales »⁶⁵. Dès 1977, il dirige la collection « Pocket SF » dans laquelle il intègre des œuvres de *fantasy* issues d'univers de jeux de rôles comme *Lancedragon*. C'est d'ailleurs la « novélisation » des jeux de rôles qui a permis de voir la production française se développer, notamment celle des livres « dont vous êtes le héros ».

Tout ceci montre d'une part, que fin des années 80 il n'existe pas encore de collections spécifiquement dédiées au genre et d'autre part, que le contexte d'édition ne facilite pas la légitimation de cette littérature face à la « grande » littérature, celle plébiscitée par les érudits.

Quant à la *fantasy* « littéraire » donc, elle arrive néanmoins mais tardivement elle aussi avec le *Seigneur des Anneaux* de Tolkien, traduit en 1972 par Francis Ledoux pour les éditions Christian Bourgeois, permettant alors de donner un statut plus honorable à un genre considéré jusqu'alors comme mineur ou amoral si l'on se réfère à la *sword and sorcery*, terme inventé par Fritz Leiber au regard des écrits de Robert E. Howard, inventeur de *Conan le Barbare*.

Quant à la production française, on remarque qu'elle n'est pas en reste même si l'on sait que tout a commencé avec des auteurs anglo-saxons. Elle s'adresse aujourd'hui en grande partie à la jeunesse bien que les adultes la dévorent aussi : les frontières entre public enfant/adolescent et public adulte s'estompent, on parle de phénomène de *cross-over*. Cette production ne cesse de progresser depuis les années 90 qui ont vu naître des écrivains (et rôlistes avant tout) comme Mathieu Gaborit ou Fabrice Colin pour n'en citer que deux et qui ont su renouveler les formes traditionnelles du genre par un savant mélange des genres et en « récusant tout « emprunt direct » à des modèles antérieurs, ou d'ailleurs toute influence des mythes, au profit du « recyclage, association d'idée », « écho »⁶⁶, confirmant ainsi cette diversité qui est celle propre au genre.

La créativité étant telle dans ce domaine, nous nous arrêterons de manière tout à fait arbitraire sur trois figures emblématiques de notre époque et représentatives de la *fantasy*, bien que ces auteurs ne soient pas éclectiques (autre particularité des auteurs français) : Johan Heliot qui a écrit en 2007 *La légion écarlate*, chez Mango Jeunesse. C'est l'histoire d'une légion romaine qui part à la conquête du continent Nord-américain et qui tente de soumettre les tribus indigènes mais c'est sans compter sur la magie inhérente à ces peuples natifs. Le récit révèle par ailleurs une pratique uchronique, autre spécificité française.

⁶⁵ BESSON, Anne (2015). « La fantasy en France, la fantasy française », in *MOOC FANTASY*, Université d'Artois, 2015, semaine 1, module 6.

⁶⁶ GABORIT, Bernard (2005). « Conversation avec mon fictionnaire de fils », in BESSON, Anne (éd) (2005). *Autres mondes, Cahiers Robinson*, n° 17, p.191, cité par BESSON, Anne (2007), p. 56.

Autre auteur d'uchronie, Pierre Pevel avec *Les ombres de Wielstadt* en 2001, premier volume d'une trilogie qui nous place en l'année 1620 du Saint Empire Romain Germanique. On y parle de templiers, de chevaliers, d'exorcisme et de dragons. Enfin, Charlotte Bousquet, en 2009, signe le premier volet du cycle *L'archipel des Numinées*, un récit beaucoup plus sombre relevant de la *dark fantasy*, entre crimes, vices, rites occultes et combats à l'épée.

Notons que plusieurs liens unissent les auteurs de *fantasy* contemporaine que nous venons de citer : leur âge (ils sont tous nés fin des années 60, début des années 70), le fait qu'ils écrivent ou ont écrit des jeux de rôles ou à partir de jeux de rôles, le souhait de penser leur oeuvre sur un cycle et le fait de multiplier les expériences littéraires.

En réalité, d'après Isabelle Olivier⁶⁷, on pourrait classer la production actuelle en deux catégories de récits : ceux qui parlent de dragonniers sur le modèle de la *fantasy* épique héritée de Tolkien et ceux qui parlent d'apprentis sorciers, directement inspirés du phénomène *Harry Potter*. Bien sûr, quelques divergences sont à noter sur le plan de l'évolution : l'arrivée des femmes ou héroïnes, des questionnements plus directement énoncés comme étant en phase avec les préoccupations actuelles et le renouvellement du cadre spatio-temporel (*Star Wars*).

À la lumière de ce que nous venons d'écrire, on peut s'apercevoir de certaines variations au sein de la *fantasy* depuis l'époque victorienne, sans pour autant ignorer « les stéréotypes [qui] se trouvent au cœur des littératures de genre, dont la *fantasy* »⁶⁸ et même s'ils ont une dimension éminemment réductrice.

C'est donc naturellement que nous sommes maintenant amenés à évoquer les thèmes et motifs récurrents qui traversent notre corpus de *fantasy*, puisqu'il s'agit maintenant de resserrer le champ de notre étude.

Sans citer toutes les raisons, les œuvres que nous avons choisi de mettre en résonance ont été sélectionnées pour leur particularité à être ancrées dans la mémoire culturelle collective, le cinéma ayant pour deux d'entre elles (*Bilbo le Hobbit* et *Harry Potter*) permis la (re)découverte de l'oeuvre littéraire originale. D'autre part, parce qu'elles

⁶⁷ OLIVIER, Isabelle (2015). « Archétypes, stéréotypes de la *fantasy* pour la jeunesse, et leurs évolutions », in *MOOC FANTASY*, Université d'Artois, 2015, semaine 2, module 3.

⁶⁸ *Ibid.*, semaine 2, module 3.

illustrent les deux tendances de la production actuelle pour la jeunesse. Parce qu'elles narrent un récit d'aventures sous le modèle de la quête initiatique, réparti sur le long terme. Enfin parce qu'on n'y trouve pas explicitement de message didactique. N'oublions pas le plus important : l'humour qui traverse les récits.

1.3. Eléments empruntés, mythes et légendes qui parlent à l'imaginaire commun

On n'écrit pas une telle histoire à partir des feuilles d'arbres non encore observées, ni grâce à la botanique ou à l'étude des sols ; elle pousse comme une graine dans le terreau de l'esprit, de tout ce qu'on a vu, qu'on a lu, ou qu'on a pensé, qu'on a oublié depuis longtemps et qui est descendu tout au fond.⁶⁹

Même si la *fantasy* « ne descend pas en ligne directe des premiers récits sacrés de l'humanité, mais naît à la fin du XIX^e siècle d'une volonté de s'abreuver à nouveau à leur source, il est temps de déterminer ce que le genre retient effectivement des hypotextes qu'il revendique, le mythe, le conte et la littérature médiévale »⁷⁰.

En d'autres termes, on constate que la *fantasy* hérite des récits merveilleux – mythes, légendes et contes – et retravaille les premiers récits de l'humanité, parmi lesquels figurent les récits traditionnels cosmogoniques et eschatologiques, pour, à nouveau, nous les faire parvenir. Il s'agit maintenant de savoir dans quelle mesure, car s'il est vrai que les mythes sont cités comme source directe, ils nous sont souvent parvenus par l'intermédiaire de la littérature médiévale, et ne constituent donc plus une source originale. Quand certains auteurs partent des textes du Moyen-âge, d'autres auteurs contemporains de *fantasy* empruntent directement aux pairs. D'autre part, quand certains à l'instar de Georges Lucas⁷¹ n'ont même pas conscience des modèles qu'ils suivent, d'autres comme Tolkien « [ont à cœur] de faire une œuvre originale, de « s'affranchir de sources ou de comparaisons littéraires possibles » »⁷². Aussi, si le film *Star Wars* offre un cadre futuriste

⁶⁹ CARPENTER, Humphrey, *J.R.R. Tolkien, Une Biographie*, traduit par Pierre Alien, Christian Bourgeois Éditeur, 2002 (édition revue par Vincent Ferré), p. 276.

⁷⁰ BESSON, Anne, *La fantasy, op.cit.*, p. 72.

⁷¹ Isabelle WEILL, à propos du cas *Star Wars*, évoque un « phénomène d'imprégnation, dans l'arrière plan culturel d'un cinéaste américain, sans qu'il soit conscient lui-même », dans WEILL Isabelle, « Saga et « mise en cycle » dans *La Guerre des Étoiles (Star Wars)* de Georges Lucas), un retour de la science-fiction vers la chanson de geste, dans Caroline Cazanave (éd.), *L'Épique médiéval et le mélange des genres*, actes du colloque de Besançon, 3 octobre 2002, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2005, p. 307-321, citée par BESSON, Anne (2007), p.82.

⁷² FERRÉ, Vincent (2007). « De Tristan à Tolkien : Berern, Túrin et Aragorn, (II). L'amour fatal », dans BESSON Anne et Myriam White-Le-Goff (dir.), *Fantasy, le merveilleux médiéval aujourd'hui*, actes du

que l'on associe à la science-fiction, par bien des aspects il relève de la *fantasy* et précisément de l'épopée épique : des chevaliers en lutte contre le mal qui font passer la vie des autres avant la leur.

Nous sommes donc conscients que l'invention « pure » est un mythe et que lorsque l'on crée, on ne le fait qu'à partir de matériaux déjà présents pour plagier Tolkien. Écrire ne consiste en réalité qu'à réécrire. Cependant, certaines créations sont parfois plus originales, plus recyclées que d'autres, se différenciant alors d'un simple emprunt. C'est ce que nous entendons mettre ici en avant, sur la base de notre propre subjectivité.

En préambule, nous voudrions insister sur l'impossibilité de recenser tous les personnages issus des quatre œuvres qui constituent notre corpus d'étude. Nous n'exposerons ici que quelques unes des figures les plus emblématiques, de manière à montrer le caractère (plus) original ou au contraire emprunté des éléments.

1.3.1. Créatures humanoïdes, petits peuples

Dans *Harry Potter à l'école des sorciers*, J.K. Rowling emprunte aux mythes nordiques et précisément scandinaves avec le personnage du **troll**. En vérité, selon qu'on se réfère à la mythologie nordique ou bien aux légendes populaires, les caractéristiques du troll varient énormément et il en est de même selon les époques et les régions de Scandinavie en ce qui concerne le folklore scandinave.

Ici, J.K Rowling a pu s'inspirer du terme *jötunn* qui signifie « géant » en vieux norrois (ou ancien islandais) dans la mythologie nordique et qui aujourd'hui est synonyme de « troll ». Ces êtres humanoïdes extrêmement puissants incarnent les forces de la nature et sont dotés de pouvoirs magiques (divins). Ils vivent en général dans des milieux naturels hostiles, éloignés des hommes.

Mais la description que nous fait J.K Rowling du troll nous rapproche aussi du folklore scandinave :

C'était un spectacle épouvantable. Près de quatre mètres de hauteur, une peau grise et terne comme la pierre, un corps couvert de verrues, qui avait l'air d'un énorme rocher au sommet duquel était plantée une petite tête chauve de la taille d'une noix de coco. La créature avait des jambes courtes, épaisses comme des troncs d'arbre avec des pieds plats hérissés de pointes. L'odeur pestilentielle qu'elle dégageait défiait l'imagination. Le monstre tenait une

colloque du CRELID, Paris, Bragelonne, coll. « Essais », 2007, p. 17-30, cité par BESSON, Anne (2007), p. 83.

gigantesque massue qui traînait par terre au bout de son bras d'une longueur interminable (H.P.I., p. 174-175).

En effet, dès le Moyen-âge, les trolls légendaires peuvent prendre différentes formes et sont de nature surnaturelle. L'idée d'une référence unique au « géant » n'est en réalité que très contemporaine, comme celle d'avoir à faire à des êtres « nigauds » et relève essentiellement de la fiction. En tous les cas, dans les croyances populaires, il s'agit souvent d'êtres malfaisants et dangereux pour l'homme, « solitaires, bestiaux ou monstrueusement laids, de taille « géante », habitant dans des montagnes isolées, vêtus de haillons ou peaux de bêtes »⁷³. Mais ces aspects légendaires sont à leur tour repris dans les contes anciens comme dans les modernes. Si bien que l'on ne sait pas exactement, lorsqu'un auteur contemporain écrit, s'il puise directement dans les récits fondateurs ou s'il intègre des éléments de la culture contemporaine comme la *fantasy*.

Tolkien lui même reprendra certaines caractéristiques issues des contes scandinaves pour enfants et s'inspirera notamment des illustrations de John Bauer, artiste qui contribua à forger l'archétype visuel, mais aussi littéraire du troll :

Les trolls de Bauer, comme ceux de Kittelsen, ont une tête démesurée, une bouche énorme et des bras noueux, pour souligner la force brutale de la nature qu'ils sont censés représenter. Ils vivent dans la forêt, zone étrangère et mystérieuse par excellence. Mais ces trolls sont souvent plus lourds et maladroits que méchants.⁷⁴

Dans *Bilbo le Hobbit*, lorsque Thörin missionne Bilbo pour « aller voir [dans la forêt] ce que c'est que cette lumière, à quoi elle sert et s'il n'y a aucun danger » (B.L.H., p. 41), les trolls sont présentés en ces termes :

Trois personnages de très forte carrure étaient assis autour d'un très grand feu [...] c'étaient des trolls. Manifestement des trolls. Même Bilbo pouvait le voir, en dépit de sa vie passée bien à l'abri : à leur grande et lourde face, à leur taille et à la forme de leur jambe, sans parler de leur langage, qui n'était pas du tout, mais pas du tout celui des salons (B.L.H., p. 42).

⁷³ SVEINSSON, Einar Olafur (2003, 1^{re} éd. 1940). *The folk-stories of Iceland* [« Um islenzkar thjodsoegur »], 163-165, cité par Wikipédia en français, Source : Article *Troll* de (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Troll>). Contenu soumis à la licence CC-BY-SA 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>).

⁷⁴ Fonds fenno-scandinave de la Bibliothèque Sainte-Geneviève (2004). « John-Bauer (1882-1918) », dans *Des trolls, des ogres et des géants dans l'illustration des contes populaires nordiques*, Paris, <http://www-bsg.univ-paris1.fr/nordique/bauer.htm> [archive]

Ici Tolkien évoque une première fois la taille imposante des trolls, le lecteur ayant confirmation quelques lignes plus loin : « [...] il y avait là trois trolls de bonne dimension [...] » (B.L.H., p. 43). Par ailleurs, il réactive dans l’imaginaire commun l’idée de malveillance envers l’homme, lorsqu’il décrit un troll se plaignant de ne manger que du mouton depuis plusieurs jours et désireux de manger de la chair humaine :

« Du mouton hier, du mouton aujourd’hui et, le diable m’emporte ! ça m’a tout l’air de devoir être encore du mouton demain, dit un des trolls.

- Pas un sacré morceau de chair humaine depuis je ne sais combien de temps, dit un second. A quoi bon Dieu ! pouvait penser William pour nous amener par ici, je me l’demande ; et la boisson va manquer, qui pis est », continua-t-il, poussant le coude de William qui reprenait une lampée de son pichet.

William s’étrangla : « Ferme ça ! dit-il aussitôt qu’il le put. Tu vas pas espérer que les gens vont toujours rester là uniquement pour se faire manger par toi et par Bert. A vous deux, vous avez dévoré un village et demi depuis qu’nous sommes descendus des montagnes. Combien qu’ten veux encore ? » (B.L.H., p. 42).

Comme dans les contes, Tolkien fait des trolls des mangeurs d’hommes qui habitent la montagne et sont perçus comme des êtres stupides et grossiers : « T’es un gros imbécile, William, dit Bert, ce n’est pas la première fois que je le dis. – Et toi, t’es un butor ! » (B.L.H., p. 45).



Illustration of Walter Stenström's *The boy and the trolls* or *The Adventure* in childrens' anthology *Among pixies and trolls*, a collection of childrens' stories, 1915.
John Bauer [Public domain], via Wikimedia Commons

Le cas des **Orques** (synonymes de **Gobelins** chez Tolkien) est ambigu. Tolkien semble s'être inspiré d'Orcus dans la mythologie romaine, Dieu des enfers, qui signifie aussi monstre des enfers par dérivation, mais lui même dit avoir été influencé par l'œuvre de Georges MacDonald *The princess and the Goblin*, sans oublier que le terme *Orc* ou *Ork* est présent dans le poème en vieil anglais *Beowulf*, longuement étudié et traduit par Tolkien.

Comme Orcus, les orques vivent sous terre mais c'est aussi le cas des nains dans la mythologie nordique. Tolkien en fait des forgerons, toujours sur le modèle des nains de la mythologie nordique. Dans *Bilbo le Hobbit* les orques sont ennemis des nains. Leur physique est somme toute original : « Ils sont (ou étaient) courts, larges, ont le nez plat, la

peau jaunâtre, une grande bouche et les yeux bridés : en fait, des versions dégradées et repoussantes des moins agréables (pour les Européens) des types mongols »⁷⁵.

Notons que chez Rowling, les gobelins, mêmes s'ils n'ont pas un physique avenant, ne sont pas spécifiquement maléfiques. Ils occupent la fonction de banquiers et ressemblent davantage à de petits lutins tels qu'on les conçoit dans les légendes celtiques.

Les **elfes** sont présents chez Tolkien. Ce sont des créatures issues de la mythologie nordique (du vieux norrois *álfar*), très présentes dans le folklore scandinave et germanique. Elles n'ont donc pas été inventées par Tolkien, mais la vision qu'il en donne dans son œuvre, d'une part est éloignée du folklore du Nord de l'Europe et d'autre part a contribué à forger l'archétype de l'elfe de manière durable, si bien qu'aujourd'hui, on ne sait imaginer les elfes autrement. Distinguons cependant les elfes de Fondcombe, dans *Bilbo le Hobbit* de ceux du *Seigneur des anneaux* par leur caractère plus joyeux et même taquin comme on le devine lorsqu'ils commentent la traversée de Bilbo et des nains sur un étroit pont de pierre qui enjambe la rivière :

Ne trempez pas votre barbe dans l'écume, petit père ! crièrent-ils à Thörin, courbé presque à quatre pattes. Elle est assez longue sans qu'il soit nécessaire de l'arroser. — Faites attention à ce que Bilbo ne mange pas tous les gâteaux ! clamèrent-ils. Il est trop gros pour passer encore par les trous de serrure ! (B.H.L., p. 58)

Les elfes sont des êtres immortels perçus comme détenant une certaine sagesse, ils manient la lame elfique comme personne ce qui en fait des guerriers redoutés. Ils sont aussi réputés pour leurs chants, leur curiosité et pour avoir la langue bien pendue :

« Les elfes en savent long et sont merveilleux pour tout ce qui est nouvelles ; ils savent ce qui se passe parmi les gens du pays aussi vite que la rivière court, ou même plus vite » (B.L.H., p. 57).

Elrond, le premier Elfe que l'on rencontre dans *Bilbo le Hobbit* est un nom propre qui nous vient du *sindarin*, langue des elfes-gris, inventée par Tolkien dans le cadre de l'élaboration de la Terre du Milieu et inspirée du vieux norrois.

Les **nains** sont issus principalement de la mythologie nordique, de la littérature germanique médiévale puis des croyances allemandes païennes qui ont figé les caractéristiques qu'on leur attribue aujourd'hui : petits, laids et malins. On les retrouve

⁷⁵ TOLKIEN, J. R. R., (juin 1958). *Lettre n°210 à Forrest J. Ackerman*.

dans les contes traditionnels de nombreux pays. Ils habitent sous la terre ou dans les montagnes. Tolkien créera sept peuples différents de nains, avec chacun des caractéristiques différentes : les barbes longues, les nains de l'Ered Luin, les Barbes-feu, les Trapus, les Tresses-noires, les Pieds-de-pierre, les Poings-de-fer, les Barbes-roides. Dans *Bilbo le Hobbit*, les 13 nains dont nous faisons la connaissance dès le chapitre 1 « Une réception inattendue », font partie du clan des Barbes-longues.

Soulignons que c'est à travers les créatures comme les Nains, les Elfes, les Orques ou Gobelins, que l'on s'est forgé l'idée de ce que peut-être la *fantasy*.

Terminons ce paragraphe avec quelques espèces ou races inventées : l'espèce **wookiee**, l'espèce **hobbit**, la race des **Mystiques ou Urru**. On rencontre la première dans l'épisode IV, « Un nouvel espoir », du film *Star Wars*, la seconde dans un récit littéraire, il nous faut donc exercer notre imagination pour la créer, la dernière apparaît dans le film insolite *The Dark Crystal*, sous forme de marionnettes animées.

Les **wookiees** dans *Star Wars*, incarnés dans la figure de Chewbacca, personnage le plus représentatif de l'espèce, ami et partenaire de Han Solo, ressemblent à s'y méprendre au Yéti (à en croire ceux qui l'ont vu) : humanoïdes de grande stature (plus de deux mètres), recouverts d'une épaisse et longue fourrure, ils poussent des cris de bête (c'est en réalité un langage, le Shyriiwook). Etant donné qu'ils vivent dans les arbres et viennent de la planète forestière Kashyyyk, Lucas a pu s'inspirer des grands singes tel l'orang-outan. Ils symbolisent la dimension virile de l'homme car on raconte qu'ils aiment les alcools forts !

L'espèce hobbit est inventée par Tolkien. Physiquement, les hobbits sont plus petits que les hommes et les nains barbus, plutôt bien portants, avec une pilosité inégalement répartie et des pieds si spécifiques qu'il n'est guère utile pour un hobbit de se chausser. De caractère joyeux, ce sont de bons vivants qui aiment manger :

Ce sont (ou c'étaient) des personnages de taille menue, à peu près la moitié de la nôtre, plus petits donc que les nains barbus. Les hobbits sont imberbes. [...] Ils ont une légère tendance à bedonner ; ils s'habillent de couleurs vives (surtout de vert et de jaune) ; ils ne portent pas de souliers, leur pieds ayant la plante faite d'un cuir naturel et étant couverts du même poil brun, épais et chaud, que celui qui garnit leur tête et qui est frisé ; ils ont de longs doigts bruns et agiles et de bons visages, et ils rient d'un rire ample et profond (surtout après les repas, qu'ils prennent deux fois par jour quand ils peuvent).[...] (B.L.H., p. 8).

Cependant, cette espèce semble préférer la tranquillité à l'aventure. C'est ce que l'on comprend lorsque le narrateur qui n'est autre que l'auteur nous présente la famille Took, famille de Bilbo Baggins par la mère, mais non moins étrange et peu ordinaire famille hobbit :

« [...] il y avait tout de même chez eux sans nul doute quelque chose qui n'était pas entièrement hobbital et de temps à autre des membres du clan Took se prenaient à avoir des aventures » (B.H.L., p. 9).

Comme nous le montre l'histoire, Bilbo semble avoir hérité du côté Took pour son côté aventurier.

Les mystiques ont été inventés par David Odelle d'après une histoire de Jim Henson. Quant à leur création « physique », elle relève d'une pluralité d'artistes dirigés par Brian Froud. Les mystiques sont une espèce pacifique dans le monde Thra. Ils ressemblent à des lézards à longue queue qui se déplacent lentement. Ils ont le dos voûté et possèdent deux paires de bras relativement fins. Ils ont des cheveux longs, la peau ridée gravée de symboles. Chaque mystique possède un vêtement unique, sorte de manteau sur lequel sont dessinés des motifs en spirale et qui marque son identité.

1.3.2. Bestiaire

Le **dragon** « traditionnel occidental », possédant des ailes, des pattes griffues et crachant du feu, est présent dans *Bilbo le Hobbit* sous le nom de Smaug le Doré et dans *Harry Potter à l'école des sorciers* sous le nom de Norbert. Même si cette créature existe « dans de nombreux pays, au Pays de Galles dont il est l'emblème ou en Chine [...] ce sont les mythes scandinaves et germaniques qui l'ont popularisé dans l'imaginaire collectif »⁷⁶. Quelque soit l'origine du mythe auquel nous pouvons faire référence, il s'agit de créatures reptiliennes. Bien que nouveau-né lorsqu'on nous le présente, Norbert a déjà tout de l'archétype du dragon :

Il n'était pas vraiment beau à voir. Harry trouva qu'il ressemblait à un vieux parapluie noir tout fripé. Ses ailes hérissées de pointes étaient énormes, comparées à son corps grêle d'un noir de jais. Il avait un long museau avec de grandes narines, des cornes naissantes et de

⁷⁶ LABBÉ, D. et G. MILLET (2003). *Harry Potter à l'école des sorciers*, Paris, Ellipses Édition Marketing S.A., p. 90.

gros yeux globuleux. Le dragon éternua et de petites étincelles jaillirent de son museau (H.P.I., p. 232).

A divers degrés, Smaug et Norbert ont quelque chose de terrifiant mais, alors qu'on place Smaug comme dangereux adversaire des nains et de Bilbo, intelligent et manipulateur, il n'est qu'un simple animal sans défense et attendrissant pour Hagrid.

Smaug « viendrait » du vieil anglais *wid smeogan wyrne*, « contre le ver pénétrant » en référence au caractère charmeur de Smaug comme on le devine ici :

« Je suppose que tu as tiré un bon prix de cette coupe, hier soir ? poursuivit-il. Est-ce vrai, allons ? Rien du tout ! Voilà qui est bien d'eux. Et je suppose qu'ils se dérobent à l'ouvrage là-dehors : c'est à toi qu'il appartient de faire tout le travail dangereux et d'attraper ce que tu peux pendant que je ne regarde pas - et cela pour eux ? Et tu recevras une honnête part ? N'en crois rien ! Tu auras bien de la chance si tu en sors vivant. »

Bilbo commençait à se sentir vraiment mal à l'aise. Il tremblait chaque fois que l'éclair de l'œil errant de Smaug, qui le cherchait dans l'ombre, passait sur lui, et il était saisi d'un désir inexplicable de se précipiter en avant, de se montrer et de dire la vérité au dragon. En fait, il était en grand danger de tomber sous le charme des dragons (B.L.H., p. 232).

Touffu ou la copie conforme de **Cerbère**, qui dans la mythologie grecque est le chien à trois têtes qui garde la porte des Enfers ou royaume d'Hadès, protège aussi un accès : celui qui conduit à la Pierre philosophale. De même que dans la mythologie grecque, dans la légende d'Orphée, Harry doit endormir le chien grâce à une petite musique :

[Harry] porta la flûte à ses lèvres et se mit à jouer. Ce n'était pas vraiment une mélodie, mais dès la première note, les paupières du monstre devinrent lourdes, il arrêta de grogner, ses jambes faiblirent, il trébucha puis s'effondra sur le sol, profondément endormi (H.P.I., p. 269).

Présents également dans *Harry Potter*, citons brièvement le **centaure** pour la mythologie grecque et la **licorne** pour la mythologie celtique.

1.3.3. Objets

L'**anneau** de Sauron dans *Bilbo le Hobbit*. C'est un objet essentiel car c'est lui qui est au cœur du cycle de l'Anneau en devenant l'Anneau Unique du Seigneur des ténèbres. Dans *Bilbo le Hobbit*, c'est un simple anneau magique qui octroie l'invisibilité à celui qui

l'enfile à son doigt. Un anneau du même type (qui produit les mêmes effets) le précède dans le deuxième livre de *La République* de Platon : c'est l'Anneau de Gygès. Mais c'est là le seul point commun. Par ailleurs, il est difficile de ne pas y voir un symbole christique : anneau de Dieu, anneau épiscopal ou anneau nuptial dans lequel l'esprit de Dieu peut entrer ; ou judaïque : l'anneau cabalistique permet lui aussi de rendre invisible. Dans les croyances païennes, il existait des anneaux enchantés qui possédaient aussi des vertus magiques.

La **baguette** et le **balai** magiques : deux accessoires incontournables de la sorcière ou du sorcier qui appartiennent au folklore européen. Dans l'univers de *Harry Potter*, le balai fait partie l'équipement de Quidditch, sport d'équipe qui partage quelques règles du football gaélique, du basket ou du polo. Il permet de voler dans les airs, la vitesse dépend bien entendu du modèle. Harry se voit offrir un Nimbus 2000, ce qui ne manque pas d'impressionner Ron : « Ce n'est pas n'importe quel balai, dit-il, c'est un Nimbus 2000. C'est quoi déjà la marque du tien ? Un Comète 260, c'est ça ? Les Comète, c'est pas mal quand on n'y regarde pas de trop près. Mais évidemment, les Nimbus c'est une autre classe » (H.P.I., p. 166).

Quant à la baguette, elle est permet de jeter des sortilèges comme celui de la lévitation qui permet de faire voler des objets, sans pouvoir les déplacer horizontalement : son incantation est « Wingardium Leviosa ». Savoir se servir d'une baguette nécessite un minimum de savoir-faire. Pour cet enchantement comme pour les autres, il faut suivre scrupuleusement les indications : « Le poignet bien souple, levez, tournez, rappelez-vous, levez, tournez. Et prononcez distinctement la formule magique, c'est très important. [...] Win-gar-dium Leviosa en accentuant bien le « gar » (H.P.I., p. 172).

Dans le cas contraire, cela peut tourner au drame : « N'oubliez jamais le sorcier Baruffio qui avait un défaut de prononciation et dont la femme s'est retrouvée avec un bison sur les épaules au lieu d'un vison » (H.P.I., p. 171).

La baguette de Harry Potter provient de la boutique Ollivander, au Chemin de Traverse. Elle est en bois de houx et en plumes de phénix. Les baguettes ont toutes leurs spécificités, il n'y en a pas deux identiques et surtout, c'est elle qui choisit son sorcier. Celle d'Harry est encore plus spécifique car sa sœur jumelle appartient à Voldemort.

1.3.4. Lieux

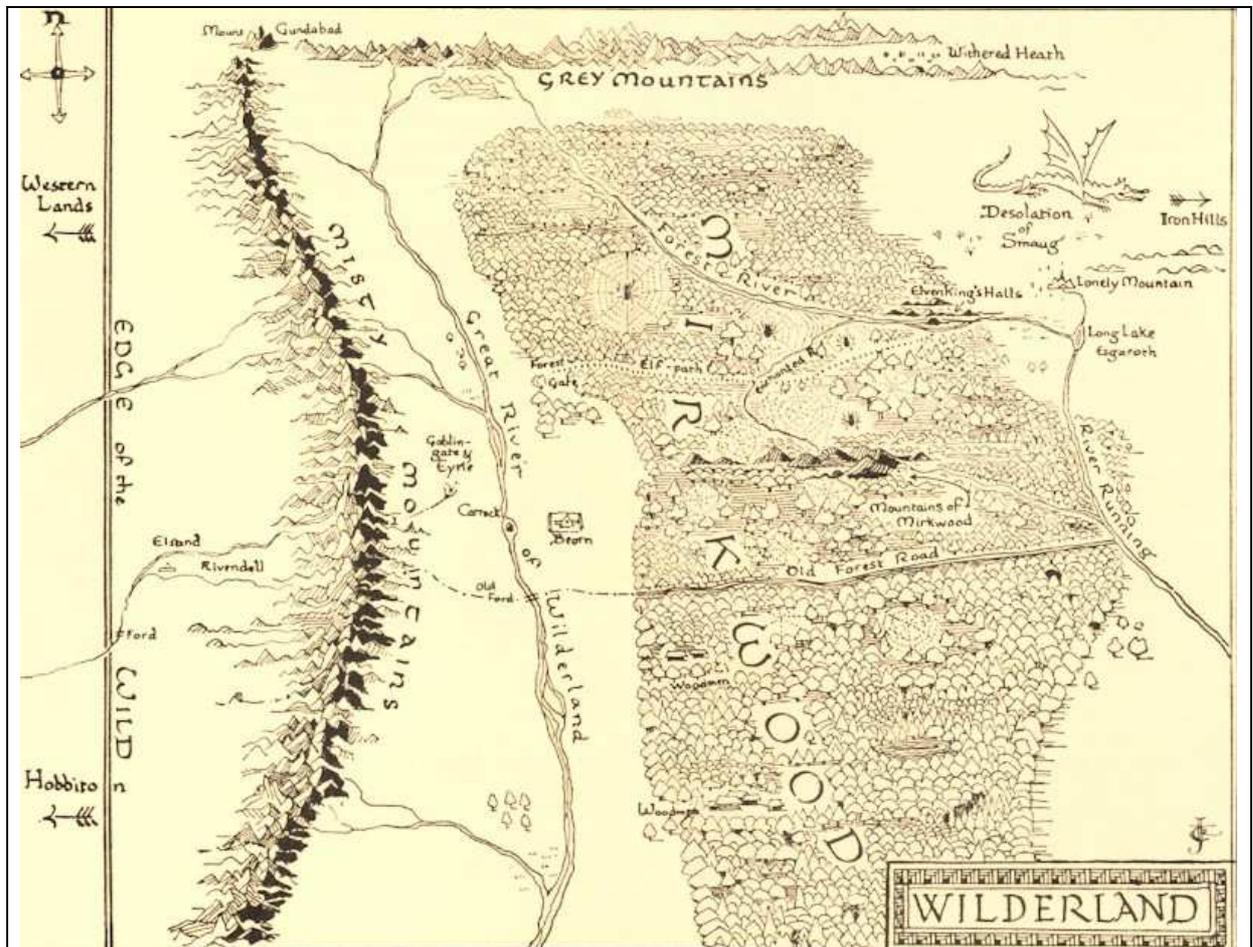
L'influence celtique et les légendes arthuriennes traversent *Harry Potter*. Aussi peut-on faire un parallèle entre la cité de Camelot et le château de Poudlard, mondes dans lesquels évoluent des « guerriers », des magiciens et des fées : Dumbledore n'est-il pas le parfait pendant de Merlin ? La fée Morgane, issue de la littérature galloise médiévale, elle-même influencée par les mythologies celtiques pré-chrétiennes ou le folklore brittonique est présentée par le biais des cartes des Chocogrenouilles. L'ambiance y est semblable : des bâtiments aux allures de forteresse avec de nombreuses tours, remparts et escaliers de pierre avec passages secrets et portes dérobées. Le lac, comme la forêt magique, sont autant d'apports celtiques dont les héros doivent se méfier.

La forêt de *Mirkwood* (en sindarin « *Eryn Galen* », en français « Forêt Noire » connue également sous le nom de « Vertbois-le-Grand » avant l'arrivée de Sauron en l'an 1050 au troisième âge du Soleil) est aussi un endroit peuplé d'esprits maléfiques (Mouches et araignées géantes, Orques, Wargs...) et très hostile. Voici ce qu'en dit Beorn :

Mais votre trajet au travers de Mirkwood est sombre, dangereux et difficile, dit-il. Il n'est pas aise d'y trouver de l'eau, non plus que de la nourriture. La saison des noix n'est pas encore venue (bien qu'elle puisse, certes, arriver et passer avant que vous ne soyez de l'autre côté) ; or, les noix sont à peu près tout ce qui pousse là de mangeable ; dans ces forêts, les choses sont noirâtres, étranges et sauvages. [...]. Il y a là, je le sais, une rivière noir et forte qui croise le chemin. Il ne faudra surtout pas y boire, ni nous y baigner ; car j'ai entendu qu'elle porte un charme et transmet une grande somnolence et l'oubli. D'autre part, dans les ombres indistinctes de ces lieux, je pense que vous ne tirerez rien de sain ou de malsain sans vous écarter du chemin. Et cela, il ne le faut POUR RIEN AU MONDE (B.L.H., chap. VII, p. 140-141).

C'est la forêt la plus vaste à l'Ouest de la Terre du Milieu au Troisième âge, dans une région sauvage appelée *Rhovanion*. Elle est bordée au nord par les Montagnes Grises (*Grey Mountains* sur la carte), au sud par les Terres Brunnes, à l'ouest par les Monts Brumeux (*Misty Mountains* sur la carte) et à l'est par la Rivière Courante ou *Celduin* en langue Elfique (*River Running* sur la carte). Au Nord-Est tentent de résister les Elfes qui

vivent dans le Royaume de *Thranduil* (*ElvenKing's Halls* sur la carte). Selon Tolkien, *Mirkwood* est un nom emprunté aux légendes et typographies germaniques.⁷⁷



Carte du *Rhovanion*, appelée Pays sauvage, dessinée par Tolkien dans *The Hobbit* et dans laquelle apparaît la forêt de *Mirkwood*.

La Terre du Milieu est décrite par Tolkien comme étant notre Terre mais à une époque très ancienne (et imaginaire ?) où vivaient les hommes. Le terme relève-t-il de son invention ?

Tolkien répond :

La Terre du Milieu n'est pas [...] de ma propre invention. C'est une modernisation, ou une altération [...] d'un terme ancien désignant le monde habité par les Hommes, *oikoumene* : *milieu* parce qu'elle est vaguement figurée comme placée entre les Mers encyclantes et (dans l'imagination du Nord) entre la glace au nord et le feu au sud. V. anglais *middan-*

⁷⁷ TOLKIEN, J.R.R., *Guide to the Names* dans *A Tolkien Compass* (Jared Lobdell) et *A Reader's Companion* (Wayne. G. Hammond et Christina Scull).

geard, moyen a. *midden-erd*, *middle-erd*. De nombreux critiques semblent croire que la Terre du Milieu est une autre planète !⁷⁸

Quant à la géographie des lieux il précise :

« En ce qui concerne la forme du monde au Troisième Âge, j'ai bien peur qu'elle ait été conçue « pour l'histoire » et non suivant la géologie, ou la paléontologie ». ⁷⁹

Ainsi, l'univers de La Terre du Milieu devint et reste la plus grande invention de J.R.R. Tolkien, rendant compte de sa très grande créativité.

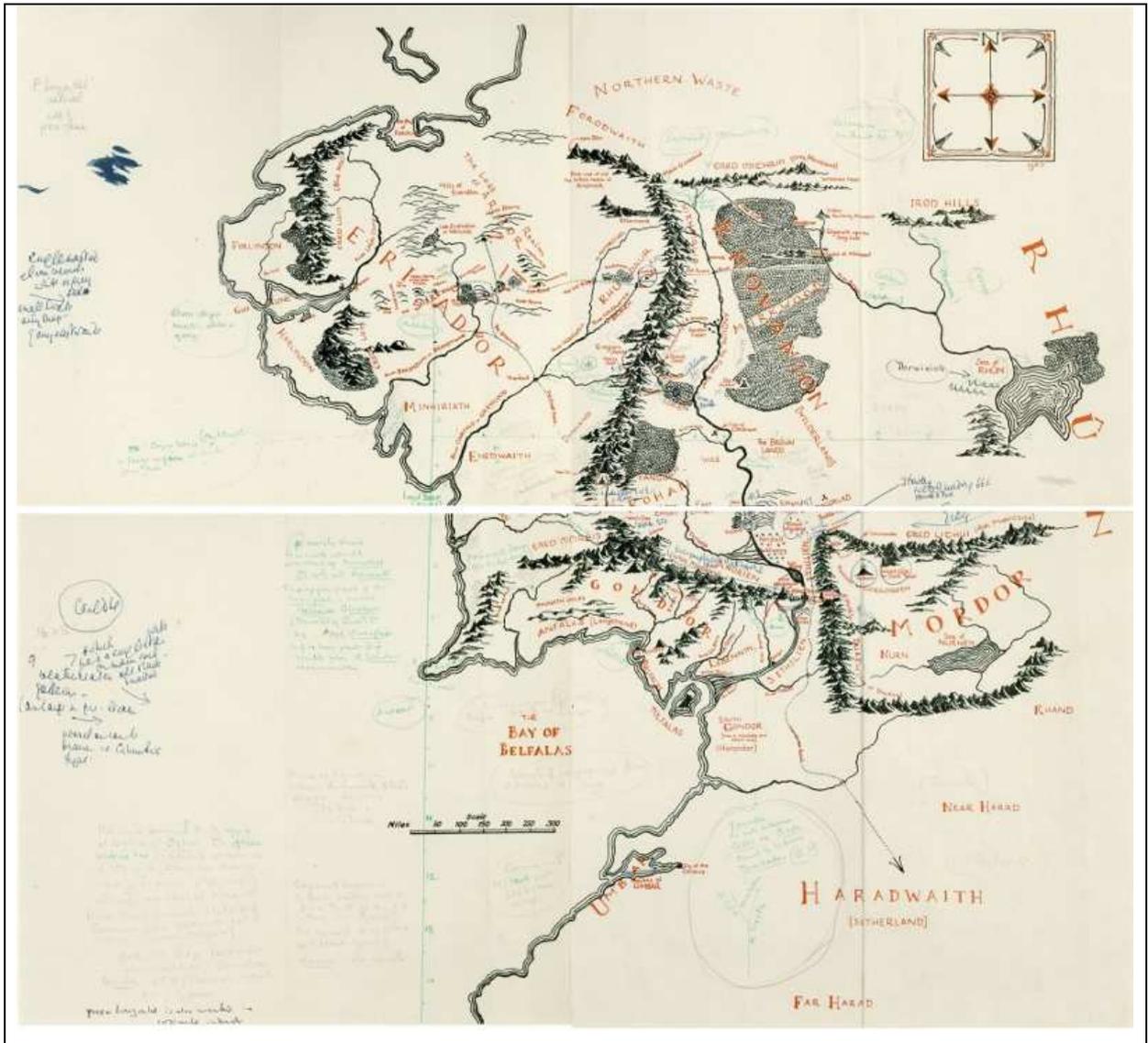
Notons cependant que la « Terre du Milieu » n'est pas encore mentionnée comme telle lors de la parution du *Hobbit*, et les lieux sont nommés de manière descriptive davantage que par des noms propres. Tolkien parle alors des Grandes Terres (*les Contes Perdus*, 1916-1917). C'est à travers *Le Silmarillion*⁸⁰ que Tolkien décrit précisément la genèse et l'histoire du monde d'Arda (terre originelle). La Terre du Milieu recouvre le continent central d'Arda, elle est nommée Endor par les Elfes. Une première carte de la Terre du Milieu apparaît dans le premier tome du *Seigneur des Anneaux*⁸¹. Nous vous présentons ici la carte de 1954, inventée par Tolkien mais retravaillée et annotée par Tolkien et Pauline Baynes en vue d'une nouvelle publication en 1970.

⁷⁸ Lettre n° 211, à Rhona Beare (14 octobre 1958), dans TOLKIEN, J. R. R., *Lettres*, [« Letters of J.R.R. Tolkien »], Christopher Tolkien et Humphrey Carpenter (trad. Delphine Martin et Vincent Ferré), Christian Bourgeois Editeur, octobre 2005, p.711.

⁷⁹ Lettre n° 169 à Hugh Brogan (11 septembre 1955), *Ibid.*

⁸⁰ En 1917, Tolkien écrit son premier conte sur la future histoire d'Arda : *La Chute de Gondolin*, puis de nombreux autres contes suivent, réécrits à plusieurs reprises et acquérant vers 1937 leur nom final de *Quenta Silmarillion*. *The Silmarillion* fut quant à lui publié en 1977, chez Allen & Unwin.

⁸¹ Titre original en anglais : *The Lord of the Rings*, paru en 1954-1955, aux éditions Allen & Unwin.



Auteurs : J.R.R. Tolkien et Pauline Baynes (illustratrice anglaise). Carte publiée le vendredi 23 octobre 2015, dans *The Guardian*, 2015 ; *Citylab*, 2015.

Sur cette carte on peut voir le pays d'Eriador, dans lequel vivent les Hobbits (la Comté).

1.3.5. Le conte merveilleux et le récit initiatique

La trame ou schéma narratif du conte merveilleux se retrouve dans les quatre corpus de notre étude. Dans chacune des œuvres, on retrouve bien une situation initiale équilibrée ou stable, qui vient être troublée par un élément perturbateur, s'ensuivent des péripéties dans lesquelles le héros doit affronter des ennemis et passer des épreuves, puis arrive la résolution du problème, enfin la fin heureuse, parfois malheureuse.

Tolkien nuance toutefois, en ce qui concerne son œuvre, l'idée d'une fin heureuse - propre aux contes de fées - qu'il préfère nommer « eucatastrophe ». Ce néologisme (du préfixe *eu*

en grec signifiant « bon » associé au mot « catastrophe ») apparaît dans son essai *Du conte de fées* pour désigner le retournement de situation qui surgit à la fin d'une histoire, alors qu'on croyait la situation perdue face aux forces du mal.

Parfois (souvent même), le conte revêt un aspect initiatique : les épreuves dont le héros doit s'acquitter lui permettent d'évoluer psychiquement (changement de personnalité) et d'accéder à un nouveau statut au sens de renaissance. Aussi, ces récits initiatiques se superposent aux rites de passage (qui dans nos sociétés désormais font défaut) qui marquent les étapes de la vie et dans lesquels il y a toujours des épreuves dangereuses à surmonter avec une prise de risque de l'ordre « j'en remets ma vie au hasard », proche de l'Ordalie comme l'explique David Le Breton dans *Jeunesse à Risque. Rite et passage*.⁸² Notons que ces rites avaient pour fonction l'intégration de ces personnes dans la société.

Selon Arnold Van Gennep, « La vie individuelle consiste en une succession d'étapes dont les fins et les commencements forment des ensembles de même ordre : naissance, puberté sociale, mariage, paternité, progression de classe, spécialisation d'occupation, mort. Et chacun de ses ensembles se rapportent à des cérémonies dont l'objet est identique : faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée »⁸³. Dans *Harry Potter*, la cérémonie de la Répartition, avec le Choixpeau magique détermine la situation des élèves pour le reste de leur scolarité. Même s'il n'existe pas toujours de cérémonies, les épreuves à valeur rituelles possèdent la même fonction, celles de transmettre de nouvelles connaissances et de passer un « cap », d'accéder à un degré supérieur. C'est le cas de l'affrontement du troll et de Touffu par Harry, de la partie d'échecs, et surtout du combat final contre Quirrell (à travers lui Voldemort), en passant par les épreuves disciplinaires (examens) et celles des matchs de Quidditch.

Dans un rite de passage, l'initiation est toujours exclusive des autres et n'est réservée qu'à l'individu. Le rite est organisé en trois temps : la séparation, la mise à l'écart (marge) et la réintégration (intégration dans une nouvelle vie). Ainsi Bilbo, après une invitation à participer à une aventure de manière quelque peu forcée, se voit être séparé des siens, de son lieu de vie quotidien. La mise à l'écart durera un an puisque les péripéties commencent un « mercredi » (B.L.H., p. 26) « juste avant le mois de mai » (B.L.H., p. 36) et se termine un an après, le « 1^{er} mai » (B.L.H., 304).

⁸² JEFFREY, Denis, David LE BRETON et Joseph LÉVY (dir.) (2005). *Jeunesse à Risque. Rite et passage*, Presses de l'université LAVAL.

⁸³ VAN GENNEP, Arnold, (1981, 1909). *Les rites de passage*, Paris : Éditions A. et J. Picard, 1981, p. 13.

Bien que les rites créent une solidarité entre anciens (Gandalf et les nains) et nouveaux (Bilbo), qu'ils font naître une convivialité qui pourra perdurer par la suite (« Il se mit [...] à rendre visite aux elfes » (B.L.H., p. 311), « ils se mirent à parler du temps passé ensemble, bien sûr, et Bilbo demanda comment cela allait dans la montagne » (B.L.H., p. 311), « Si jamais vous revenez nous voir, la fête sera vraiment splendide ! » (B.L.H., p. 301)) et même une amitié (« Il est vrai qu'il demeura à tout jamais par la suite un ami des elfes, qu'il fût honoré par les nains, les magiciens et tous les gens de cette sorte qui passaient par là » (B.L.H., p. 301)), il y a parfois un prix à payer : le regard que les autres posent sur l'initié change à son retour. Souvent, les péripéties qu'a vécu l'initié lui permettent d'être valorisé et d'être regardé en héros. Mais d'autres fois, comme c'est le cas pour Bilbo, il n'en est rien. En effet, la ré-intégration implique parfois que l'on gagne une chose pour en perdre une autre. Aussi, en dehors de la perte de nombreux objets personnels (« la plupart des objets avaient déjà été vendus à des prix divers allant de presque rien à une bouchée de pain » (B.L.H., p. 310)), la réputation de Bilbo semble entachée à jamais (« En fait, Bilbo découvrit qu'il avait perdu bien autre chose que ses cuillers d'argent : il avait perdu sa réputation [...] il n'était plus tout à fait respectable. Tous les hobbits du voisinage le tenaient pour « bizarre » (B.L.H., p. 310). On peut y voir un message : chaque enfant qui veut grandir et qui souhaite devenir soi-même, c'est-à-dire s'affirmer en tant que personne ayant ses propres goûts ou amis (savoir faire des choix, prendre position), prend le risque de s'éloigner d'une partie de sa communauté. Mais c'est un risque à prendre qui est salutaire car c'est le seul qui permette l'accès à soi-même et donc potentiellement au bonheur. La ré-intégration ne doit pas se comprendre comme un retour à l'état initial, à une configuration initiale mais bien comme une étape vers l'accession à un stade supérieur. Gandalf exprime le changement de personnalité de Bilbo en ces termes : « Mon cher Bilbo ! dit-il. Qu'est-ce qui vous arrive ? Vous n'êtes pas le hobbit que vous étiez » (B.L.H., p. 308).

C'est au chapitre VIII que Bilbo se révèle, car pour la première fois, il riposte seul face à l'attaque d'une araignée géante, ce qui le changera à jamais :

Le fait d'avoir tué l'araignée géante, tout seul dans les ténèbres sans l'aide du magicien, des nains ni de personne, modifia grandement les choses pour M. Baggins. Essuyant son épée dans l'herbe avant de la remettre au fourreau, il se sentit un personnage différent, beaucoup plus féroce et hardi en dépit de son estomac vide (B.L.H., p. 164).

Par procuration donc, il est également permis au lecteur de passer ces épreuves initiatiques, de se dépasser soi-même et ainsi de devenir « grand ».

Cette dimension fera l'objet de notre deuxième partie (II) consacrée au processus d'identification du jeune lecteur.

En conclusion, nous comprenons que chaque auteur emprunte aux mythes, légendes, folklores ou contes et même aux pairs, mais aussi que chacun y laisse son empreinte.

Le décors étant planté, interrogeons-nous maintenant sur ce genre qui constitue actuellement un véritable phénomène de société et sur les conditions nécessaires d'accès à la fiction.

2. L'adhésion du lecteur nécessaire dans toute fiction

Certaines conditions préalables sont nécessaires à l'installation de la croyance du lecteur/spectateur en une autre réalité.

2.1. La question du réel et de la vraisemblance dans les littératures du merveilleux

Lorsqu'il s'agit de distinguer les littératures de l'imaginaire entre elles, mais aussi des autres littératures, on se réfère inévitablement au « réel ». Classiquement, à l'opposé de toutes les littératures de l'imaginaire confondues se positionnent les littératures réalistes et naturalistes.

Aussi, même si la position de Todorov concernant la distinction entre fantastique et merveilleux est souvent remise en cause ou pour le moins nuancée, les concepts normatifs « de réel (et son corrélat implicite qu'est le vrai) et de nature (opposé à celui de surnature) »⁸⁴ qui fondent cette distinction sont toujours d'actualité et fonctionnels.

Entre parenthèses, Françoise Dupeyron-Lafay nous fait habilement remarquer que c'est une des raisons pour lesquelles les anglo-saxons ne distinguent pas le fantastique de la *fantasy* : « On ne s'étonnera pas alors que chez les critiques anglo-saxons, le terme

⁸⁴ DUPEYRON-LAFAY, Françoise (2015). « Merveilleux et fantastique : en finir avec le réel, le possible et le vrai », dans BESSON Anne et Évelyne JACQUELIN (études réunies par), *Poétiques du Merveilleux, Fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels*, coll. Études littéraires, Arras, Artois Presses Université, 2015, p. 24.

fantastic englobe souvent sans les distinguer le fantastique, la science-fiction, la *fantasy*, etc., puisqu'il s'agit de déclinaisons de ce qui n'est ni « réel », ni « vrai »⁸⁵.

Mais selon cette dernière, il s'agit d'un faux problème et même d'un non-sens puisque « quelle que soit sa visée et quelle que soit son appartenance générique, la littérature est par essence de la fiction, un *artefact* »⁸⁶, même dans le cas du réalisme en littérature dont l'ambition est pourtant de représenter le plus fidèlement possible la réalité, c'est-à-dire le réel.

Cependant, une première question légitime en ce qui concerne les littératures de l'imaginaire, est celle du caractère vraisemblable, plausible ou possible qu'il faut accorder ou non au récit. Peut-on raconter n'importe quoi en *fantasy* sous prétexte que l'on écrit sous le signe de l'invention et de l'imagination « pure » ?

D'autre part, l'effet de réel est-il un attribut nécessaire à l'entrée en fiction quand il s'agit de ce genre de littérature ? Ou bien au contraire celui-ci entrave-t-il la cohérence du récit ? Ceci peut en effet paraître paradoxal, étant donné que la *fantasy*, qui relève du merveilleux, se positionne historiquement comme étant en contradiction avec le réel, puisque surnaturel.

Françoise Dupeyron-Lafay l'exprime en ces termes : « Mais convenons que l'exigence de vraisemblance appliquée au surnaturel a quelque chose de curieux, voire de paradoxal »⁸⁷.

La fonction de la vraisemblance est celle de rendre crédible le récit, en d'autres termes le rendre recevable dans le but de susciter l'adhésion du lecteur, de le convaincre. Or, cette recevabilité n'est pas moins légitime en *fantasy*.

Chez Aristote, la vraisemblance s'oppose au vrai en tant que vérité historique et « le rôle du poète est de dire, non pas ce qui a eu lieu réellement, mais ce qui pourrait avoir lieu dans l'ordre du vraisemblable et du nécessaire »⁸⁸.

Comprenons qu'il ne s'agit pas de parler « vérité », de faits réels ayant existé, comme se doit de le faire un historien, mais bel et bien de faire se succéder des événements « selon un enchaînement nécessaire [et de] les placer dans un rapport de causalité qui permet ainsi

⁸⁵ DUPEYRON-LAFAY Françoise, *op.cit.*, p. 24.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 24.

⁸⁷ *Ibid.*, p.31.

⁸⁸ ARISTOTE (1980). « Chapitre 9 », dans *La poétique*, texte, traduction, notes par Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, Paris, Éditions du Seuil, p. 65 ; 51 a 36.

de quitter le singulier et le contingent pour atteindre une représentation du réel plus générale, unifiée et signifiante »⁸⁹.

Pour le dire autrement, la fiction (art poétique) pour Aristote nécessite autre chose qu'une simple imitation de la nature, et même s'il faut conserver une certaine « conformité des événements et des caractères aux croyances, aux opinions et aux représentations du réel en vigueur »⁹⁰, il est nécessaire de veiller à « l'organisation logique du récit qui unifie les actions et les articule aux caractères des personnages »⁹¹. Il n'y a donc pas de copie conforme mais bien une action de transformation guidée par l'idée de présenter les événements en lien avec le contexte et le souci d'une cohérence narrative. On touche ici au « probable dans l'ordre du réel »⁹² et à l'ordre du récit. On parle de vraisemblance diégétique.

La problématique de la vraisemblance, qui trouve un regain d'attention au 17^e siècle dans les arts de la poétique, démontrait déjà depuis Aristote la supériorité du vraisemblable au regard du vrai, mais à cette époque, la vraisemblance occupe davantage une fonction morale, esthétique ou sociale que narrative (logique) selon la distinction établie par Aron Kibédi Varga⁹³.

Au 20^e siècle, avec l'apparition du réalisme, la vraisemblance perd de sa souveraineté et « ne se conçoit plus dans un rapport de supériorité au réel ou d'écart, mais dans un rapport de continuité ou de conformité avec lui »⁹⁴. Même si la vraisemblance était déjà liée au possible ou au plausible, sa désignation va évoluer jusqu'à devenir synonyme d'effet de réel⁹⁵.

En *fantasy* donc, il conviendra aussi de veiller à cette logique événementielle et cohérence narrative (mais pas dans l'ordre du réel comme nous le verrons plus loin) si l'on souhaite que le lecteur poursuive son aventure livresque et pourquoi pas souscrire à une vraisemblance esthétique. Mais cela ne signifie par pour autant, comme nous le verrons après avec Samuel Taylor Coleridge, que l'effet de réel bien que synonyme de vraisemblance chez Roland Barthes, soit indispensable à la fiction ou à la cohérence du

⁸⁹ MERCIER, Andrée (2009). « La vraisemblance : état de la question historique et théorique », dans Temps zéro, n°2 [en ligne], § 3. URL : <http://tempszero.contemporain.info/document393> <page consultée le 12 février 2015>

⁹⁰ *Ibid.*, § 3.

⁹¹ *Ibid.*, § 3.

⁹² *Ibid.*, § 3.

⁹³ KIBÉDI VARGA, Aron (1977). « La vraisemblance. Problèmes de terminologie, problèmes de poétique », in *Critique et création littéraires en France du XVII^e siècle*, Paris, Éditions du CNRS (Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique, n°557), p. 325-336.

⁹⁴ *Ibid.*, § 8.

⁹⁵ *Ibid.*, § 8.

récit, et qu'il participe à la persuasion ou à la croyance du lecteur. Tout dépend en réalité de ce qu'on entend par « effet de réel » et s'il recouvre le terme de vraisemblance.

Notons par ailleurs, pour compliquer le propos, que chaque genre littéraire possède ses propres règles de la vraisemblance, c'est-à-dire qu'il existe différents modèles de vraisemblance en fonction des types de récits. Etant donné que cela conditionne l'adhésion du lecteur, cette dimension est capitale. Déroger à ces règles, c'est encourir le risque de voir le lecteur s'éloigner du récit. Dans le cas de la *fantasy*, il ne s'agit pas de concevoir ce qui est probable dans l'ordre du réel, ce qui renvoie aux règles en vigueur dans la société mais ce qui est probable dans l'ordre de l'univers inventé. Andrée Mercier nous dit que « les règles du genre peuvent contrevenir d'ailleurs à la vraisemblance commune »⁹⁶. Elle donne l'exemple de la science-fiction, littérature de l'imaginaire à l'instar de la *fantasy*, « qui rend acceptable ce qui pourtant échappe à une certaine expérience du réel »⁹⁷.

En même temps, A. Gefen montre bien que les mondes possibles du texte prennent place dans « l'univers de référence actuel »⁹⁸ du lecteur, ensemble de représentations qui dicte ses conduites.

Cela pose une autre question : à savoir si la *fantasy* en tant que fiction fait accepter l'impossible ou le possible, en d'autres termes, si elle élabore des mondes possibles ou impossibles.

Il faut d'ailleurs savoir que Rowling ne s'est engagée dans l'écriture de *Harry Potter* qu'après avoir établi des règles, cohérentes à ses yeux, pour que le monde imaginaire qu'elle créait soit vraisemblable. Aussi, passa-t-elle plusieurs années à déterminer ce qui était possible de faire ou de ne pas faire dans ce monde. C'est-à-dire qu'elle a imposé des limites à la magie aussi paradoxal que cela puisse paraître. Elle a affirmé en 2000 : « Le plus important quand on crée un monde fantastique est de décider de ce que les personnages ne peuvent pas faire. »⁹⁹

Analysons enfin la vraisemblance à travers le prisme de la psychanalyse. Dans les contes de fées, la vraisemblance est celle de la vérité psychologique et les exagérations magiques n'ont d'autre but que de permettre à l'enfant de vivre des émotions qui dans la réalité seraient trop angoissantes pour être acceptées par lui-même. Par exemple, l'idée de

⁹⁶ MERCIER, Andrée, *op.cit.*, § 14.

⁹⁷ *Ibid.*, § 14.

⁹⁸ LAVOCAT, Françoise (dir.) (2010). *Théorie Littéraire des Mondes possibles*, Avant-propos, Paris, Éditions du CNRS. URL :

http://www.fabula.org/atelier.php?Th%26acute%3Borie_litt%26acute%3Braire_des_mondes_possibles

⁹⁹ What Jo says about the rules of Harry Potter's Wizarding World, sur <http://www.accio-quote.org/themes/therules.htm> in, *Univers de Harry Potter* sur Wikipédia.fr : https://fr.wikipedia.org/wiki/Univers_de_Harry_Potter#cite_ref-citations_3-0

vouloir tuer ses propres parents, en réaction à ses propres frustrations ou à de la colère, est une idée insoutenable pour un enfant, car il pourrait avoir peur de lui-même. Mais « comme c'est un conte de fées, situé dans un pays imaginaire, qui lui présente ces modèles de comportement, l'enfant, dans sa tête, peut passer d'une conclusion à l'autre : « C'est vrai c'est bien comme ça qu'on agit ou qu'on réagit », ou « Ce n'est absolument pas vrai, ce n'est qu'une histoire », selon qu'il est prêt ou non à reconnaître ces processus en lui-même ». ¹⁰⁰

Tout se passe de manière inconsciente et indirecte, aussi les enfants n'adressent pas leurs pensées directement aux adultes du monde réel, ce qui pourrait générer de l'anxiété, mais bien aux personnages imaginaires du conte, ce qui permet aux enfants de supporter leurs pensées, en mettant de la distance.

Comme nous l'avons vu, les histoires de contes de fées décrivent avec beaucoup de véracité le ressenti des enfants, même si ce ressenti est en totale contradiction avec la réalité des faits, car ce qui compte c'est l'authenticité psychologique des relations.

Toutefois, comme le souligne Andrée Mercier, la véridiction est inévitablement liée à la notion de vraisemblance.

Aussi, pour l'auteur Samuel Taylor Coleridge, il semblerait que le caractère un temps soit peu véridique soit essentiel au récit et qu'il constitue un réel enjeu dans l'adhésion à la fiction :

[...] il fut convenu que je concentrerais mes efforts sur des personnages surnaturels, ou au moins romantiques, afin de faire naître en chacun de nous un intérêt humain et un semblant de vérité suffisants pour accorder, pour un moment, à ces fruits de l'imagination cette « suspension consentie de l'incrédulité », qui constitue la foi poétique ¹⁰¹.

La vraisemblance a pour fonction de rendre crédible cette « vérité imaginaire » et d'offrir un véritable espace de négociation au lecteur qui lui permettra de consentir de manière réfléchie et volontaire à cet acte de croyance provisoire.

¹⁰⁰ BETTELHEIM Bruno (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont pour la traduction française, p. 52.

¹⁰¹ COLERIDGE, Samuel Taylor, (1817). *Biographia Literaria, The Collected Works*, Princeton, Princeton University Press, 1983, t. VII, vol. 2, p.6.

2.2. Le pacte du lecteur selon Coleridge : « *willing suspension of disbelief* » ou « suspension consentie de l'incrédulité »

Le concept de « suspension consentie de l'incrédulité » a été abordé en 1817 par Samuel Taylor Coleridge, poète, philosophe et critique britannique, dans sa *Biographia Literaria*¹⁰². Ce concept définit « l'opération mentale qu'effectue le lecteur ou le spectateur d'une œuvre de fiction qui accepte, le temps de sa consultation de l'œuvre, de mettre de côté son scepticisme »¹⁰³. La « suspension consentie de l'incrédulité » ou « suspension volontaire de l'incrédulité » correspond à l'illusion poétique qui constitue la foi poétique, une foi négative, que Coleridge oppose à l'hallucination (*delusion*) et qui constitue pour sa part une foi positive. La foi négative « permet simplement aux images présentées d'agir par leur propre force, sans dénégation ni affirmation de leur existence réelle par le jugement ».¹⁰⁴ La foi positive donc, est une illusion imparfaite et relève de l'hallucination, de la folie et se traduit par une incapacité à distinguer le vécu de l'expérience littéraire de la réalité.

Le genre *fantasy* appelle de toute évidence cette suspension de l'incrédulité tant il recèle de motifs surnaturels. Mais pour que cette suspension ait lieu il faut qu'il y ait « possibilité » ou « plausibilité » sans toutefois verser dans l'excès des possibles. Cette suspension permet de « vivre hypothétiquement »¹⁰⁵ pour reprendre Robert Musil. Mais quels sont les procédés ou ingrédients essentiels à l'élaboration de ces mondes possibles ? Le caractère vraisemblable de l'histoire est comme nous l'avons vu plus haut une des composantes fondamentales.

Selon Roland Barthes, la vraisemblance d'un récit n'est envisageable que si l'on y inclut des éléments descriptifs réalistes dénués de toute fonction, appartenant au monde réel concret, il parle d'« effet de réel »¹⁰⁶. Antoine Compagnon prend soin de nous rappeler qu'à contrario, « Coleridge était très hostile à l'« effet de réel » comme insertion de détails authentiques en littérature. À ses yeux, ces éléments discréditaient la littérature

¹⁰² COLERIDGE, Samuel Taylor, *op.cit.*, p.6.

¹⁰³ *Suspension consentie de l'incrédulité*, Article Contenu soumis à la licence CC-BY-SA 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>) Source Wikipédia en français (http://fr.wikipedia.org/wiki/Suspension_consentie_de_l%27incr%C3%A9dulit%C3%A9).

¹⁰⁴ COLERIDGE, Samuel Taylor, *op.cit.*, t. VII, vol. 2, p.6.

¹⁰⁵ COMPAGNON, Antoine (1999-2000). « Brisacier, ou la suspension de l'incrédulité », In Colloque Fabula *Les Frontières de la fiction*. URL : <http://www.fabula.org/forum/colloque99/222.php>

¹⁰⁶ BARTHES, Roland (1968). « L'effet de réel », in Communications, 11. *Recherches sémiologiques le vraisemblable*, pp. 84-89.

en établissant sa fausseté tout au lieu de l'authentifier comme fiction ». ¹⁰⁷ D'après Coleridge, l'illusion poétique ne se réalise que parce que « le lecteur est disposé à croire de lui-même » ¹⁰⁸ et « non en fonction de détails gratuits ». ¹⁰⁹ L'effet de réel donc, s'apparenterait à l'hallucination véritable, et irait à l'encontre du fonctionnement de la fiction. En cela, l'illusion poétique s'oppose aux théories du réalisme et le sens donné à la « suspension consentie de l'incrédulité » ne doit pas être confondu avec la puissance hallucinatoire que peut parfois procurer la littérature dans le cadre du réalisme, et même si aujourd'hui, cette définition est envisagée comme un contrat ou pacte réaliste implicite entre l'auteur et le lecteur.

Pierre Campion précise qu' « [elle doit] se comprendre moins comme une rupture que comme une sorte d'abstention, une sorte de laisser-faire conscient de lui-même, la levée autorisée d'une vigilance » ¹¹⁰ et qu'il faut reconnaître le phénomène spécifique de l'illusion poétique comme étant propre à l'imaginaire, que l'on peut comparer à une forme de spectacle ou une pièce de théâtre à laquelle on assisterait, avec à la fois la conscience que ce n'est pas réel et que l'on est au spectacle, conscience qui permet de continuer à croire, de laisser faire. Il s'agit là d'un mode de croyance.

Dans tous les cas, cette opération mentale ou « expérience de simulation purement cognitive » ¹¹¹ qui consiste à accepter de mettre de côté son incrédulité le temps du récit, permet au lecteur de vivre les émotions des personnages, d'exercer ses sentiments et permet par bien des côtés de saisir et de comprendre des aspects du monde réel. Pierre Campion va plus loin puisqu'il n'hésite pas à dire que la fiction en tant que dispositif littéraire et artistique met le lecteur « réellement en présence de la réalité du réel » ¹¹², elle est un médiateur qui permet l'accès au réel, en d'autres termes, elle permet de considérer le réel auquel on a tendance à se soustraire dans la réalité : la mort par exemple, est une réalité réelle que nous nous efforçons d'éluder, nous passons notre temps à ne pas y croire par le simple artifice de ne pas y songer. La fiction elle, nous permet donc de croire au réel.

¹⁰⁷ COMPAGNON, Antoine, *op.cit.*, *Les Frontières de la fiction*.

¹⁰⁸ Dans le texte original en anglais : « the reader is willing to believe for its own sake » in COLERIDGE, Samuel Taylor (1817). *Biographia Literaria, The Collected Works*, Princeton, Princeton University Press, 1983, t. VII, vol. 2, p.126.

¹⁰⁹ *Ibid.*, *Les Frontières de la fiction*.

¹¹⁰ CAMPION, Pierre (?). « Aux limites de la fiction, Rimbaud et l'objet de l'incrédulité », In *Interventions Fabula*. URL : www.fabula.org/effet/interventions/3.php

¹¹¹ *Suspension consentie de l'incrédulité*, Article, *op.cit.*, URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Suspension_consentie_de_l'incr%C3%A9dulit%C3%A9

¹¹² CAMPION, Pierre, *op.cit.*, URL : www.fabula.org/effet/interventions/3.php

Dans ce contexte, réel et vraisemblance semblent moins éloignés qu'on le pense (ou qu'on l'a pensé au temps d'Aristote).

Si Coleridge accorde de l'importance à concevoir des récits potentiellement véridiques afin que la « suspension consentie de l'incrédulité » ait lieu, Tolkien aussi développe l'idée de donner à sa sous-crédation la « consistance interne de la réalité »¹¹³, seul moyen pour insuffler la Créance Secondaire.

2.3. Le point de vue de Tolkien : la fabrique d'un monde secondaire réaliste

« Des hommes déguisés en animaux parlants peuvent réaliser la bouffonnerie ou la mimique, mais ils n'atteindront pas à la Fantaisie »¹¹⁴.

Selon Tolkien, les circonstances de production de la pantomime ou du théâtre de féerie, demandent effectivement à suspendre l'incrédulité, tellement le spectateur doit faire d'efforts pour pénétrer dans le monde artificiel qu'on lui propose.

Tout repose en réalité, sur la capacité de l'écrivain à réussir à inventer un Monde Secondaire dans lequel chaque élément puisse être « digne de foi »¹¹⁵ ce qui « exigera assurément un talent particulier, une sorte d'adresse elfique »¹¹⁶ pour reprendre l'expression de Tolkien.

Cependant, ce dernier estime que la « suspension consentie de l'incrédulité », état d'esprit qui décrit la créance littéraire, n'est pas une bonne description de ce qui se passe réellement dans le processus de croyance et d'entrée dans la fiction.

Pour ce faire, Tolkien s'appuie sur les propos de l'écrivain Andrew Lang concernant la créance particulière des enfants et leur « appétit tout neuf de merveilles »¹¹⁷. D'après Tolkien, « Lang employait le mot créance dans son acception ordinaire, c'est à dire dans le fait de croire qu'une chose existe ou peut arriver dans le monde réel (primaire) »¹¹⁸. Dans ce cas, les contes de fées ne peuvent convenir qu'aux enfants (encore) crédules, c'est-à-dire à ceux qui manquent d'expérience et qui ne savent pas encore distinguer la fiction du réel.

¹¹³ TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes*, op.cit., p. 109.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 111. (réf. à la pantomime).

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 110.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 110.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 95.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 95.

Certains enfants donc, croiraient parce qu'ils sont crédules (et l'on trouverait là, d'une part la raison évidente de leur attirance particulière envers les contes de fées et d'autre part la justification que les contes de fées seraient des récits conçus spécifiquement pour les enfants), les enfants plus mûrs et les adultes en revanche devraient consentir à suspendre leur incrédulité s'ils souhaitent pouvoir pénétrer dans le conte et l'aimer.

D'abord, Tolkien considère les enfants au même titre que les adultes quand il s'agit de leur relation aux contes de fées et de création littéraire. Ni les uns ni les autres ne sont plus à même de les comprendre et de les aimer, retenons qu'ils en sont capables et cela sans devoir suspendre leur incrédulité. En effet, contrairement à Lang et à Coleridge, il n'est nul besoin pour Tolkien de suspendre son incrédulité pour pénétrer dans un monde secondaire réaliste. Pour Tolkien, suspendre son incrédulité c'est d'abord admettre que le récit comporte des faussetés que l'auteur tenterait par tous les moyens (discursifs et narratifs) d'accréditer. Cela signifierait que l'art de l'écrivain a échoué et s'il avait réussi, le lecteur n'aurait nul besoin de feindre de croire mais simplement de croire :

[Le sous-créditeur] fabrique un Monde Secondaire dans lequel l'esprit peut entrer. À l'intérieur, ce qu'il relate est « vrai » : cela s'accorde avec les lois de ce monde. L'on y croit donc tant que l'on se trouve, pour ainsi dire, dedans. Dès qu'intervient l'incrédulité, le charme est rompu ; la magie, ou plutôt l'art, a échoué. On est alors ressorti dans le Monde Primaire, et l'on regarde du dehors le Petit Monde Secondaire avorté. Si la bienveillance ou les circonstances vous obligent à rester, l'incrédulité doit être suspendue (ou retenue), sans quoi il deviendrait intolérable d'écouter ou de regarder. Mais cette suspension de l'incrédulité n'est qu'un substitut de la chose authentique, un subterfuge dont on se sert quand on condescend à jouer ou à faire semblant, ou quand on essaie (plus ou moins volontiers) de trouver quelque qualité dans l'oeuvre d'un art qui, pour nous, a échoué.¹¹⁹

Dans l'histoire donc, la grande affaire n'est pas de savoir si c'est vrai en référence au Monde Primaire mais bien de savoir si c'est vrai dans le Monde Secondaire créé. Aussi d'après Tolkien, quand les enfants posent la question de savoir si « c'est vrai ? », cela « procède le plus souvent du désir qu'a l'enfant de savoir en face de quel genre de littérature il est placé »¹²⁰ mais n'indique pas qu'ils aient gardé leur crédulité intacte ou même qu'ils espèrent secrètement mais profondément que ce qu'on leur raconte, puisse réellement exister (le désir de croire). Dans quel contexte et dans quel monde me situe-je ? Voilà la question.

¹¹⁹ TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes*, op.cit., p. 96.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 97.

En réalité, Tolkien prenant appui sur sa propre expérience, avance l'idée que le désir de croire n'est pas une préoccupation du jeune lecteur mais plutôt le désir de savoir et le désir d'envisager un autre monde, existant ailleurs ou à une autre époque, suffisamment éloigné pour que l'enfant-lecteur ne risque rien et se sente en sécurité.

Cet autre monde ou autre royaume, Tolkien le nomme Faërie. Ainsi, pénètre t-on en Faërie, grâce à la fantaisie, cet art supérieur et cependant humain, qui aspire à l'Enchantement, art spécifiquement elfique et que Tolkien oppose à la magie, technique dominatrice réservée au monde primaire et qu'il qualifie de supercherie. La fantaisie permet de produire des images absentes de notre monde primaire, mais pour qu'elle se réalise, il est indispensable que l'homme puisse percevoir la vérité scientifique : « Plus la raison est aigüe et claire, meilleure sera la fantaisie qu'elle créera ».¹²¹ Dans le cas contraire, la fantaisie échouerait et deviendrait une « Illusion Malsaine »¹²², ce qui rejoint le point de vue de Coleridge sur la foi négative.

Résumons de manière triviale les deux points de vues, celui de Coleridge et celui de Tolkien : alors que le premier nous invite à faire semblant de croire, le second explique que sans même devoir faire semblant nous pénétrons directement dans le monde secondaire auquel nous croyons, ce monde parallèle qui est la « fiction » du monde.

Bien qu'ayant apporté deux nuances possibles quant à la manière de concevoir la suspension consentie de l'incrédulité, il n'en reste pas moins, comme le souligne Andrée Mercier, que « l'adhésion se conçoit généralement comme un pacte d'illusion consentie » et la fiction correspondant à un acte de croyance provisoire.¹²³ Le pacte d'illusion consentie est à l'origine lié au roman classique, et à la dimension pragmatique du récit. Le recours à des jeux d'énonciation ou de narration de la part de l'auteur (autorité narrative) visait à confirmer l'authenticité du récit (pacte d'authenticité).

¹²¹ TOLKIEN J.R.R, *Faërie et autres textes*, *op.cit.*, p. 117.

¹²² *Ibid.*, p. 117.

¹²³ MERCIER, Andrée, *op.cit.*, § 12.

2.4. Accord pragmatique entre auteur et lecteur : la « feintise ludique partagée »¹²⁴, selon Schaeffer

Pourquoi les activités fictionnelles (comme lire un livre de *fantasy* et créer une fiction) ont-elles du succès ? Les raisons proviennent du fonctionnement même de la fiction et des fonctions de la fiction. C'est l'imitation et sa fonction de modélisation, intrinsèque à notre espèce, qui sont à l'origine de ce succès et de notre plaisir à lire des fictions. D'autre part, selon Jean-Marie Schaeffer, « C'est seulement parce qu'à un âge plus précoce nous avons acquis la compétence de la feintise ludique que nous sommes capables, plus tard, d'apprécier des fictions artistiques plus complexes »¹²⁵. Sans cette capacité à feindre de manière ludique donc, il est impossible de se laisser submerger par un quelconque simulacre et d'entrer en fiction. Il convient cependant de distinguer la mimétique sérieuse de la mimétique ludique. Schaeffer explique que Platon mettait en garde contre l'imitateur qui devient ce qu'il imite : poussé à l'extrême, l'imitation et l'identification à un personnage par exemple, peut aller jusqu'à la perte de sa propre identité et engendrer des comportements à risques, ce qui rejoint à nouveau les propos de Coleridge concernant la foi positive. Le danger peut par ailleurs guetter l'écrivain. Or selon Schaeffer, même si une personne est victime d'une « illusion référentielle »¹²⁶, d'un leurre fonctionnel, possible en cas d'immersion totale, elle n'engendre pas forcément de modélisation, de transposition des actes fictionnels envers ses propres actes, ou un effet d'entraînement. À l'inverse, on peut tout à fait décider d'imiter un comportement fictionnel en reconnaissant justement son caractère fictionnel. Pour Platon, les activités mimétiques ne peuvent se concevoir de manière ludique : « faire-comme-si » est trop risqué. De même, pour lui, il faut toujours veiller à une immersion fictionnelle partielle, ce qui dépend du degré du dispositif de leurre. Ici, la conception de la *mimèsis* ne peut s'entendre que comme mimétique sérieuse avec un objet à imiter qui soit irréprochable, de manière à ce que tout danger soit écarté. Or, « Ce qui est en cause dans [cet] argument antimimétique, c'est finalement le refus (ou l'incapacité) de reconnaître l'autonomie de la capacité imaginative en tant qu'activité mentale spécifique et donc aussi l'autonomie des processus mimétiques ludiques »¹²⁷. Comprenons en réalité, notamment à la lumière des travaux en

¹²⁴ SCHAEFFER Jean-Marie, (1999). *Pourquoi la fiction*, Editions du Seuil, p. 16 et 102. « Expression empruntée à John R. Searle (1982), p.115 ».

¹²⁵ *Ibid.*, p. 18.

¹²⁶ SCHAEFFER Jean-Marie, *op.cit.*, p. 39.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 41.

psychologie du développement, que le mode d'action de la *mimèsis* est d'ordre cognitif. L'opération mentale en question amène à la connaissance qui s'établit alors par imitation sélective de similarités. On apprend en imitant dans une relation de similarité. Mais imiter n'est pas feindre même si « toute feintise implique une imitation (et donc une relation de ressemblance) »¹²⁸. En effet, lorsque j'imité une personne je ne feins pas forcément d'être cette personne¹²⁹.

La notion de feintise consiste en une simulation intentionnelle (non un leurre fonctionnel) et cette feintise doit être ludique (dans les jeux fictionnels, les enfants disent « pour de faux ») et non sérieuse auquel cas elle induirait une croyance erronée car intentionnellement elle chercherait à tromper, à manipuler l'autre. Mais elle doit aussi être partagée, c'est-à-dire à la fois énoncée (explicitement ou non) par l'écrivain et identifiée par le lecteur comme étant un acte de feintise ludique, un jeu de « faire semblant » ou de faire « comme si ». On parle d'accord pragmatique entre émetteur et destinataire, en ce sens que le texte laisse entrevoir au lecteur s'il a à faire à un récit fictionnel ou à un récit factuel. La fiction doit s'annoncer et le récepteur doit pouvoir reconnaître le caractère fictif du récit :

La fonction de cette annonce étant d'instituer le cadre pragmatique qui délimite l'espace de jeu à l'intérieur duquel le simulacre peut opérer sans que les représentations induites par les mimèmes ne soient traitées de la même manière que le seraient les représentations « réelles » mimées par le dispositif fictionnel. Selon le contexte culturel et le type de fiction, cette annonce est plus ou moins explicite.¹³⁰

En réalité, de fait, si la feintise est ludique, elle est aussi partagée. Une feintise sérieuse n'étant en soi jamais partagée puisqu'elle n'implique aucune connivence, aucun jeu, au contraire, elle est destinée à tromper.

En résumé, la feintise ludique partagée est la capacité à « faire-comme-si », ensemble, mais elle n'est possible qu'à condition de savoir détecter les marqueurs pragmatiques qui permettront au lecteur de distinguer la fiction de l'illusion, du rêve, du mensonge. Par ailleurs, feindre d'être quelqu'un ou feindre de faire quelque chose ne signifie pas que l'on devient celui qu'on imite ou que l'on produit réellement ce quelque chose. Les activités, les buts sont différents. Il n'y a pas de réinstanciation de la chose imitée. Le but de la

¹²⁸ SCHAEFFER Jean-Marie, *op.cit.*, p. 92.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 93.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 162.

feintise ludique partagée n'est pas de tromper les destinataires, de conduire à des croyances erronées, l'intention est contraire, les leurres sont décelés comme tels, on sait que c'est pour de faux.

Enfin, ce mécanisme ou encore cette attitude diffère de la croyance religieuse proprement dite qui elle, « [relève] du principe de réalité ».¹³¹

Selon Jean-Marie Schaeffer, une conséquence directe de la feintise ludique partagée est la libre adhésion, délimitée dans l'espace et le temps, au dispositif fictionnel.¹³² Les lecteurs entrent volontairement dans le jeu.

Comme l'a défini Jean-Marie Schaeffer, la fiction est une « manière de représenter le monde et d'interagir avec lui »¹³³. Ceci nous amène à nous demander de quelle manière la fiction interagit-elle avec les enfants et ce qui les touche particulièrement.

3. La croyance particulière du jeune lecteur envers la *dark fantasy*

3.1. Caractéristiques de la *dark fantasy*

Il ne peut et ne saurait y avoir de définition simple de la *dark fantasy* ; elle se trouve, à l'état de détails furtifs, dans des œuvres plutôt considérées comme « sentimentales » [...] Elle s'impose peu à peu dans l'heptalogie Harry Potter, conçue au début pour des enfants de 10 ans, puis de plus en plus angoissante au fil des épisodes pour culminer dans la scène dantesque du Prince de sang-mêlé, où Harry combat des zombies horribles, les Inferi.¹³⁴

« [Harry Potter et Bilbo le Hobbit reflètent] parfaitement le caractère partiel du code, qui s'applique à certains moments des fictions, puis reflue pour laisser perdurer une ambiance plus « *epic* » ou « *steampunk* » *fantasy* ». ¹³⁵

Comprenons qu'*Harry Potter* à l'instar de *Bilbo le Hobbit* ne relève pas explicitement du genre *dark fantasy* mais qu'à certains moments, ces récits appliquent ses codes.

La *dark fantasy* mêle féerie et éléments horribles à divers degrés, ce qui engendre différentes formes de ce sous-genre. La distinction entre le bien et le mal n'est plus si nette, des créatures dites maléfiques peuvent avoir des attitudes acceptables voire bienveillantes à l'égard de certaines personnes (Angel envers Buffy dans *Buffy the Vampire Slayer*).

¹³¹ SCHAEFFER Jean-Marie, *op.cit.*, p. 152.

¹³² *Ibid.*, p. 151.

¹³³ *Ibid.*, p.15.

¹³⁴ CASTA, Isabelle-Rachel, Cours II sur VIII : *Possessions et métamorphoses*, Introduction.

¹³⁵ CASTA, Isabelle-Rachel, *Possessions et métamorphoses*, Introduction.

Mieux, ces créatures peuvent susciter de l'attrance, de la passion (quelle jeune fille n'a pas fondu de désir pour Jacob ou Edward dans *Twilight* ?). Le pessimisme est de mise comme la noirceur et la violence, de manière plus ou moins intense, le mal prend le dessus sur le bien, le combat du héros est souvent vain.

En réalité, le genre permet surtout d'explorer les aspects les moins avouables du genre humain et d'entamer une réflexion sur la négativité, la perversité, le désir.

3.2. Un genre qui « mythologise » les peurs et traite de problèmes réels

Selon Bruno Bettelheim, les contes de fées qui ont des points communs avec la *fantasy* et la *dark fantasy* ont des vertus thérapeutiques. Toutes les peurs auxquelles les enfants sont confrontés au cours de leur développement psychologique, comme la peur de la mort (sa propre mort, celle de ses parents), la peur de vieillir donc, la peur d'être abandonné, rejeté, d'être seul, de ne pas être à la hauteur, y sont symbolisées et affrontées : « L'enfant a surtout besoin de recevoir, sous une forme symbolique, des suggestions sur la manière de traiter ces problèmes et de s'acheminer en sécurité vers la maturité »¹³⁶. Comme l'explique Bruno Bettelheim, « l'enfant [...] est souvent en proie à des angoisses mortelles » et à des « dilemmes existentiels » or le conte de fées non seulement les prend très au sérieux et les aborde directement mais il offre des solutions (provisoires ou non), qui amènent à une certaine sécurité affective.¹³⁷ Ces solutions sont toujours sous-entendues ce qui permet à l'enfant de se les approprier à sa manière, selon son vécu et de les appliquer ou non. Seul l'enfant peut savoir si les solutions lui conviennent et comment il entend les mettre en oeuvre. Ceux sont de grandes questions philosophiques qui sont traitées dans les contes : Qui suis-je ? Que vais-je devenir ? Quel sens vais-je donner à ma vie ? Comment vais-je faire pour oublier ma condition humaine ? De quelle manière dois-je vivre ?

Grâce aux contes, l'enfant peut donner corps à ses désirs inconscients, même ceux que désapprouve la société.

C'est aussi parce qu'il « met carrément l'enfant en présence de toutes les difficultés fondamentales de l'homme »¹³⁸ que l'on peut considérer que le conte « mythologise » les peurs ancestrales. Les peurs y sont mises en scène de manière simple et allégorique et même si les événements se déroulent en un autre temps, ils se rapportent finalement

¹³⁶ BETTELHEIM, Bruno, *op.cit.*, p. 20.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 23.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 20.

toujours au temps présent, parce que rien ne change fondamentalement, les peurs restent les mêmes.

Quant aux vertus thérapeutiques du conte de fée, « [elles] viennent de ce que le patient trouve ses propres solutions en méditant ce que l'histoire donne à entendre sur lui-même et sur ses conflits internes à un moment de sa vie ».¹³⁹

Le but ultime étant la construction de soi et l'accession à une vie autonome qui nous satisfait (vivre libre et heureux).

Plus largement, Jean-Marie Schaeffer explique qu' « une des fonctions principales de la fiction sur le plan affectif résiderait dans le fait qu'elle nous permet de réorganiser les affects fantasmatiques sur un terrain ludique, de les mettre en scène, ce qui nous donne la possibilité de les expérimenter sans être submergés par eux ».¹⁴⁰ L'immersion fictionnelle permet aux enfants de supporter leurs affects car ils sont éprouvés dans un espace de jeu. Il y a distanciation d'avec soi-même.

Voilà pourquoi le merveilleux plaît tant aux enfants et qu'il devient acceptable malgré cette abondance de choses des plus étonnantes et extravagantes. Parce qu'il mythologise les peurs et les désirs (inavouables) d'enfants et que les enfants sont heureux de pouvoir mettre un récit et des visages même animaliers, sur leurs affects. Une autre raison vient du fait que tous les événements fictionnels auxquels l'enfant est exposé sont sans danger pour son intégrité physique, même s'ils peuvent provoquer des émotions fortes. L'enfant comprend parfaitement que le conte lui parle en langage symbolique et qu'il n'évoque pas d'événements réels appartenant à sa réalité quotidienne. C'est d'ailleurs ce qui le rassure.

3.3. Expérience fictionnelle : vivre des situations sans encourir de risques

Revenons à Schaeffer et à la dimension ludique de l'expérience fictionnelle. D'abord, notons que le lecteur peut entrer et sortir du jeu librement et à sa guise. Ensuite, les expériences vécues par le biais du récit comptent « pour de faux ». Cette dimension ludique a deux avantages : non seulement elle permet d'échapper aux conséquences habituelles que provoqueraient certains événements ou actes dans le monde réel, mais aussi permet de s'essayer gratuitement et sans risques à des expériences pourtant nécessaires au développement de l'enfant et aux apprentissages. Les enfants ont aussi un aperçu direct des sanctions ou problèmes auxquelles ils s'exposent.

¹³⁹ BETTELHEIM, Bruno, *op.cit.*, p. 42.

¹⁴⁰ SCHAEFFER Jean-Marie, *op.cit.*, p. 324.

Demandons-nous maintenant ce que peut procurer cette expérience fictionnelle ? Nous comprendrons davantage ce qui semble provoquer l'adhésion pour le genre ou non.

3.4. Un genre « incontestable » pour le jeune lecteur ? Plaisir et intérêts.

Le pouvoir d'enchantement qu'exerce un conte de fées ou un récit de *fantasy* sur un enfant, est intimement lié au plaisir que l'histoire lui procure. Lequel dépend des besoins ou attentes du lecteur, aussi du fait d'avoir intégré qu'il s'agit bien d'un jeu de représentation et d'une activité mimétique fictionnelle (ce que Schaeffer nomme relation esthétique), enfin de sa faculté à imaginer.

Selon Bruno Bettelheim, seul l'enfant peut dire si un livre est potentiellement intéressant pour lui-même : « ... il est impossible de choisir parmi les innombrables contes celui qu'il convient de lui raconter. Seul l'enfant, par l'intensité de ses réactions émotives à l'égard de tel ou tel conte, peut montrer que son inconscient, ou son conscient est atteint ».¹⁴¹

En fait, c'est par la force et l'immédiateté de ses réactions et surtout via la demande réitérée de lire toujours un même livre que l'on pourra mesurer l'importance qu'un conte a pour le jeune enfant.

D'autre part, le plaisir vient aussi du fait que tout se joue inconsciemment. Ce qui est merveilleux pour les enfants, c'est que le charme des contes de fées opère sans qu'ils sachent pourquoi et comment (une explication serait par ailleurs destructrice). Pour reprendre Tolkien, l'enfant est dans un état d'enchantement « parce qu'il se sent compris et apprécié au plus profond de ses sentiments, de ses espoirs, de ses angoisses, sans que tout cela soit mis de force et analysé sous la dure lumière d'une rationalité qui est encore hors de sa portée ».¹⁴²

Evoquons maintenant le dénouement heureux que Tolkien nomme *Eucatastrophe*. Il contribue aussi au plaisir car les fins heureuses apportent consolation et réconfort, c'est-à-dire la joie et « donnent à l'enfant la force d'affronter les hasards de la vie ».¹⁴³ Sans une conclusion heureuse de l'histoire, l'enfant pourrait penser qu'il ne peut échapper aux drames et aux aléas de la vie. L'*Eucatastrophe* est donc selon lui la « marque du véritable conte (ou roman) de fées » :

¹⁴¹ BETTELHEIM, Bruno, *op.cit.*, p. 33.

¹⁴² *Ibid.*, p. 34.

¹⁴³ TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes, op.cit.*, p. 221.

Elle ne dénie pas l'existence de la *dyscatastrophe*, de la peine et de l'échec : la possibilité de ceux-ci est nécessaire à la joie de la délivrance ; elle dénie (en dépit de maintes preuves, si l'on veut) la défaite universelle finale et elle est, dans cette mesure, un *evangelium*, donnant un aperçu fugitif de la Joie, une Joie qui est au-delà des murs de ce monde, aussi poignante que la douleur.¹⁴⁴

Difficile ici de ne pas voir l'Histoire de la Chrétienté transparente, nous avons déjà évoqué la foi de Tolkien, ce dernier n'hésitant pas à comparer les Évangiles à un conte de fées, la Naissance du Christ comme étant l'eucatastrophe de l'histoire de l'Homme et la Résurrection celle de l'histoire de l'Incarnation.¹⁴⁵

Nous percevons mieux comment Tolkien conçoit la Joie que peut procurer le « tournant » de la fin d'un conte de fées. De ce fait, c'est une joie qu'on peut difficilement surpasser, puisqu'elle naît du principe que l'on peut défier la condition humaine (revenir d'entre les morts est d'ailleurs un thème récurrent en *fantasy*, dans des sagas comme *Twilight*, *Vampire Diaries* etc.).

Selon Jean-François Marmontel, l'intérêt que l'on porte à un récit ou à un personnage est étroitement lié à l'investissement émotionnel du lecteur pour ce récit ou ces personnages :

L'intéressant est l'opposé de l'indifférent, et tout ce qui réveille notre attention, pique notre curiosité, peut-être nommé intéressant. Mais ce nom vient principalement à ce qui nous affecte ... comme nous fournissant une occasion actuelle de jouir, et excitant en nous un désir qui dure autant que l'intérêt.¹⁴⁶

On aime, on s'investit dans le récit seulement si l'on est touché dans sa chair et dans son cœur. Aussi, le phénomène d'empathie que l'on peut éprouver pour un personnage et les réactions associées, le positionnement des élèves face à des personnages et à leurs actions, par l'emploi de termes comme aimer ou détester, montre que ces termes et ces réactions « sont l'expression de cette illusion romanesque qu'est l'identification et constituent, de l'avis même des critiques et des romanciers un des critères majeurs de la réussite d'un récit ». L'expression des émotions vis-à-vis des personnages est donc en soi une identification.¹⁴⁷

¹⁴⁴ TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes*, op.cit., p. 137 et 134.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 138-139.

¹⁴⁶ MARMONTEL, J.F. (1787). *Eléments de la littérature*, Paris, 6 vol. In-8° et in-12.

¹⁴⁷ BEN AHMED CHEMLI, Mouna (2012). *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*, Thèse de doctorat, Rennes : Université de Rennes 2, p. 120.

C'est ce qui nous amène maintenant à évoquer l'identification au personnage comme étant un mode d'entrée privilégié dans le récit et donc un marqueur d'adhésion à ces mondes possibles, mais aussi un facteur de motivation non négligeable dans l'acte de lire.

II. Processus d'identification du jeune lecteur. La figure de l'apprenti : l'entrée dans un monde cohérent, merveilleusement noir.

Qu'est-ce qui permet ou facilite l'accès au texte, la réception de l'œuvre et des personnages ?

Nous l'avons vu, l'intérêt d'un lecteur pour un récit dépend donc du degré d'identification à un personnage, sans quoi, nous le savons, le lecteur ne poursuivra par sa lecture. Parler de héros (et d'autres personnages) qui ont les mêmes difficultés, ennuis ou inquiétudes que les lecteurs c'est donner du sens à leurs actions et c'est aussi faciliter l'identification au personnage. Cette identification permettra alors aux enfants d'entrer dans la peau de l'autre, de manière active puisqu'elle favorisera le transfert des connaissances livresques au monde réel et la construction de soi. Comme le souligne Claude Le Manchec, le contact avec le personnage permet la prise de conscience de soi-même et les apprentissages visent en réalité la formation du « moi » et des autres :

Le travail du lecteur relève à la fois de l'interprétation (du personnage fictif) et de l'implication (dans le personnage qui prend vie dans et par le lecteur). Se faire autre, vivre par procuration permet un apprentissage du soi et du monde.¹⁴⁸

Cet amalgame possible entre personne et personnage est facilité par la situation similaire que vivent élèves et personnages du corpus : celle de l'apprentissage, d'abord au sens étroit du terme¹⁴⁹. Même si tous les héros de notre corpus ne sont pas explicitement nommés « apprentis » comme c'est le cas pour Harry Potter et Luke Skywalker, les personnages principaux empruntent tous, une voie d'apprentissage dont ils sortiront grandis. Les quatre « apprentis », épaulés par un maître-professeur, parcourent un monde

¹⁴⁸ LE MANCHEC, Claude (2000). *L'adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, L'ÉCOLE, p. 24.

¹⁴⁹ Entendu comme enseignement ou formation en vue d'apprendre un métier, c'est-à-dire relevant d'un savoir-faire davantage que d'un savoir-penser. Dans notre corpus, il s'agirait de savoir manier le sabre laser pour Luke Skywalker, de devenir cambrioleur expert pour Bilbo Baggins, de devenir un sorcier pour Harry Potter, enfin, de devenir un citoyen modèle de la communauté des Mystics pour Jen (ici le mot éducation au sens de Durkheim prend tout son sens).

nouveau, merveilleux et terrifiant à la fois, qui fait écho à celui dans lequel le jeune élève-lecteur évolue. Les élèves avancent pour ainsi dire en terrain familier puisque le corpus présente un univers scolaire en ce qui concerne *Harry Potter*, avec ses professeurs, camarades et surveillants, des personnages approximativement de leur âge ou de leur taille pour *Harry Potter* et *Bilbo le Hobbit*, des débutants ou novices, comme Luke Skywalker et Jen.

1. L'apprenti, figure porteuse de sens pour le jeune lecteur de cycle 3

1.1. Caractéristiques des héros de *fantasy* de notre corpus

1.1.1. La figure de l'apprenti

Comme dans les romans initiatiques, les héros de notre corpus sont tous des apprentis. Ils sont parfois désignés comme tels. Aussi, Luke Skywalker nous est présenté comme un apprenti Jedi ou Padawan : il va recevoir une formation (bien que tardive, auprès de maîtres Jedi appelés Obi-Wan Kenobi et Yoda), qui lui permettra de combattre les forces du mal, symbolisées (entre autres) par la figure de Dark Vador. Pour cela, il utilisera la Force (et le sabre laser), uniquement pour faire le bien (le côté lumineux de la Force), dans le but de maintenir la paix et la justice dans la Galaxie. Le Jedi est à la fois guerrier, philosophe et prêtre, la dimension spirituelle et religieuse est donc essentielle. L'entraînement contraint à de nombreux sacrifices et demande un véritable engagement. Un peu comme à l'école, l'élève doit s'engager dans l'apprentissage, c'est-à-dire le vouloir et y trouver un intérêt propre. Il est intéressant de noter qu'en principe, les apprentis Jedi dans *Star Wars*, à l'instar des apprentis sorciers dans *Harry Potter*, suivent leur formation dans un internat, dans un lieu clos, à l'écart des parents.

En tant qu'élève, Harry est ipso facto un apprenti.

Concernant Bilbo, il n'est pas clairement dit pour quel apprentissage il se destine et le terme d'apprenti n'est pas évoqué. Nous l'apprenons au détour d'une conversation entre Gandalf et les nains : « Bon dit Gandalf. Assez de discussion. J'ai choisi M. Baggins, et cela devrait vous suffire, à tous tant que vous êtes. Si je dis que c'est un cambrioleur, c'est un cambrioleur, ou il le sera le moment venu » (B.L.H., p.26). On comprend dès lors qu'il n'est pas encore un cambrioleur mais en passe de le devenir et que ce sont certains atouts comme savoir disparaître sans bruit qui le prédestinent à cette fonction. En un temps record, il servira d'assistance technique aux nains (B.L.H., p.36) et devra apprendre à voler. La première mission fera état d'un bonhomme totalement inexpérimenté :

« C'est maintenant au cambrioleur d'agir, dirent-ils, entendant par là Bilbo. [...] Sautez et revenez vite si tout va bien. [...] Et si vous ne pouvez pas, poussez deux ululements d'effraie et un de chouette, et nous ferons ce que nous pourrons. »

Bilbo dut partir, sans même pouvoir expliquer qu'il ne savait pas plus ululer, fût-ce une seule fois, à la manière d'aucune sorte de hibou qu'il n'aurait pu voler comme une chauve-souris. (BHL, p. 41).

Le nain Bombur confirmera un peu plus loin que Bilbo manque cruellement de pratique :

« Ce n'était pas le moment de vous exercer au chapardage ou au vol à la tire, alors que ce qu'il nous fallait, c'était du feu et de la nourriture ! dit Bombur ». (B.L.H., p. 49)

Quant au jeune Jen, survivant de la race *Gelfling*, il est élevé par un maître de la race des *Mystics*, du nom de urSu. La dénomination « maître » le positionne en toute logique à la place de l'élève, même si cette dénomination recouvre davantage le sens de chef tribal. Comme tous les enfants, il commence par apprendre à lire, à compter et à jouer de la musique, avant qu'urSu à l'aube de sa mort ne lui confie une mission de la plus haute importance : retrouver l'éclat de cristal et reconstituer le Dark Cristal avant la troisième grande conjonction.

Notons aussi que c'est par orgueil, parce qu'il est piqué de curiosité que Bilbo se laisse embarquer dans cette aventure et qu'il s'agit là de sentiments courants chez l'enfant (mais pas exclusif des enfants !), surtout au stade de l'égoïsme.

En réalité, derrière ces différentes fonctions, apprenti Jedi, écolier, cambrioleur ou chercheur de trésor expert, (B.L.H., p. 25) se cache des apprentissages plus implicites : l'apprentissage de la vie et du vivre ensemble.

1.1.2. Un héros qui « me ressemble »

Dans le corpus de notre étude, les héros sont comparables à des enfants, soit physiquement ou moralement, parfois les deux. Bilbo, bien qu'adulte, est de petite taille et a le visage imberbe (B.L.H., p. 8). Comme les enfants, il marche pieds nus, s'habille de couleurs vives, rit à gorge déployée (B.L.H., p. 8), aime les gâteaux (B.L.H., p. 13), est subjugué par la magie ou les feux d'artifices (B.L.H., p. 12). Ses envies sont simples, souvent immédiatement satisfaites et sont liées au confort. Par d'autres côtés, il ressemble aux peluches ou « nounours » que les enfants affectionnent particulièrement en bas âge,

puisque sa tête et ses pieds sont recouverts de poils bruns, chauds et épais (B.L.H., p. 8). Il réalise un fantasme partagé par beaucoup d'enfants : celui de fumer la pipe (combien d'enfants en jouant ont pris la posture d'un adulte en train de fumer la pipe ou la cigarette, quand d'autres ont carrément volé une cigarette pour la consommer en cachette, même si à l'époque actuelle, parce qu'on œuvre pour la prévention du tabagisme, ce genre de fantasme et de transgression se rencontre moins). C'est aussi quelqu'un de très émotif (B.L.H., p.24).

Le même profil peut être établi pour Luke Skywalker, qui a gardé une âme d'enfant. Adulte, il conserve un esprit rebelle, insoumis, il est toujours impatient (c'est d'ailleurs ce que lui reproche Yoda dans l'épisode *L'Empire contre-attaque*) et récalcitrant à l'effort. Ce sont des caractéristiques propres aux jeunes enfants.

Quant à Harry, il est lui-même un jeune garçon au même titre que Jen dans *The Dark Crystal*. La particularité d'Harry, qui favorise grandement le processus d'identification, est qu'il est un écolier, comme ceux à qui sont destinées ses aventures. Les élèves peuvent tout à fait se « reconnaître » dans ce cadre scolaire puisque eux aussi sont soumis à des règlements intérieurs, à des codes de bonne conduite, à l'autorité des professeurs et fréquentent les mêmes lieux comme la bibliothèque, la cantine, le terrain de sport...

1.1.3. Un héros qui possède des faiblesses

Montrer des héros qui possèdent des faiblesses, c'est une autre manière de donner confiance aux enfants. C'est une manière de dire, oui ce personnage n'est pas parfait, il n'est pas toujours fort et intelligent, il commet des erreurs, mais il finit par y arriver. Ainsi Bilbo pourrait être qualifié de véritable trouillard, enclin à de curieuses crises (B.L.H., p.24), faiblesse qui pourrait mettre en péril toute la bande des nains. Mais à la fin de l'histoire, tous lui reconnaissent certaines capacités, que ce soit du courage ou un certain talent à la négociation.

1.1.4. Un héros garant d'une certaine justice ou morale

Les jeunes enfants sont très attentifs à la justice, à l'instar de Bilbo lorsqu'il décide de donner l'*Arkenstone* à l'archer Barde, qu'il a lui-même volé dans le but d'éviter une effroyable guerre. (B.L.H., p. 280). Bilbo fait alors face à un dilemme moral.

A cette occasion, il fait passer son intérêt personnel, celui de s'enrichir grâce au quatorzième du butin, après celui des elfes et des hommes de Dale, puisqu'il donnera sa part du trésor pour maintenir la paix et perdra définitivement, dans ces circonstances, la considération de Thorin.

1.1.5. La figure référente du maître : manifestations positives du pouvoir d'autorité

Harry Potter est sous l'autorité suprême d'Albus Dumbledore, ce dernier étant le directeur de l'école (et commandeur du Grand-Ordre de Merlin). C'est donc un référent de choix. Bien que par son statut il donne surtout des ordres, des directives et doit prendre des décisions, il ne cesse d'être bienveillant à l'égard d'Harry et se positionne en protecteur car à plusieurs reprises Harry bénéficie d'attentions particulières :

Il n'y avait plus qu'un seul paquet à ouvrir. Harry déchira le papier et un morceau de tissu très léger, d'une teinte argentée, glissa sur le sol où il forma un petit tas aux reflets luisants. Ron en resta bouche bée.

- J'ai entendu parler de ça, dit-il d'une voix sourde. Si c'est que je crois... il n'en existe pas beaucoup et c'est vraiment précieux...

- Qu'est-ce que c'est ?

Harry ramassa le morceau de tissu brillant. En le prenant entre ses doigts, il eut l'impression de toucher de l'eau qu'on aurait transformé en étoffe.

C'est une cape d'invisibilité, dit Ron, impressionné. J'en suis sûr maintenant. Essayes-la. (H.P.I., p. 200)

Et même de passe-droits :

Potter s'est fait envoyer un balai, dit Malefoy. – Oui, oui, biensûr, répondit le professeur Flitwick en gratifiant Harry d'un large sourire rayonnant. Le professeur McGonagall m'a mis au courant. De quel modèle s'agit-il ? – C'est un Nimbus 2000, Monsieur, dit Harry qui s'efforça de ne pas éclater de rire devant l'expression horrifiée de Malefoy. (H.P.I., p. 166).

Les professeurs d'Harry, qui exercent chacun un pouvoir d'autorité, sont parfois perçus négativement (par Harry et ses amis, comme pour le lecteur d'ailleurs), surtout si l'on se réfère au professeur Rogue qui fait subir de véritables humiliations à ses élèves :

- Potter ! dit soudain Rogue. Qu'est-ce que j'obtiens quand j'ajoute de la racine d'asphodèle en poudre à une infusion d'armoïse ?

Poudre de quoi, infusion de quoi ? Harry jeta un coup d'œil à Ron qui parut aussi décontenancé que lui. La main d'Hermione s'était levée à la vitesse d'un boulet de canon.

- Je ne sais pas, Monsieur, répondit Harry.

Rogue eut un rictus méprisant.

- Apparemment, la célébrité n'est pas tout dans la vie, dit-il sans prêter la moindre attention à la main levée d'Hermione ». (H.P.I., p.139).

De prime abord, le professeur McGonagall est une femme sévère et peu souriante : « elle était stricte, intelligente et leur parla très directement dès le début des premiers cours. [...]

- Quiconque fera du chahut pendant mes cours sera immédiatement renvoyé avec interdiction de revenir ». (H.P.I., p. 135).

Cependant, c'est la première qui demandera au directeur de ne pas appliquer le règlement en réponse à la désobéissance d'Harry pendant le premier cours de balai avec madame Bibine, le professeur de vol : « - Je vais aller voir le professeur Dumbledore pour lui demander si on peut faire une entorse au règlement et fournir un balai à un élève de première année ». (H.P.I., p. 153). De même, lorsque Harry et Ron désobéissent à Dumbledore en refusant de rejoindre leur dortoir et partent à la rescousse de leur amie Hermione alors en lutte contre un troll, le professeur McGonagall ne les punit pas et les récompense à nouveau pour leur bravoure :

- Je vous répète que vous avez eu beaucoup de chance, mais il est vrai qu'il n'y a pas beaucoup d'élèves de première année qui auraient été capables de combattre un troll adulte. Vous faites gagner cinq points chacun à Gryffondor. Le professeur Dumbledore sera informé de tout cela. Vous pouvez partir. (H.P.I., p. 178).

Certains « maîtres » font preuve d'une grande confiance envers leurs protégés, ainsi, Gandalf croit davantage en Bilbo qu'il ne croit en lui-même :

Bon, dit Gandalf. Assez de discussion. J'ai choisi M. Baggins, et cela devrait vous suffire, à tous tant que vous êtes. Si je dis que c'est un cambrioleur, c'est un cambrioleur, ou il le sera le moment venu. Il y a plus en lui que vous ne le soupçonnez, et passablement plus qu'il ne le soupçonne lui-même. (B.L.H., p.26)

Comme une mère avec son enfant (ou un père, ne soyons pas sectaires !), Gandalf n'est jamais loin : il s'arrange toujours pour avoir un œil sur son protégé, le laissant à la fois se débrouiller seul mais sachant revenir vers lui dans les moments les plus critiques :

-Vous ! Vous ! cria Thorin, se retournant contre lui et le saisissant des deux mains. Misérable hobbit ! Espèce de bout de ... cambrioleur ! » hurla-t-il à court de mots – et il secouait le pauvre Bilbo comme un lapin.

« Par la barbe de Durin ! Je voudrais bien que Gandalf fût ici ! La peste soit de lui pour vous avoir choisi ! Que sa barbe se flétrisse ! Quant à vous, je vais vous précipiter sur les rochers ! cria-t-il – et il souleva Bilbo à bout de bras.

- Arrêtez ! Votre souhait est exaucé ! » dit une voix.

« Voici Gandalf ! Et juste à temps, à ce qu'il me semble. Vous avez beau ne pas apprécier mon Cambrioleur, ne l'endommagez pas, je vous en prie. Reposez-le, et commencez par écouter ce qu'il a à dire ! » (B.L.H., p.284).

Toutes ces manifestations positives du pouvoir d'autorité et la confiance que les adultes inculquent à l'enfant lui permettent de se développer normalement et de grandir sereinement. Du point de vue de la psychologie, ce climat de confiance est le seul à favoriser les apprentissages.

1.2. Sortie du cocon de l'enfance : des épreuves initiatiques communes qui permettent de grandir

Les enfants sont faits pour grandir et non pour devenir des Peter Pan. Non pour perdre l'innocence et l'émerveillement, mais pour avancer dans le voyage fixé : ce voyage dans lequel il n'est certainement pas meilleur de progresser dans l'espérance que d'arriver au but, encore que nous devions voyager avec l'espoir pour arriver.¹⁵⁰

Le cocon natal de Bilbo, tout en rondeurs, est celui de son lieu de vie. D'un point de vue psychanalytique, Freud y verrait le ventre de la mère. Une cavité que l'on n'a pas envie de quitter, parce qu'on s'y sent bien. L'habitation a d'ailleurs tout d'une chambre d'enfant idéale : sol garnis de tapis, nombreuses patères, lucarnes et portes rondes (B.L.H., p.7).

¹⁵⁰ TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes, op.cit.*, p. 105.

« Dans ce conte, comme dans beaucoup d'autres, le fait de devoir quitter la maison équivaut à la nécessité de devenir soi-même ». ¹⁵¹

2. Un monde chaotique merveilleusement noir. L'apprenti face à la dualité bien/mal

2.1. Un monde dont l'équilibre est remis en question

Comme le reflet de notre propre monde et humanité, la galaxie de *Star Wars*, le monde de Thra, la Terre du Milieu et celui dans lequel évolue Harry Potter, ont toujours été traversés par les guerres ou les conflits. Au moment où nous faisons la connaissance des héros et protagonistes de nos histoires, ceux-ci ont pour certains étaient contraints à l'exil (les nains de Durin, les Mystiques, Harry Potter) pour échapper au joug des forces du mal représentées par le dragon Smaug et Sauron, l'Empire, les Skeksès et Lord Voldemort. La terreur règne, mais l'esprit d'insoumission et le désir de rétablir la paix ou du moins un certain équilibre finissent toujours par redéfinir les règles du jeu. Cependant, la paix est toujours relative, la résurgence de vieilles querelles jamais loin. Ainsi, l'équilibre est sans cesse remis en question. A l'instar de la République Galactique de *Star Wars* qui a réussi à instaurer la paix pendant 25 000 ans, des failles finissent toujours par apparaître dans le système, offrant la possibilité d'un renversement à ceux qui convoitent le pouvoir.

2.2. La prophétie

Mais c'est à la prophétie que l'on doit essentiellement la précipitation des événements. Ces prédictions d'ordre divin sont comme des énigmes qu'il faut savoir déchiffrer, au plus vite, si l'on souhaite l'empêcher. Ainsi, Anakin Skywalker alors jeune Jedi aux côtés de son maître Obi-Wan Kenobi, est pressenti comme étant l' élu qui rétablira l'équilibre dans la force (Georges Lucas, *Star Wars, épisode I : La Menace fantôme*, 20th Century Fox, 1999). À tort, puisque celui-ci basculera du côté obscur de la force en devenant Dark Vador.

Dans *Harry Potter*, une prophétie lie Harry à Voldemort. Celle-ci est conservée au Ministère de la Magie (Département des Mystères), dans une salle spéciale appelée salle des prophéties, rangée n°97. Matérialisée par une petite boule de verre emplie de brouillard ou de fumée, elle dit ceci : « Celui qui a le pouvoir de vaincre le Seigneur des Ténèbres

¹⁵¹ BETTELHEIM, Bruno, *op.cit.*, p. 126.

approche ... il naîtra de ceux qui l'ont par trois fois défié, il sera né lorsque mourra le septième mois... et le Seigneur des Ténèbres le marquera son égal mais il aura un pouvoir que le Seigneur ignore... et l'un devra mourir de la main de l'autre car aucun d'eux ne peut vivre tant que l'autre survit... Celui qui détient le pouvoir de vaincre le Seigneur des Ténèbres sera né lorsque mourra le septième mois » (*Harry Potter, L'ordre du Phénix*, chapitre 37).

On peut dès lors comprendre qu'à l'annonce d'un tel message (ou plus exactement quand les dates des événements annoncés approchent à grand pas), que chacun des deux camps, dont le message a été porté à la connaissance, mette tout en oeuvre pour, soit réaliser cette prophétie, soit au contraire pour éviter qu'elle ne s'accomplisse jamais. Notons que la prophétie ne révèle jamais tout, elle contient une part d'interprétation qui peut être dommageable pour celui à qui l'on croit qu'elle s'adresse. Ainsi Harry est né comme Neville Londubat à la fin du mois de Juillet, c'est pourquoi Lord Voldemort pensera à tort que la prophétie s'applique à lui.

2.3. Dualité du héros connecté au « méchant »

Comme nous l'avons vu avec Anakin Skywalker, personne n'est à l'abri de basculer un jour du côté obscur. En chacun de nous sommeille le mal qui peut naître de l'orgueil, la vanité, la jalousie, la colère ou la convoitise (liste non exhaustive !).

2.3.1. Le double maléfique

Chaque héros de notre corpus possède un ennemi juré qui est son double maléfique, l'un que l'on pourrait symboliser par le blanc (la vie, la pureté), l'autre par le noir (la mort, la destruction). Tout semble les opposer, leurs choix, leurs valeurs etc. Pourtant, par certains côtés les héros et leurs rivaux se ressemblent bien plus qu'ils ne peuvent l'imaginer. Au-delà d'une force de caractère, d'une certaine impétuosité, ils sont parfois du même sang : Dark Vador est le père de Luke Skywalker, ce qui implique de fait que Luke porte en lui cette dualité. Aussi le double maléfique n'est donc pas toujours à l'endroit qu'on croit.

Selon Lord Voldemort, Harry lui ressemble en tous points :

Il y a une étrange ressemblance entre nous, Harry Potter. Même toi tu as dû le remarquer.
Nous avons tous les deux du sang moldu, nous sommes tous les deux orphelins, élevés par

des Moldus. Et probablement les deux seuls élèves de Poudlard qui aient jamais parlé Fourchelang depuis le temps du grand Serpentard lui-même. Même physiquement nous nous ressemblons¹⁵².

En fait, Harry est non seulement marqué du sceau de Lord Voldemort (cicatrice en forme d'éclair sur le front d'Harry, marque de pénétration), mais il est aussi lié à ce dernier par les pensées. Chacun des deux peut accéder à l'autre et faire partie de l'autre (Harry est capable de visionner les pensées de Lord Voldemort, à contrario celui-ci parvient à manipuler ses visions). Ainsi, Lord Voldemort finit par prendre possession d'Harry dans *Harry Potter et l'Ordre du phénix*. Mais comme l'exprime clairement Albus Dumbledore à ce moment : « Harry, ce ne sont pas vos ressemblances qui comptent, ce sont vos différences »¹⁵³. Le choix est donc au cœur de toute destinée.

2.3.2. Le choix du mal

Comme le confirme Luke Skywalker à propos de Han Solo qui n'a pas l'intention, au début, de s'engager dans la bataille contre les forces du mal, « à l'heure du choix chacun est libre » (S.W.IV., 1h : 43 min). Ici les héros de notre corpus finissent tous par faire le choix du bien. On peut toutefois nuancer notre propos pour Bilbo qui commet un acte de trahison envers Thorin, même si au final, c'est pour le bien de « l'Humanité ». Il faillit tout de même à ses promesses. Comprendons que tout n'est pas blanc ou noir dans la vie. Aussi les héros font parfois des choix difficiles qui les obligent à faire le mal. Dans d'autres cas aussi, les héros aiment faire le mal, sans raison aucune.

2.3.3. La baguette, l'anneau, le sabre, le cristal

Parfois cette dualité est symbolisée par des objets magiques qui enferment le mal en eux. C'est par leur intermédiaire et à leur contact que les apprentis-héros semblent parfois se perdre et se soumettre à la domination du mal. L'anneau, par exemple, détient une volonté propre, qui lui permet d'agir sur celui qui le possède et l'enfile à son doigt. Son détenteur devient ainsi prisonnier. Il en est de même pour le cristal qui depuis la perte d'un

¹⁵² ROWLING J.K., *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, Paris, Éditions Gallimard Jeunesse, collection Folio Junior, 1998, p.349.

¹⁵³ Adaptation cinématographique de *Harry Potter et l'Ordre du phénix*, réalisation David Yates, durée 2h22min, à 1h56min40s.

éclat est porteur d'un pouvoir maléfisant. Seul sa reconstitution pourra rendre au cristal son pouvoir bénéfique.

Parfois, ces objets n'enferment pas le mal mais sont potentiellement dangereux, car mis entre de mauvaises mains, ils deviennent destructeurs. Le sabre laser utilisé par les Jedi et les Sith dans *Star Wars*, est un objet en lui-même si puissant qu'il nécessite de maîtriser la Force (énergie qui procure des facultés ou dons) avec un problème de taille puisque cette force possède un côté clair (lumière) et un côté sombre.

En réalité il s'agit d'objets de pouvoirs, ils attirent donc la convoitise. C'est la convoitise qui fait peser le danger sur ceux qui détiennent l'objet. Ainsi la baguette de sureau dans *Harry Potter* est capable d'une magie plus puissante que n'importe quelle autre baguette (dont le sortilège de la mort), si bien que chacun veut devenir son maître. Deux possibilités s'offrent aux envieux : désarmer ou tuer le précédent possesseur. Même Albus Dumbledore et Harry y auront recours.

2.4. L'affrontement final

Tous les récits de notre corpus se terminent par un combat d'une extrême violence, qui malgré tout, trouve une issue heureuse en ce qui concerne nos héros (ce n'est pas toujours le cas, ni d'eux-mêmes, ni de leurs amis). Ce combat est toujours l'affaire d'une équipe, de personnages momentanément unis, même si en apparence, les affrontements peuvent être duels comme pour Harry contre Lord Voldemort. En effet, on ne combat jamais seul, même Harry combat grâce au soutien de ses parents par delà la mort. C'est un message d'une grande portée : même morts nos proches continuent de nous aider, ils sont en nous à jamais. Si les héros réussissent donc, c'est parce qu'ils sont aidés, par des amis ou par des alliés qui finissent par le devenir. C'est ainsi que Bilbo devint l'ami des nains (à l'exception de Thorin), des elfes et de Gandalf.

Les épreuves surmontées communément en font désormais ce que l'on peut appeler des frères d'armes. C'est ainsi que les récits de *fantasy* véhiculent des valeurs d'entraide et de solidarité.

III. Le Merveilleux Noir : un genre propice à l'apprentissage

1. Réflexion didactique

Nous venons de voir par quels moyens la *dark fantasy* permettait la projection du jeune lecteur dans l'univers parallèle qui lui est dépeint et de quelle manière cet univers particulier entrait en résonance avec son propre monde. Ces moyens, que sont l'identification et la sollicitation des émotions sont-ils pour autant didactisables ? Sachant que l'on vient de démontrer que tout se jouait inconsciemment et qu'au final l'adhésion se faisait « naturellement », selon ses propres préoccupations existentielles, ou ne se faisait pas. Se demander comment l'enseignant pourrait-il aider à la mise en place de ce pacte de croyance ou comment pourrait-il favoriser l'adhésion du lecteur alors même que chaque élève a des besoins particuliers et pour la plupart enfouis, c'est s'interroger sur la possibilité à didactiser l'identification au personnage et les rapports que les élèves-lecteurs entretiennent avec les personnages.

A ces fins, nous avons répertorié plusieurs pistes. Reprenant le travail de Mouna Ben Ahmed Chemli pour sa thèse qui envisageait « [d'adopter une] lecture affectivo-identitaire comme point de départ pour accrocher le lecteur et permettre ensuite de procéder à un travail analytique sur le texte littéraire »¹⁵⁴, à notre tour nous pensons qu'impliquer émotionnellement les lecteurs, pourrait permettre d'amorcer un intérêt pour le récit (pour les personnages).

Il s'agirait ensuite de passer de la spontanéité et de la subjectivité des jugements des élèves (inévitablement liées à leur propre système de valeurs) à une objectivisation basée sur l'interprétation du texte c'est-à-dire par la recherche d'indices et par des activités de mise en relation (inférences et déductions), permettant des interprétations en conformité avec les droits du texte mais aussi comme le souligne Catherine Tauveron, des interprétations « reconnues plausibles (ce qui ne veut pas dire acceptées) par la communauté de la classe »¹⁵⁵. Ce qui d'autre part, selon Mouna Ben Ahmed Chemli demande à travailler sur la conformité des actions et des paroles des personnages avec la doxa¹⁵⁶, et selon Jacques

¹⁵⁴ BEN AHMED CHEMLI, Mouna, *op.cit.*, p. 276.

¹⁵⁵ TAUVERON, Catherine (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier, p. 40.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 279.

Lennhardt et Martine Burgos demande d'amener les élèves à savoir situer les actes et les comportements des personnages par rapport à l'environnement et à la causalité sociale¹⁵⁷.

Le but étant de conduire les élèves à évaluer eux-mêmes la pertinence de leurs jugements, à leur faire adopter différents points de vue (se mettre à la place de), éventuellement à les amener à reconsidérer leurs opinions, et pour le maître « d'accepter les interprétations possibles, dans leur diversité, [tout en s'accordant] sur un minimum de repères communs »¹⁵⁸.

Les pratiques argumentatives menées lors de débats peuvent aussi répondre à ces attentes. En résumé, nous sommes partie essentiellement de deux hypothèses à savoir que l'identification au personnage permettait cette projection et que la pratique de la lecture affectivo-identitaire favorisait l'implication. C'est dans la perspective d'une telle démarche que nous avons conçu une séquence d'apprentissage.

2. Présentation du protocole

2.1. Présentation du public

À défaut de vouloir interroger des élèves de CM2, nous avons eu la possibilité de travailler avec des élèves de CM1, ce qui nous positionne encore sur du cycle 3. Toutefois, nous savons qu'en terme de développement de l'enfant, une telle différence d'âge peut engendrer des modifications dans l'ordre du cognitif et du social. Ainsi, vers 9 ans l'enfant est très sensible à sa propre apparence et au jugement des pairs, il va avoir tendance à vouloir se fondre dans un groupe et à vouloir ressembler à ses membres alors que vers 10-11 ans l'enfant cherche à connaître l'autre plus intimement et à rechercher la complémentarité. La différence est mieux acceptée. À 10-11 ans également, il développe un sens aigu de la justice et de manière argumentée. Dans les apprentissages scolaires, ce n'est qu'à cet âge que l'automatisation de la lecture est plus nette ce qui permet alors de se focaliser plus facilement sur la signification.¹⁵⁹

La classe compte 27 élèves en temps normal, mais beaucoup d'élèves ont été absents, ce qui n'a pas rendu possible un travail d'analyse rigoureux.

¹⁵⁷ « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique » in Jean-marie Privat et Yves Reuter (dir.) : *Lecteurs et médiations culturelles*, Actes du colloque de Villeurbanne, mars 1990, Presses universitaires de Lyon, 1991, cité par BEN AHMED CHEMLI, Mouna , *Ibid.*, p. 278.

¹⁵⁸ BEN AHMED CHEMLI, Mouna, *op.cit.*, p. 274.

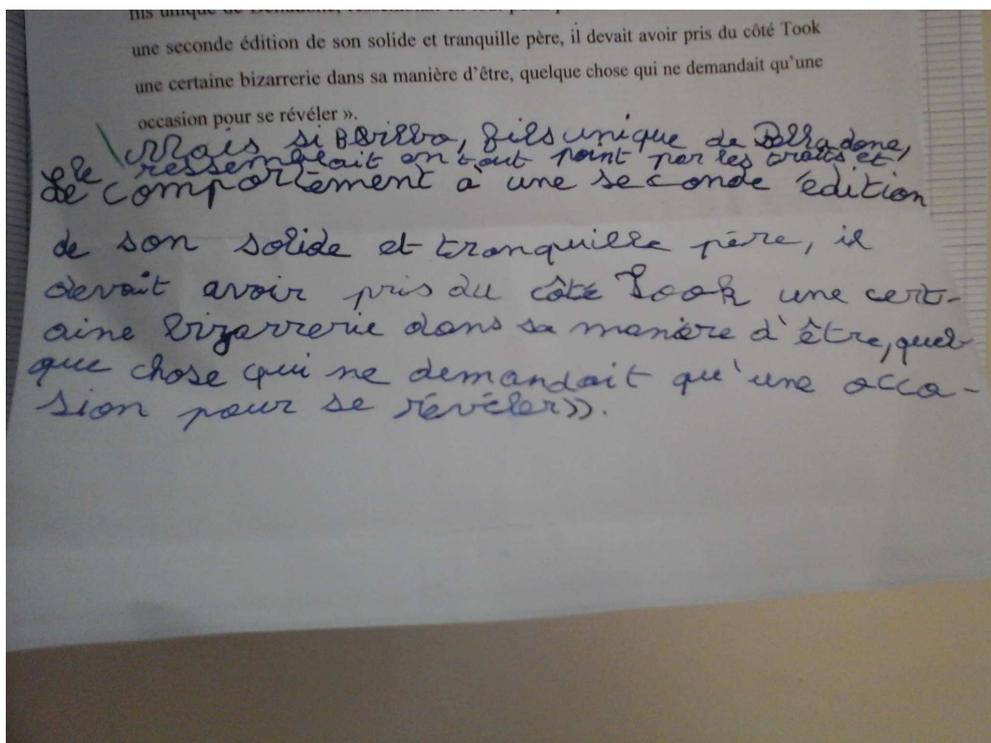
¹⁵⁹ Document « Les grandes étapes du développement de l'enfant de 7 à 11 ans », rue des écoles, 2011.

2.2. Choix des questions

Il n'a pas été envisagé de questionnaires spécifiques. Les questions font partie intégrante de l'enseignement envisagé autour de la figure de l'aventurier Bilbo. Elles sont relatives à la compréhension et ont été élaborées pour permettre la construction du sens mais elles interrogent aussi le ressenti des élèves, leur façon de voir les choses, leurs préférences. C'est à travers ces dernières que nous mesurerons mieux l'implication des lecteurs et le processus d'identification. Conformément à notre réflexion didactique, chaque implication et identification viseront une application didactique.

En préambule, toutes les questions formulées aux élèves l'ont été après la lecture des extraits de manière à ne pas influencer leur manière de lire et de confondre les objectifs.

Nous avons veillé en majorité à ne pas formuler de questions qui auraient demandé un simple relevé de phrases ou de mots dans le texte. C'est une pratique de l'enseignante mais nous pensons, sans porter de jugement, que cela n'aide en rien à la compréhension et que cela crée de mauvaises habitudes. Preuve en est, en séance n° 3, alors que les questions ne le demandaient pas, certains élèves se sont contentés de souligner dans le texte des prétendues réponses, ou de reprendre les formules telles quelles, révélant alors leur totale incompréhension et si ce n'est totale, leur incapacité à réfléchir par eux-mêmes et à se détacher du texte.



Un élève cite le texte et recopie les guillemets.

Les questions ont donc en général été conçues de manière à ce qu'une reformulation des réponses soit nécessaire, parfois même certaines questions n'avaient pas de réponse dans le texte, il fallait inférer avec les informations issues des précédents extraits ou des suivants. Ce fut le cas en séance n°5, par exemple, pour les questions « À quoi Bilbo doit-il s'attendre ? » ou « Penses-tu que Bilbo regrette d'avoir invité hier Gandalf à venir prendre le thé ? Pourquoi ? »

De même, en séance n° 6, les élèves ont du inférer que Bilbo était « mort de trouille » à partir de son comportement.

Nous avons aussi essayé de contraindre les élèves à un retour sur le texte. Par exemple, la question « Comment comprends-tu la phrase « qui ne demandait qu'une occasion pour se révéler » ? demande à revenir en arrière et à reprendre le texte tout comme la question « Maintenant que tu as lu tout le texte, que penses-tu de l'expression soulignée dans le texte « Par quelque curieux hasard » ? » en séance n° 4.

A contrario la question « Un des meilleurs quoi ? » en séance n° 6 ne trouvera sa réponse qu'en aval de cette séance.

Ils ont aussi été amenés à faire des hypothèses sur la suite de l'histoire « Qu'est-ce qui pourrait arriver si une certaine bizarrerie se révélait chez Bilbo ? » en séance n° 3, hypothèses qu'ils vérifieront plus tard.

En résumé, toutes les questions ont été inventées de manière à suivre un cheminement cognitif, qui oblige le lecteur à des opérations mentales. Elles se basent sur une progression qui relève de la construction du sens et non du texte. Pour reprendre Catherine Tauveron, nous avons essayé d'amener les élèves à une compréhension « fine » et pas seulement « littérale » et plus tard à une interprétation¹⁶⁰.

Les questions ont été formulées dans un vocabulaire relativement précis, avec le risque que les questions soient qualifiées de difficiles par l'enseignante.

Dans une même optique, nous n'avons presque jamais expliqué de mots de vocabulaire appartenant aux textes, sauf par deux fois, en séance n° 2, avec l'explication du mot imberbe qui nous à paru pertinent dans la mesure où nous voulions nous assurer d'une certaine représentation de Bilbo, en séance n° 7 pour expliquer que « au côté » signifie « à la ceinture » pour que les élèves aient une image stéréotypée d'un Bilbo-guerrier-aventurier (encore qu'ici il fallait aussi pouvoir revenir sur le mot « côté », en opposition à derrière, arrière ou abdomen, puisque l'on parle d'un dard, qui d'habitude chez les insectes

¹⁶⁰ TAUVERON, Catherine, *op.cit.*, p. 13-14.

ne se situe pas sur le côté). Comme le souligne Catherine Tauveron, « Contrairement aux idées reçues, le vocabulaire ne constitue pas l'obstacle majeur à la compréhension. Plus exactement, un mot ne prenant son sens qu'en contexte, il faut bien souvent avoir compris le contexte et parfois le texte pour pouvoir expliquer le mot et non d'abord expliquer le mot avant de comprendre le texte. »¹⁶¹

Concernant les questions, l'enseignante a parfois pris la liberté de les reformuler lorsqu'elle les jugeait trop difficile, c'était sans doute inévitable mais nous pensons que certaines ont pu être dénaturées.

En rapport avec notre réflexion didactique, des questions d'ordre affectives ont été posées, comme en séance n° 1 « Quel est ton aventurier préféré ? », en séance n° 5 « Et que feriez-vous si un nain non invité venait suspendre ses effets dans votre vestibule sans un mot d'explication ? », en séance n° 6 « Penses-tu que Bilbo a l'étoffe d'un aventurier ? », en séance n° 7 « Que penses-tu de lui ? ». Le but étant d'impliquer le plus possible l'élève.

Nous leur avons aussi demandé en séance n° 2 de se projeter dans l'habitat de Bilbo en leur demandant de l'imaginer. La partie descriptive de son habitat a été retirée de l'extrait afin de déclencher l'imagination du lecteur.

2.3. Recueil et analyse des productions

Ce sont les écrits de travail des élèves et les retours des séances de l'enseignante qui ont été analysés. L'avantage était double : les élèves ont conservé leur mode de fonctionnement habituel en littérature et ils n'ont pas été contraints à un interrogatoire qui aurait pu revêtir un aspect évaluatif.

3. Proposition de séquence

3.1. Justification du choix de l'œuvre

Les contraintes matérielles et temporelles nous ont obligée à restreindre notre champ d'étude. Les objectifs que nous nous étions fixés en début de recherche, à savoir explorer les quatre œuvres du corpus pour étudier la figure de l'apprenti n'ont donc pas été atteints. Cependant, il nous a été offert de tester une séquence en littérature dans une classe

¹⁶¹ TAUVERON, Catherine, *op.cit.*, p. 81.

de CM1, située en zone REP dans le bassin minier de Douai, sur la période 4, allant du 22 février au 1^{er} avril (6 semaines). Opportunité que nous avons saisie.

Les modalités imposées par l'enseignante ont été les suivantes :

- possibilité offerte de choisir une des deux œuvres littéraires de notre corpus initial ;
- proposer des extraits de l'œuvre en question et n'excédant pas 30 lignes ;
- concevoir 7 séances en tout, d'une durée de 45 minutes ;
- reprise possible des séances sur le plan pédagogique dans le cas où l'enseignante juge inadéquates certaines questions ou certaines modalités.

Bien que le texte intégral soit difficile (vocabulaire relativement pointu), non illustré (mais avec des cartes !), parsemé de longues descriptions, et qu'il s'agisse d'une traduction¹⁶² (version française de *The Hobbit*, traduit de l'anglais par Francis Ledoux), notre choix s'est porté sur *Bilbo le Hobbit* de John Ronald Reuel Tolkien. D'une part parce que c'est une figure maître du genre et qu'il a marqué l'histoire de la *fantasy*, d'autre part parce que l'enseignante avait déjà abordé en période 3 des extraits de l'œuvre *Harry Potter*.

Il existe de nombreux auteurs français, talentueux, représentatifs du genre *fantasy* mais nous trouvons intéressant de présenter aux élèves un auteur emblématique issu d'un pays par où tout a commencé. Nous assumons donc notre choix de n'avoir pas sélectionné un ouvrage issu du patrimoine et de la liste de référence pour le cycle 3 réactualisée par Eduscol en 2013 (L'auteur est présent avec l'œuvre *Le fermier Gilles de Ham*). Notons toutefois que cet ouvrage est actuellement sur la liste des recommandations pour les élèves de primaire de Grande-Bretagne. Outre la reconnaissance internationale des critiques littéraires on reconnaît donc un intérêt pédagogique à cette œuvre¹⁶³.

C'est aussi l'occasion pour les élèves d'aborder une culture qui n'est pas la leur, la culture anglo-saxonne étant par ailleurs étudiée sous un autre angle à travers

¹⁶² Cela pose évidemment le problème des choix de traduction. Mark Schwass, dans son analyse critique de la version française de *The Hobbit*, explique que le traducteur doit toujours osciller entre une traduction fidèle au risque de distancier le lecteur et une adaptation qui faciliterait l'identification et l'adhésion. C'est dire l'importance pour le traducteur de re-contextualiser le récit, de l'inscrire à la fois dans une autre culture tout en préservant un peu l'originale. Un autre problème concerne l'oralité. Une fois traduites, les phrases ne « sonnent » plus de la même manière. Or les sonorités des mots, les rimes, le rythme et la complexité des phrases, en somme ce qui constitue la forme des phrases a autant d'importance que le fond. Les jeux de mots, chansons et énigmes qui parcourent *The Hobbit* en sont un bel exemple. Voir SCHWASS, Mark (2008). *La traduction de la littérature enfantine : analyse critique de la version française de The Hobbit de J.R.R. Tolkien*, Mémoire de Licence, université de Genève.

¹⁶³ En 1937, *Bilbo le Hobbit* est nommé pour la médaille *Carnegie Medal in Literature*, en 1938, le *New York Herald Tribune* décerne à *The Hobbit* le prix du meilleur livre pour enfants de l'année, en 1999 il est reconnu par le magazine *Books for Keeps* comme « le roman le plus important du XX^e siècle » dans la catégorie *older readers* et en 2000 il obtient *The Keith Barker Millennium Book Award* par la *School Library Association*.

l'enseignement des langues vivantes. Un pont peut-être établi (voir prolongement proposé en séance n° 5, voir [annexe 1](#)).

De notre point de vue, le récit est bien adapté aux jeunes élèves (Tolkien a d'abord destiné cet écrit à ses propres enfants avant que des adultes ne s'y intéressent) car empreint d'oralité comme dans les contes pour enfants. Le narrateur interpelle régulièrement le lecteur et le récit se fait sur le modèle d'un adulte qui raconte une histoire à des enfants : « Pour vraiment comprendre le *Hobbit*, il faut penser à Tolkien, ou à un autre adulte, assis sur une chaise près d'un feu en train de raconter l'histoire à des enfants assis par terre en demi-cercle face à lui »¹⁶⁴

L'humour est également très présent et même s'il est connoté culturellement, comme lorsque Bilbo est comparé à de la gelée fondante (« tremblant comme une gelée fondante », B.L.H., p. 24) référence qui pourrait échapper au lecteur et le distancier, certaines paroles ou situations sont suffisamment universelles pour faire mouche auprès du lecteur (la chanson des nains à propos de leur supposée manière de faire la vaisselle et qui ridiculise Bilbo, B.L.H., p. 19 ; l'arrivée successive des nains chez Bilbo qui se sent alors dépassé, B.L.H., p. 13-17).

3.2. Justification de l'objet de l'étude et présentation de l'objectif de séquence

Nous avons connaissance que l'imaginaire du lecteur est davantage sollicité par le récit intégral (lecture in extenso) que par un récit découpé, mais les contraintes nous ont obligée à repenser l'approche de l'œuvre.

Nous aurions pu choisir de résumer les parties manquantes entre chaque extrait proposé (ce qui dès lors aurait constitué une lecture in extenso) mais nous avons préféré une étude essentiellement centrée sur le premier chapitre, celui qui fait naître au même titre que l'incipit¹⁶⁵, un effet de désir chez le lecteur. Comme le précise Andréa Del Lungo, l'*incipit* est un « lieu stratégique et décisif visant à susciter en nous la jouissance de commencer,

¹⁶⁴ KOCHER, Paul (1981). *Les clés de l'œuvre de J. R. R. Tolkien*, Éditions Retz, p. 34.

¹⁶⁵ Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, *incipit* vient du latin classique *incipere* qui signifie « commencer », permalien : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/incipit>. Ce terme désigne « les premiers mots d'un manuscrit, d'un texte », permalien : <http://www.cnrtl.fr/definition/incipit>. Mais pour Andrea Del Lungo, il est parfois impossible de le délimiter, c'est pourquoi il préfère « [considérer] une première unité du texte » : « En réalité, même sur ce point fondamental, la critique semble avoir quelques incertitudes : certains (parmi lesquels Claude Duchet et Raymond Jean) adoptent le critère « sûr » de la première phrase (alors que, dans une bonne partie du roman contemporain, il est parfois impossible de la délimiter : que l'on pense à Beckett, Simon ou Solers) ; d'autres (par exemple Graham Falconer et Jacques Dubois) préfèrent parler d'« entrée en matière », pour désigner une première unité du récit (de l'*incipit* à la fin de la première scène), sans pour autant proposer des critères de découpage [...], dans DEL LUNGO, Andrea (2003). *L'Incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Poétiques, p. 51.

ainsi que le désir de poursuivre la lecture. Le but ultime du commencement ne peut en effet être que celui de capturer le lecteur, de le conduire par l'écriture dans un autre temps et dans un autre espace, tout en l'éloignant du monde réel »¹⁶⁶.

Ainsi, nous poursuivons un des enjeux majeurs de la lecture scolaire (et extra-scolaire), celui de développer le goût de lire et le plaisir de lire (programmes, B.O. n°3 du 19 juin 2008).

Traiter la figure de l'apprenti (ou du héros sur le modèle de la quête initiatique) aurait nécessité d'aborder l'oeuvre dans son intégralité, car il faut du temps pour percevoir que ce roman montre aussi un apprentissage implicite : celui de la vie et du développement personnel. L'intérêt aurait été de voir mûrir Bilbo au fil du temps et de ses péripéties, qui sont autant d'épreuves rituelles, et de le voir devenir lui-même. A travers les extraits étudiés on peut toutefois percevoir une première évolution chez Bilbo et l'analyser. On peut aussi tenter d'aborder la dimension symbolique, non de l'oeuvre mais de ce premier rite de passage.

Nous avons donc décidé de focaliser notre étude sur la figure de l'aventurier, qui recouvre en partie celle de l'apprenti. L'avantage est que la perception de cette figure peut-être relativement rapide et s'opérer dès les premières pages du récit. Notre volonté (surtout celle de l'auteur !) a été de montrer très tôt la dualité de Bilbo, ses deux côtés, l'un aventurier, l'autre tranquille. L'objectif général de la séquence (séquence visible en **annexe 1**), a été de faire évoluer les élèves sur leur perception et leur conception de l'aventurier tout autant que de susciter l'envie de connaître la suite du récit et de favoriser l'adhésion du lecteur.

3.3. Justification des extraits choisis

Le texte a été découpé de manière « stratégique », pour permettre de retracer les grandes étapes de l'évolution de Bilbo : comprendre que Bilbo n'a pas l'intention, au départ, de participer à quelque aventure, qu'il ne ressemble en rien à un aventurier (sauf à lire entre les lignes), mais qu'il va finir par en devenir un, et pas seulement malgré lui. La morale de l'histoire, si l'on veut qu'il y en ait une, c'est de se convaincre qu'en chacun de nous sommeille un aventurier et que tout le monde peut trouver la force de se surpasser. La récompense : confiance en soi, estime de soi, prise de conscience de son identité. Le but est

¹⁶⁶ DEL LUNGO, Andrea (2003). *L'Incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Poétiques, p. 135.

aussi de montrer qu'un aventurier n'est pas quelqu'un qui n'a jamais peur de rien, au contraire. Simplement, il « fait avec », il affronte la peur et ses peurs.

Le découpage suit la chronologie du récit.

Nous avons également pensé que travailler ce début d'histoire sans révéler l'objet de la quête ni la raison pour laquelle Bilbo avait été engagé, n'avait aucun sens. Contextualiser l'aventure et l'aventurier nous a semblé primordial : partir d'accord, mais pour quoi faire et dans quel but ?

C'est pourquoi nous avons proposé aux élèves de lire à la maison des extraits du récit permettant de répondre à ces questions. Prendre sur le temps de classe aurait encore réduit le nombre de séances consacrées à montrer l'évolution de Bilbo.

Ces textes donnés de manière facultative ont permis entre autre, de mesurer l'adhésion des lecteurs. Pour les élèves non intéressés, l'enseignante aura dès la séance suivante, brièvement répondu à ces interrogations.

4. Analyse des séquences sur le plan des objectifs didactiques

Selon les retours de l'enseignante, et d'une manière générale, les élèves ont pris beaucoup de plaisir à étudier les extraits. Ils ont été très enthousiastes sur la durée.

L'aspect ludique (mais aussi imaginaire, donc favorisant l'immersion fictionnelle) a été renforcé par les dessins à effectuer, l'arbre généalogique à reconstituer.

Parfois même les élèves ont été demandeurs. Ce sont eux qui ont souhaité dessiner Dwalin selon la description qui en est faite dans l'extrait présenté en séance n° 5.

Voici ce que nous avons pu « récolter » :



Tous les détails sont représentés : barbe bleue, ceinture dorée, yeux brillants et capuchon vert foncé.



Résurgence de l'imaginaire celtique ?
On dirait à s'y méprendre un Leprechaun...



Obstacle langagier ? Polysémie, confusion capuchon/chaperon ? Nous avons ici à faire au petit chaperon rouge.



Référence au nain grognon dans blanche-neige ?
On remarque que les élèves convoquent leurs connaissances du monde (sociales), ce qui peut faire obstacle.

4.1. Les pré-requis

Une rencontre préalable avec la figure de l'aventurier type (existe-t-il ?) est nécessaire car notre travail se base sur un travail d'anticipation du lecteur sur cette figure, sur son comportement et ses actions afin que nous puissions par la suite mieux déjouer les attentes du lecteur. En ce qui concerne la connaissance de l'aventurier (ou plus exactement un personnage qui va vivre des aventures, en quête de quelque chose), elle s'est construite tout au long de leur scolarité, à travers les contes, ce qui aura renforcé leur vision manichéenne des personnages.

Elle est surtout télévisuelle, cinématographique, issue des jeux vidéos ou des B.D, à en juger les préférences des élèves pour certains personnages : Dora, Catwoman, Indiana Jones, Ace Ventura, Zootopie, Jumanji (encore qu'ici le livre de Chris Van Allsburg dont est issue l'adaptation cinématographique, est peut-être connu aussi) Lara Croft, Captain America, Tintin (certainement plus connu aujourd'hui sous sa forme dessin animé).

Notons, et nous y reviendrons plus tard, l'intérêt de s'appuyer sur la culture populaire et la culture extrascolaire pour hameçonner les élèves et s'appuyer sur cette culture pour construire des situations pédagogiques et didactiques.

4.2. L'évolution de la conception de la figure de l'aventurier

Recueil des représentations, séance n° 1

Les questions posées en séance n° 1 nous ont permis de faire un « catalogue » de représentations ou caractéristiques sur la figure de l'aventurier, représentations répertoriées dans de plus grands ensembles appelés critères que nous présentons ici :

- « Le caractère moral de l'aventurier » ;
- « La tenue vestimentaire type de l'aventurier » ;
- « L'aspect esthétique de l'aventurier » ;
- « Les compétences physiques de l'aventurier » ;
- « Le type d'actions que doit accomplir un aventurier » ;
- « Les lieux où se déroulent les aventures » ;
- « L'aventurier préféré » ;
- « Les ingrédients indispensables à une aventure ».

Les résultats sont présentés sous la forme d'un tableau (annexe 2), révélant les occurrences et les pourcentages d'occurrences des représentations/caractéristiques retenues. 16 personnes ont participé à ce questionnaire.

L'analyse retranscrit les idées exprimées par les élèves, c'est-à-dire ce qu'ils ont dit et non ce qu'ils pensent, à l'instar d'un vote qui comprend à la fois des voix exprimées (pour), des bulletins blancs (contre), des gens qui n'ont pas voté (pas d'opinion).

Par exemple, si certains élèves ont tout à fait exprimé la gentillesse comme faisant intrinsèquement partie des aventuriers, cela signifie que les autres le pensent peut-être également mais ne l'ont pas exprimé. Nous formulons tout de même l'hypothèse que s'ils ne l'ont pas fait, c'est certainement parce que ce n'était pas ce qu'ils voulaient mettre en avant. Ce n'était pas une caractéristique centrale pour eux. Inversement nous supposons que s'ils avaient voulu indiquer le contraire, à savoir considérer les aventuriers comme « méchants », ils l'auraient signifié de la même manière. Arbitrairement donc, nous considérerons pour notre analyse que les élèves qui ne se manifestent pas sur une caractéristique sont soit d'accord avec celle-ci ou sont sans opinion mais en tous cas ne sont pas opposés à cette caractéristique.

Voici l'analyse générale que l'on peut faire de ce relevé de représentations, les pourcentages ont été arrondis : concernant le caractère moral de l'aventurier, 56% des élèves disent que l'aventurier est un personnage gentil.

Le courage et la « peur de rien » viennent respectivement en deuxième position, conditions exprimées par 31 % des élèves.

19 % des élèves formulent expressément qu'il est généreux et intelligent.

Si l'on regarde le tableau, on remarque que 100% des élèves ont une image positive du caractère moral de l'aventurier car personne n'a exprimé d'opinion négative, ce que l'on aurait pu mesurer à travers des adjectifs comme méchant, bête, avare, etc.

A propos de la tenue vestimentaire, seulement 6 élèves sur 16 se sont exprimés. 2 élèves estiment que l'aventurier a besoin d'une tenue adaptée, sans autre précision, pour les 4 autres il lui faut soit « une sorte de déguisement », soit un habit kaki et noir, soit la tenue typique du Cow-boy (chapeau, bottes, pantalon, t-shirt), soit une arme. Cela signifie que pour 10 élèves sur 16, la tenue n'est pas ce qui définit en premier l'aventurier.

L'aspect esthétique ne semble pas être une information capitale puisque seulement 5 élèves assurent que l'aventurier doit être beau (une élève parmi ces 5 y ajoute d'autres critères de

beauté : yeux bleus, blond). Un dernier l'imagine vieux, à l'instar d'un personnage de fiction qu'il connaît bien (phénomène de transposition).

La force (« *be with you* », merci maître Yoda) paraît être un élément essentiel à tout bon aventurier pour 37 % des élèves. Selon l'imaginaire des élèves qui s'expriment, elle n'est cependant pas spirituelle mais bien physique. Deux élèves ont même précisé « musclé ». C'est vrai qu'on imagine mal un être gringalet affronter les dangers et combattre des ennemis (qui sont toujours terrifiants et forts eux aussi), c'est pourtant une demi-portion bedonnante que nous allions présenter aux élèves pas plus tard qu'à la deuxième séance.

A travers l'analyse des types d'actions que doit accomplir un aventurier, il semble qu'une confusion entre la figure de l'explorateur et celle de l'aventurier soit faite. Encore que l'histoire du roman d'aventures, surtout au moment des conquêtes coloniales, nous présente des héros qualifiés d'aventuriers avec les mots « voyages » dans les titres des œuvres (*Les Voyages de Gulliver* de Jonathan Swift en 1726, les *Voyages extraordinaires* de Jules Verne parus entre 1863 et 1919), ce qui nous prouve que les deux concepts se recouvrent. Tout au moins de notre point de vue nous aimerions distinguer les deux figures et ce en raison même des réponses des élèves. Même si l'aventurier traverse de nombreuses contrées inconnues dans sa quête, nous pensons que son but diffère de celui de l'explorateur. Si l'on se calque sur les réponses des élèves, il existe des explorateurs qui explorent sans autre désir que d'explorer, la finalité c'est le voyage et la découverte. Toujours en fonction des réponses des élèves, il existe des aventuriers qui recherchent davantage les expériences palpitantes, un trésor, qui ont une mission d'aide ou sont là pour combattre le mal ou un ennemi redoutable. De notre point de vue, nous souhaitons mettre en exergue le motif de la quête héroïque (héros qui doit délivrer un peuple ou un territoire). Mais nous convenons que la différence pourrait être difficile à opérer (le peut-elle ?) d'autant que Bilbo aime les voyages et que c'est aussi ce qui le motive à partir.

En tous les cas, 6 élèves disent que l'aventurier doit découvrir le monde, de nouvelles terres, des pays ou des villes inconnues ; 4 élèves disent que l'aventurier doit sauver des gens et même le monde et seulement 3 élèves affirment que l'aventurier fait les deux (explore le monde et sauve les gens).

4 élèves se prononcent sur un combat contre les forces du mal. Nous aurions imaginé plus. 3 élèves comparent les aventuriers à des super-héros (ils accomplissent les mêmes actions). 4 élèves répondent par une tautologie : un aventurier est quelqu'un qui fait des aventures. 4 élèves n'ont pas d'aventurier préféré contre 12 qui en ont un. Cela permet de voir à quels personnages les élèves sont sensibles et sont susceptibles de s'identifier.

4 élèves également nous indiquent des lieux d'actions comme la forêt, la jungle, la nature.

Toutes ces représentations et caractéristiques semblent être aussi la marque d'une idéalisation, le manifeste d'un souhait ou d'un désir, et sans doute d'une identification (qu'elle soit par projection ou introjection¹⁶⁷).

Le recueil de ces représentations nous permettra de voir dans quelle mesure le travail didactique a permis son évolution (voir conclusion).

Séance n° 2

Dès la séance n° 2 nous avons posé la question aux 26 élèves présents : « Est-ce que Bilbo correspond à l'idée que tu te fais d'un aventurier ? ». Deux modalités de réponses ont été proposées aux élèves : réponse rédigée ou réponse orale. 12 élèves ont répondu par écrit. Les réponses orales n'ont malheureusement pas pu être enregistrées (problème technique). Pour interpréter les résultats nous nous sommes donc basée sur les seules traces écrites qui peut-on supposer sont révélatrices de l'ensemble de la classe selon l'enseignante (celle-ci nous a dit que les réponses étaient de l'ordre du 50/50).

Elève 1 : « Non. Parce qu'un aventurier doit être plus mature, beau et non moche ».

Elève 4 : « Ce n'est pas un aventurier car souvent les aventuriers ont des chaussures ».

Elève 5 : « Non, car il n'aide pas les gens ».

Elève 7 : « Non parce que parfois son ventre grossit ».

Elève 9 : « Oui à part sa petite taille. Parce qu'il est gentil, agréable et sympathique ».

Elève 11 : « Oui parce qu'il sauve des gens ».

Elève 12 : « Pour moi c'est un lutin ».

Elève 14 : « Non parce que les aventuriers sont beaux, sont musclés, grands et très courageux et ils s'habillent bien en fait comme un aventurier ».

Elève 17 : « Il ne ressemble pas à un aventurier mais c'en est un quand même ».

Elève 19 : « Non il n'a rien d'un aventurier ! Et il est bête ! (Pas aventurier !!!) »

Elève 21 : « C'est un aventurier parce qu'il tue les méchants ».

Elève 25 : « Pas trop, parce qu'il est petit ».

¹⁶⁷ BEN AHMED CHEMLI, Mouna, *op.cit.*, p. 137.

À ce stade et conformément aux représentations des 16 élèves interrogés en séance n°1, 8 élèves pensent Bilbo incapable d'accéder au statut d'aventurier, en tout cas il n'en possède pas les traits de caractère, ni l'allure. C'est seulement à la séance suivante que va germer l'idée qu'il pourrait bien prendre part à une aventure du fait de son héritage Took et de sa bizarrerie.

4 pensent qu'il en est un, mais les réponses des élèves 11, 17 et 21 nous laissent supposer qu'ils connaissaient déjà l'histoire, car rien à ce stade ne permettait de faire ces affirmations (surtout pour l'élève 11), ou bien et c'est tout à fait possible, ils ont déduit que Bilbo était forcément un aventurier depuis l'étude de la couverture du livre en première séance. À ce propos, nous avons volontairement étudié la première de couverture en début de séquence, car nous voulions mettre les élèves sur une fausse piste dans le but de leur révéler plus tard que le personnage en train de tuer le dragon n'était pas Bilbo. En faisant cette révélation, on souhaitait provoquer l'envie de savoir qui était cet archer et surtout que venait faire Bilbo dans l'histoire ?

Séance n° 6

Suite à l'étude du texte qui montre Bilbo en pleine crise de panique à l'annonce qu'il ne reviendra peut-être pas de l'aventure qui lui est quasiment imposée, voici la question qui a été posée aux élèves : « Penses-tu que Bilbo a l'étoffe d'un aventurier ? Pourquoi ? »

Toutes les réponses sont visibles en [annexe 3](#).

L'étoffe signifiant ici la carrure, la stature, le niveau, la capacité, la qualité etc. les élèves auraient dû se positionner sur des réponses ciblées sur le comportement toujours en relation avec le sentiment de peur et non plus sur le physique de Bilbo. Nous avons pourtant eu des réponses exclusivement relatives à ses rondeurs, à sa laideur supposée, à sa tenue vestimentaire, à sa petite taille. Il en résulte une prégnance de la séance n° 3.

Certains élèves ont toutefois justifié leur réponse par un manque de courage (élève 4), par une attitude faiblarde (élève 9), par un comportement typique des filles (comprenez que les filles sont considérées comme des trouillardes et qu'elles manifestent leur peur et leur manque de courage par des cris manifestes, attitude sexiste et stéréotypée de l'élève 15). Toutes ces réponses sont manifestes d'une bonne interprétation.

Notons que les élèves 11, 17 et 23 sont certains que Bilbo a l'étoffe d'un aventurier alors que l'on ne possède encore aucune preuve tangible. Il s'agit certainement d'élèves ayant vu les films (l'enseignante nous a confirmé par ailleurs que certains élèves les avaient visionnés).

Séance n° 7

Lors de la dernière séance, les questions suivantes ont été posées :

- « Depuis que tu connais Bilbo, en quoi celui-ci a-t-il changé ? » ;
- « Que penses-tu de lui ? »

Les réponses sont visibles en [annexe 4](#).

Il ressort de cette analyse que chaque élève s'accorde à dire que Bilbo a changé, qu'il est davantage un aventurier. Tous ont bien compris quel côté de la famille Took ou Baggins avait fini par l'emporter.

Pour autant, leur opinion sur Bilbo a-t-elle réellement évolué ?

Conclusion

Mini débat mené en séance n° 7 (transcription visible en [annexe 5](#))

Concernant l'évolution de la conception de la figure de l'aventurier, les résultats sont très mitigés. Même si les élèves conviennent que Bilbo est désormais un aventurier (notons qu'ils le conçoivent parce que Bilbo a tué l'araignée et non parce qu'il a fini par faire parti de l'expédition, voir la première question de la séance n° 7 qui devait les guider), ils ne sont toujours pas prêts à accepter une once de faiblesse de la part de l'aventurier (lignes 7, 16, 14, 20 et 31). L'aventurier semble toujours ignorer la peur de leur point de vue et même devoir l'ignorer (ligne 14, l'élève remet en cause le statut d'aventurier parce que « Il a quand même peur », entendez par là, on n'est donc pas sûr que c'en soit vraiment un).

L'enseignante les met pourtant devant une contradiction : dire qu'un aventurier est quelqu'un qui n'a jamais peur, concevoir que Bilbo est un aventurier et avouer que Bilbo est peureux (le terme exact employé par l'enseignante est « a eu peur » en ligne 3, ce qui n'a pas le même sens, c'est une des raisons pour laquelle nous pensons que les élèves n'ont pas réussi à dépasser leur représentation). À force d'injonctions (agissement normatif), les élèves réticents céderont mais sans que nous en soyons convaincue (lignes 9 et 33).

Dans l'idéal, nous aurions souhaité amener les élèves en douceur vers une vision moins manichéenne de l'aventurier (dépasser le « toujours beau, jamais peur de rien ») comme nous l'avions stipulé dans la feuille de route de l'enseignante.

En quelque sorte, la vision d'un aventurier est personnelle et on a bien le droit, après tout d'imaginer (c'est un droit) son aventurier idéal (projection de ses fantasmes personnels). Ici le but était de leur montrer que malgré leur conception peut-être idéalisée et stéréotypée d'un aventurier musclé, jeune et beau, il existait d'autres types d'aventuriers, quoi qu'ils en disent. L'histoire l'avait prouvé. Il s'agissait aussi de montrer qu'un aventurier n'est pas

toujours celui qu'on croit être. D'autre part, nous voulions démontrer que la peur fait partie intégrante de chaque personne et potentiellement des aventuriers. Il aurait fallu dans un premier temps constater que Bilbo avait finalement pris part à cette aventure, puis en déduire qu'il avait réussi à surmonter ses peurs. La manière dont il menait la lutte avec l'araignée devait prouver qu'il était quelqu'un de vaillant et que cela lui avait donné de l'assurance (estime de soi et confiance en soi).

Certains élèves semblent toutefois avoir compris la dualité qui peut résider en chacun des aventuriers : personnages traversés par des moments de doute et de peur, à d'autres instants le courage les pousse à se surpasser (ligne 25 : « Parce que ça peut avoir peur y a des moments »).

4.3. L'identification au personnage, marqueur d'adhésion au récit

Séance n° 5

Voici une question qui a été posée à 24 élèves au cours de cette séance :

« Le narrateur te pose une question, réponds-y : « Et que feriez-vous si un nain non invité venait suspendre ses effets dans votre vestibule sans un mot d'explication ? » ».

Ici, l'identification va de soi, puisque l'on a expressément demandé aux élèves de se mettre à la place de Bilbo. Il est donc naturel de trouver dans les réponses tous les marqueurs d'identification que sont les pronoms « je », les prises de position (investissement affectif), les confusions entre personne et personnage (élève 14).

Selon les dires de l'enseignante, cette question a déclenché chez eux « des instincts meurtriers et brutaux ! ». L'intrusion des nains sans gêne a beaucoup indigné les élèves.

Leurs réponses sont visibles en [annexe 6](#).

Celles-ci nous auront permis de voir avec quelle vitalité (pour ne pas dire virulence) les élèves auront pris position, ce qui est marqueur d'implication et d'identification (on a vraiment l'impression que les nains ont pénétré chez les élèves). Ici, la frontière qui existe entre le monde fictif et le monde réel semble être effacée.

Mais comme l'explique Bruno Bettelheim il faut être vigilant quant à l'investissement émotionnel du lecteur car cela pourrait remettre en cause la compréhension du récit :

Plus le lecteur est jeune et immature, et plus ses émotions affectent tout ce qu'il entreprend. Il n'est donc guère capable [...] d'empêcher son inconscient de dominer et de déformer ce qu'il essaye consciemment de comprendre.¹⁶⁸

Notons toutefois que lorsque les élèves répondent, on ne sait pas toujours s'ils le font en tant que personne ou bien en tant que personnage de fiction à l'instar de l'élève 14 qui demande de l'aide de Dragon Ball. Est-il conscient qu'il répond dans le cadre de la fiction ? Pense-t-il vraiment que Dragon Ball existe quelque part ? Les deux à la fois ?

Au départ cette question n'avait d'autre but que d'impliquer émotionnellement le lecteur et d'évoquer avec le groupe classe le ressenti de chacun en le comparant à celui de Bilbo (nous n'avions pas vraiment pensé à construire quelque chose autour), ce qui était finalement très éloigné de notre objectif didactique (impliquer dans un premier temps mais objectiver dans un second temps).

Nous avons donc demandé à l'enseignante de revenir sur le texte et de poser les questions suivantes :

- « C'est ce que vous auriez fait mais pourquoi Bilbo n'a-t-il pas réagi de la sorte ? » ;
- « Bilbo a-t-il peur d'être agressé à cet instant ? » ;
- « De quoi Bilbo a surtout peur ? » ;
- « Qu'est-ce qui nous indique dans le texte que Dwalin n'a pas l'air vindicatif ? » (« Pour vous servir » était une indication) ;
- « Quelle différence y a-t-il entre Bilbo et vous même ? » ;
- « Qu'est-ce qui fait qu'on pourrait trouver ça drôle ? Dans quel contexte ? ».

Un prolongement possible et souhaitable aurait été de montrer ce qu'est le comique de situation¹⁶⁹ (quiproquo ou répétition) en travaillant toutefois avec une version complète de l'extrait (l'arrivée des 13 nains a été résumée pour respecter les 30 lignes, de ce fait les élèves n'ont pas pu apprécier le comique de répétition). Nous aurions aimé amener les élèves à comprendre que la situation diffère quand elle relève de la fiction.

Nous aurions pu aussi montrer la partie du film relative à cet extrait (adaptation de l'histoire à travers le film de Peter Jackson, *Le Hobbit : Un voyage inattendu*, sorti en 2012)

¹⁶⁸ BETTELHEIM Bruno, Karen ZELAN (1981). *La lecture et l'enfant*, coll. Réponses, Paris, Laffont, p.43.

¹⁶⁹ Mise en réseau en étudiant par exemple *Les bijoux de la Castafiore*, dans les Aventures de Tintin, de Hergé, dans lequel il y a une scène où tous les personnages, de manière récurrente tombent dans l'escalier.

et poursuivre jusqu'au moment où les nains font la vaisselle et se moquent de Bilbo. À l'écran, le comique de situation est plus perceptible.

Nous avons également demandé à poursuivre la discussion sur le temps consacré à l'EMC (interdisciplinarité), à travers un débat philosophique sur le bien et le mal, sur la violence en tant que solution ou non-solution (présenter Nelson Mandela, Indira Gandhi), rappeler ce que dit la loi.

Mini débat de la séance n° 7 (transcription en [annexe 5](#))

Ici encore, l'identification peut se percevoir à travers la réponse de l'élève qui répond « Comme moi ... » (ligne 29) à la phrase de l'enseignante « Tu peux très bien être un aventurier et avoir peur quand même, mais être aussi courageux » (ligne 28), mais aussi via le commentaire d'un autre élève « Y'est comme nous » en ligne 35.

La confusion personne/personnage est aussi perceptible avec l'élève qui demande si Bilbo existe vraiment (ligne 27).

4.4. Compétences visées

L'étude de ces extraits d'œuvre a permis de construire certaines compétences contribuant à la maîtrise du socle commun des connaissances et des compétences (Décret du 11 juillet 2006). D'abord la maîtrise de la langue française, par des situations de communication à l'oral (mini-débats d'interprétation et d'évocation engagés au cours ou à la fin de chaque séance, qui ont surtout porté sur les enjeux moraux de l'œuvre et sur la compréhension) et à l'écrit (écrits de travail permettant côté enseignant de vérifier la compréhension des élèves, côté élèves de fixer et mémoriser les informations récoltées). L'enseignante en charge des séances s'est toujours préoccupée du respect des règles d'orthographe et de grammaire. Un travail sur le vocabulaire et l'expression (registres de langue, vocabulaire familier) aurait pu être réalisé, certains élèves usant un peu trop souvent à notre goût du mot « moche », ce qui montre par contre qu'ils étaient libres de s'exprimer et qu'ils l'ont fait en toute confiance. Elle a aussi veillé à alterner les modalités de lecture (personnelle et silencieuse ou magistrale, la lecture à voix haute devant le groupe classe n'a pas été préférée, le texte n'étant pas suffisamment connu puisqu'il s'agissait de premières lectures). En tous les cas, chacun des élèves a été capable à divers degrés de « manifester sa compréhension de textes variés [...] littéraires », de

« comprendre un énoncé ou une consigne », de « rendre compte de sa lecture ». Concernant l'expression orale, les élèves ont été capables, lors de chaque séances de « prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui et faire valoir son propre point de vue ».

Concernant les attitudes des élèves, nous avons contribué à aiguïser leur intérêt pour la lecture, chacun des élèves étant soucieux de connaître la suite, l'enseignante nous a confié que tous les élèves avaient demandé des indications pour, soit se procurer le livre, soit le film (nous ne manquerons pas de vérifier plus tard si les actes ont suivi la parole).

Nous avons également invité à un questionnement moral contribuant ainsi à la construction de compétences sociales et civiques (« volonté de résoudre pacifiquement les conflits » en regard de la séance n° 5) mais aussi à la construction d'une culture humaniste (« découverte de soi », invitation « à la réflexion sur ses propres opinions », amorce d'une « attitude de curiosité »).

Sur le plan pédagogique et didactique, les élèves ont construit des compétences littéraires et une culture commune, permises par l'étude de textes que nous pensons dits « résistants » au sens de Catherine Tauveron.

4.5. Prolongements

Notons que cette séquence devait initialement déboucher sur une production d'écrit littéraire, comme le préconisent les programmes (écrire en relation et en s'appuyant sur un texte). Une séance avait été conçue, elle devait amener les élèves à élaborer une scène de combat contre une force maléfique sur le modèle du récit étudié en séance n° 7 (combat de Bilbo contre les araignées géantes). Celle-ci nous a semblé insuffisante pour réussir à amener les élèves à repérer puis à remobiliser les éléments essentiels à une scène d'action. Nous aurions eu la nette impression d'envoyer les élèves dans la fosse au lion sans réelle préparation.

Nous proposons cependant en **annexe 9**, une séquence relative à ce travail et une fiche outil que les élèves auraient pu concevoir et utiliser pour produire cet écrit. La fiche outil est inspirée de deux livrets pédagogiques pour le secondaire¹⁷⁰.

¹⁷⁰ *Bilbo le Hobbit, J.R.R. Tolkien – Livret pédagogique*, Librairie générale française, coll. Le livre de poche, 2012, 31 p., permalien : http://www.livredepochejeunesse.com/IMG/pdf/Bilbo_Le_Hobbit_-_fiche_pedagogique.pdf
CLAVEL, Fabien, *Bilbo le Hobbit, J.R.R. Tolkien – Fiche pédagogique. Classes de collèges*, coll. Le livre de poche, 23 p., permalien : http://www.tolkiendil.com/_media/tolkien/sur-tolkien/fiche_pedagogique_bilbo.pdf

Comme variante (annexe 9), nous présentons la trame d'un projet plus ambitieux, celui de réaliser une œuvre commune (mise en livre des textes des élèves), sur le modèle de l'œuvre intégrale.

Les deux productions d'écrit envisagées auraient pu constituer une évaluation.

4.6. Différenciation

Elle s'est surtout située sur le plan des modalités : oral ou écrit (texte ou dessin), travail individuel ou en groupe, selon les difficultés entrevues par l'enseignante.

4.7. Evaluation formative et sommative

Comme nous l'avons montré, l'évaluation formative s'est exercée tout au long de la séquence à travers les écrits de travail.

Voici toutefois ce que nous aurions pu proposer d'autre :

- lecture à voix haute d'un extrait pour juger de la compréhension ;
- mise en voix des textes (mise en scène, jeux de rôle, théâtralisation des situations) pour juger de l'interprétation ;
- « reformulation synthétique »¹⁷¹.

Il aurait été intéressant d'évaluer individuellement les élèves en regardant l'évolution de leurs écrits de travail : sont-ils de plus en plus longs, les hypothèses interprétatives se basent-elles davantage sur des preuves, leur point de vue est-il de plus en plus argumenté etc. ?

Selon ses souhaits, nous avons laissé l'évaluation sommative à la discrétion de l'enseignante. Au moment où nous écrivons nous ne savons pas ce qui a été envisagé.

Toutefois, si l'objectif était de rendre compte des extraits de l'œuvre lue (progressions Janvier 2012, CM1) on aurait pu demander aux élèves de rédiger un texte de 10 à 15 lignes (compétences attendues à la fin du CM2, B.O. 2008) ou de choisir entre plusieurs résumés et de citer le titre et l'auteur de l'œuvre.

¹⁷¹ « Le maître, à partir de la collecte des interprétations manifestées dans la classe, y compris les plus fugaces, fabrique une série de reformulations entre lesquelles il demande aux élèves de choisir » il pose alors la question « *Laquelle de ces reformulations est en ce moment, après la discussion collective, la plus proche de ton interprétation personnelle ? Tu réponds par écrit en argumentant ta réponse* » dans TAUVERON, Catherine, *op.cit.*, p. 179.

Si l'objectif était plutôt de retracer les grandes étapes de l'intrigue (début, puisque nous avons essentiellement centré l'étude sur le premier chapitre) on aurait pu proposer une remise en ordre de l'histoire par le biais d'un résumé-puzzle.

Egalement, à la fin de la séquence nous aurions pu demander aux élèves, comme l'invite à faire Catherine Tauveron, la rédaction d'un écrit permettant de voir si les objectifs recherchés par l'enseignante avaient été perçus. Des questions comme « à votre avis, dans quel but avons-nous travaillé ces textes ? » ou « qu'est-ce que nous avons appris ? »

4.8. Trace écrite (envisagée)

Elle peut se confondre à l'évaluation sommative que nous avons envisagée.

On peut varier par l'effectuation d'un résumé (mémoire de lecture) des textes étudiés à partir de ces questions :

- « Qu'as-tu envie de retenir de cette histoire ? » ;
- « Qu'elles sont tes impressions sur ce texte ? » ;
- « Si tu devais présenter Bilbo à l'un de tes amis, que dirais-tu de lui ? » ;
- « Qu'as-tu appris grâce à lui ? ».

Une recherche documentaire sur la toile aura permis de retracer une très courte biographie et bibliographie de l'auteur, on l'aura accompagnée de la photo de couverture du livre.

Le tout pourra être intégré au cahier de littérature.

5. Retour réflexif

Un problème majeur aura été d'avoir délégué la conduite de séance à une personne qui ne connaissait pas le texte intégral. Aussi, lorsque certains élèves ont formulé des hypothèses, des interprétations, nous aurions sans doute été capable d'y faire face plus immédiatement et d'une manière plus juste.

En séance n° 1, lors de l'étude des premières de couvertures, chaque élève a interprété la figure de l'archer comme étant Bilbo lui-même, s'attaquant au Dragon. Or, il n'en est rien. Nous n'avions rien précisé sur la feuille de route de l'enseignante, pensant arbitrairement qu'elle connaissait bien l'histoire de *Bilbo le hobbit* et qu'elle saurait quoi faire de ce problème d'interprétation délibérément souhaité. Ce manque de précision aurait pu conduire à la catastrophe : l'enseignante aurait rectifié l'erreur pensant bien faire. Ici, la méconnaissance du texte intégral l'aura conduite au même titre que les élèves à se fourvoyer, heureusement pour nous.

Il nous est apparu que notre objectif de séquence, tout à fait clair de notre point de vue, ne l'était pas pour l'enseignante : l'« erreur » glissée en objectif de séance n° 2, à savoir « Présenter Bilbo Baggins l'aventurier » aurait été perçue. Le mot aventurier n'était alors destiné qu'à l'enseignante, à l'instar d'un fil rouge permettant de ne pas oublier l'objectif à atteindre sur le long terme : finir par considérer Bilbo comme un véritable aventurier. Nous nous sommes aperçue de cette erreur lorsque l'enseignante nous a confié que cet objectif de séance n° 2, en regard de la question n°6 n'avait pas été atteint. Ce qui était tout à fait normal puisqu'à ce stade, les élèves n'avaient pas encore d'éléments permettant de qualifier Bilbo d'aventurier. Nous aurions peut-être dû indiquer le futur aventurier (voir rectification).

Evitant de justesse une révélation préjudiciable pour le reste de « notre aventure », nous avons décidé de revenir en profondeur en prenant le temps, oralement, de redéfinir les objectifs de chacune des parties (en précisant de ne jamais dévoiler l'objectif aux élèves, puisque le but était qu'ils le découvrent eux-mêmes), de redéfinir les grandes lignes de l'intrigue, d'exposer à nouveau les rôles de chaque personnage, leurs buts etc.

Ceci n'a cependant pas été suffisant.

En séance n° 5, lorsque les élèves ont pris l'initiative de dessiner Dwalin, nous aurions aimé rebondir sur certains dessins qui manifestement exprimaient des interprétations erronées. C'était une occasion de revenir sur le texte et sur l'intertexte à l'origine de ces malentendus, même s'il fallait dévier de la feuille de route, ce que l'enseignante ne s'est pas autorisée à faire, par respect pour notre travail et faute de temps également.

En séance n° 6, il était indispensable de faire des inférences et de se mettre à la place de Bilbo pour imaginer sa peur et pour pouvoir ensuite percevoir l'ironie dans la comparaison de Bilbo à un dragon affamé. Une fois cette ironie perçue, certains élèves auraient été capables d'imaginer eux-mêmes un animal correspondant au comportement et à l'état d'esprit de Bilbo à ce moment (par exemple une souris apeurée) et non à son aspect physique. Les réponses de 19 élèves sur les 24 présents ([annexe 7](#)) révèlent une mauvaise interprétation à la fois de la situation (situation de peur et non de paresse) et du cri de Bilbo (crier de peur et non crier comme un singe, un aigle, un cochon). Certains élèves sont ainsi restés très imprégnés de la description physique de Bilbo faite en séance n° 2, personnage poilu (pieds) et bedonnant et de son caractère présenté comme tranquille (la tranquillité et la paresse ou lenteur ont été confondues, c'est pourquoi un élève a comparé Bilbo à une tortue). Ceci les a amenés à se forger l'image d'un animal en référence à l'aspect physique

et au caractère moral de Bilbo au lieu de faire référence au sentiment que Bilbo éprouve au moment où on lui annonce qu'il ne reviendra peut-être pas de son aventure. D'autres élèves ont pris pour argent comptant la comparaison avec le dragon, ne la remettant pas en cause et la reprenant pour leur propre compte (élève 6). Ceci a sans doute été renforcé par l'étude de la première de couverture en première séance où l'on voit un dragon assis sur un tas d'or. L'enseignante elle-même n'a pas perçu l'ironie, elle aussi étant restée sur l'image du dragon présenté en première séance, elle n'a donc pas pu guider les élèves, à notre grand regret.

Dans l'idéal, il aurait fallu revenir sur le texte, les élèves ayant par ailleurs bien compris l'état d'anxiété de Bilbo à l'idée de mourir (voir réponses des élèves en [annexe 8](#)). En effet, sur 24 élèves, 4 élèves ne donnent pas de réponse, 11 affirment qu'ils auraient peur (de mourir) et qu'ils ne souhaiteraient pas partir à l'aventure, les élèves 2 et 7 précisent que malgré leur peur ils partiraient, enfin, 8 élèves fanfaronnent qu'ils n'hésiteraient pas à partir, deux élèves précisant qu'après tout on a qu'une vie ou qu'importe le danger. Est-ce le signe de la conscience d'être au cœur de la fiction et que c'est le moment ou jamais de se lancer dans une aventure sans que l'on encoure de risques ?

Nous aurions pu les guider vers une interprétation plausible par de nouvelles questions du type :

- « Dans quels cas crie t-on ? » (en profiter pour travailler les expressions « crier de peur », « crier au loup », « crier sur les toits », « crier de joie », « crier famine », « crier au feu »...);

- « Pourquoi Bilbo crie t-il ? » ;

- « Dans quels cas tremble t-on ? » (en profiter pour travailler les expressions « trembler comme une feuille », « trembler de peur », faire une recherche de définition dans le dictionnaire) ;

- « Pourquoi Bilbo tremble t-il ? » ;

- « Quel adjectif associerais-tu à l'expression « un dragon affamé » ? »

Gentil – Peureux – Féroce – Méchant – Carnassier – Cruel – Inoffensif – Affectueux ;

- « Etant donnée l'attitude de Bilbo, penses-tu réellement que Bilbo pourrait être qualifié de ... ? » ;

- « Comment pourrait-on qualifier la crise de Bilbo ? Connaissez-vous des expressions avec le mot crise ? Laquelle conviendrait le mieux à la situation ? » ;

- « Quel animal pourrait représenter Bilbo à cet instant ? ».

Nous aurions pu précéder le travail par l'étude de l'archétype¹⁷² du dragon (l'image qu'on s'en fait, le modèle universel inconscient, qui crache du feu, qui est très dangereux etc.), pour bien insister sur le caractère vindicatif et dangereux de l'animal).

Notons tout de même que la réponse de l'élève 24 (« Poisson car il a peur et les poissons aussi ») est le signe d'une bonne interprétation.

Le mini-débat mené en séance n° 7 est le plus révélateur de notre incapacité à faire face aux interprétations des élèves et à lever les obstacles étant donnée notre absence. C'est une leçon que nous retenons. En résumé, nous nous interrogeons sur l'efficacité du dispositif (questionnaires écrits), puisqu'il n'est pas conçu pour gérer les imprévus. Si nous avions été sur place, nous aurions pu repenser certaines questions. Voici ce que dit Catherine Tauveron :

La gestion des échanges autour du texte est pour le maître une forme d'aventure, qui implique qu'il soit constamment sur le qui-vive et qu'il consente à encourir des risques : accepter de renoncer à ses questions préparées ou de les reformuler, être prêt à en construire d'autres inopinément, modifier sa propre interprétation initiale pour accompagner les élèves dans une autre logique, etc.¹⁷³

Finalement, a-t-on toujours réussi à faire respecter à la fois les droits du texte et ceux des élèves ? D'autre part, a-t-on relevé le défi de dépasser la lecture affectivo-identitaire ?

Nous aurions pu envisager comme point de départ une autre modalité de questionnement du texte, oral et très général afin d'accueillir pacifiquement les diverses interprétations comme le propose aussi Catherine Tauveron¹⁷⁴.

Encore, il ne fait aucun doute que les élèves ont pris beaucoup de plaisir à lire ces extraits : l'envie de connaître la suite et le refus d'entendre qu'il s'agissait de la dernière séance consacrée à *Bilbo le Hobbit*, ligne 37, la demande à poursuivre l'étude selon les mêmes modalités que *Le Petit Prince*, ligne 39, sont vraiment les signes d'un enthousiasme, mais les élèves ont-ils pour autant accédé au plaisir intellectuel ? Il est d'ailleurs dommage que

¹⁷² Définition du Larousse en ligne : « Chez C. G. Jung, structure universelle issue de l'inconscient collectif qui apparaît dans les mythes, les contes et toutes les productions imaginaires du sujet sain, névrosé ou psychotique »,

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/arch%C3%A9type/5034#BqWYQOmiz78uP14T.99>

¹⁷³ TAUVERON, Catherine, *op.cit.*, p. 166.

¹⁷⁴ « Le maître formule la demande de la manière la plus générale possible, pour ne pas préorienter les premières appropriations. Il ne va pas au-delà des formules comme : "Et alors ?", "Qu'avez-vous à dire ?", "Qui veut s'exprimer sur ce qui vient d'être lu ?". Au bout de trois ou quatre séances de ce type, il n'a plus besoin de poser une question : les enfants savent ce qu'ils doivent faire », dans TAUVERON, Catherine, *Ibid.*, p. 160.

les élèves aient été coupés dans leur élan (contraintes pédagogiques de l'enseignante), c'est pourquoi nous avons proposé à l'enseignante et parce que nous savions que les élèves allaient se procurer le livre, de leur donner la possibilité de consigner dans un carnet personnel de lecture ce qu'ils pensent avoir compris, leurs hypothèses, leurs réflexions, leurs remarques, leurs questions, des dessins ou croquis, des citations, les liens que l'on peut faire avec d'autres livres etc. En tant que recueil de réactions à caractère intime, il n'a pas à être évalué et n'est en aucun cas obligatoire. L'enseignante veillera à proposer un guide modifiable au grès des remarques des élèves.

Nous même n'avons pas effectué de mise en réseau comme cela avait été envisagé. Cependant nous sommes assez satisfaite qu'un élève ait de lui-même mis en relation les textes auparavant travaillés (ligne 48 : « Madame, à chaque fois qu'on lit des livres il y a des aventuriers »).

Conclusion

Travailler avec les élèves à partir des littératures de l'imaginaire et particulièrement celles qui relèvent du genre *fantasy* ou *dark fantasy* est une pratique relativement récente dans l'enseignement scolaire. Les préadolescents n'ont pourtant pas attendu l'institution pour se saisir de ce genre souvent apparenté à la culture populaire (littérature populaire), comme en témoignent les ventes progressives de cette littérature de genre depuis les années 70 (actuellement, *Harry Potter à l'école des sorciers*, chez Gallimard Jeunesse est classé en 24^{ème} position, et *Bilbo le Hobbit* aux éditions Lgf, en 45^{ème} position dans le classement Top 50 Fiction Poche¹⁷⁵). Mieux encore, les publics (de fans) se constituent désormais en « communautés participatives »¹⁷⁶, qui ont leur mot à dire dans les médias alternatifs et qui exercent une forme de pouvoir sur les industries. En tant qu'enseignante, nous avons trouvé intéressant de profiter de cet engouement, à l'instar de certains didacticiens qui font entrer les pratiques extrascolaires dans la sphère scolaire, en tentant de les objectiver. Nous pensons notamment aux jeux vidéo (serious games), au théâtre, au musée, aux médiations culturelles de la lecture, aux commémorations, qui sont de plus en plus légitimés (même si le débat persiste encore sur le choix des pratiques extrascolaires à

¹⁷⁵ D'après EDISTAT, statistiques de l'édition, permaliens : http://www.edistat.com/livre_tarifs.php?ean=9782070643028 et http://www.edistat.com/livre_tarifs.php?ean=9782070643028

¹⁷⁶ Terme emprunté à Henry Jenkins dans *La culture de la convergence, Des médias au transmédia*, Paris, Armand Colin, p. 7.

retenir). Comme l'explique Yves Reuter, « [la position] la plus fréquente à l'heure actuelle chez les pédagogues et les didacticiens, postule qu'il est impossible de négliger ces pratiques »¹⁷⁷ mais qu'en plus elles sont bénéfiques selon l'effet de connaissance, l'effet de reconnaissance et l'effet passerelle¹⁷⁸. Ce dernier effet « consiste en une opérationnalisation possible de la connaissance et de la reconnaissance, au travers de stratégies pédagogique-didactiques visant à tisser des relations entre les cultures des élèves et la culture scolaire »¹⁷⁹. À notre niveau, nous avons tenté de sélectionner un genre et un thème qui parlent aux enfants, avec pour objectif de favoriser leur appétence vis-à-vis de la lecture. Notre souhait était d'emmener les élèves progressivement vers ce merveilleux noir renouvelé. En leur présentant une œuvre qui relève de la *fantasy* épique (*high fantasy*) avec des éléments *dark fantasy*, nous pensons avoir offert une première piste de réflexion sur les côtés sombres de l'âme humaine et exhorté les élèves à reconsidérer leur rapport au réel.

Nous pensons que le merveilleux, au delà de l'enseignement civique qu'il peut offrir et de l'émancipation qu'il permet, aura aidé les élèves, via la séquence consacrée à la figure de l'aventurier, à construire de réelles compétences littéraires.

La vision que suscite ce genre de récit, exulte l'imagination dans un cadre vraisemblable et suffisamment convaincant pour que le lecteur y adhère. La cohérence de ces mondes et sa complétude en ce qui concerne Tolkien permettent cette adhésion.

Après une étude sur les spécificités du genre et sur son fonctionnement, il a fallu nous interroger sur la manière dont les élèves s'approprièrent le récit de *fantasy*, et par delà l'investissement affectif qu'ils opéraient, comment nous pouvions didactiser cette lecture émotionnelle et l'identification au personnage afin de construire les compétences lectorales attendues par l'institution (linguistiques, logiques, rhétoriques et encyclopédiques).

Le retour réflexif de la séquence, nous permet de conclure qu'il n'est jamais aisé d'atteindre les objectifs que l'on se fixe car nous avons toujours tendance à idéaliser les élèves et à faire fi des imprévus. Les imprévus n'étant pas prévisibles (tautologie), et même si l'enseignant fait preuve d'anticipations réfléchies, les élèves sont souvent là où on ne les attend pas. Cela nécessite donc de la part de l'enseignant une constante remise en question et une grande réactivité. Sur le plan pédagogique de nombreux points sont encore à améliorer. Ce travail aura nécessairement contribué à la construction des compétences professionnelles (Arrêté du 1^{er} juillet 2013) notamment par la capacité à « collaborer au

¹⁷⁷ REUTER, Yves (2007) « Pratiques scolaires et extrascolaires » dans Reuter (dir.). *Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p.164.

¹⁷⁸ Effets formalisés par Yves Reuter (2001 b), dans REUTER, Yves (2007), *Ibid*, p. 165.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 165.

sein d'une équipe » (définition des objectifs et de leur évaluation en lien avec l'enseignante en charge de la séquence), par la capacité à « utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle » (directeur de mémoire, enseignante en charge de la séquence) et à « intégrer dans son activité l'objectif de la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ». Nous avons essayé de « faire partager les valeurs de la République » en pratiquant des débats, pensé à « tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques » (recherche sur les habitudes alimentaires des Britanniques, recherche documentaire sur les êtres vivants), participé « au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves » (étude d'une œuvre anglo-saxonne). Bien évidemment notre propre recherche aura nécessité de « connaître les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ».

Cependant, n'ayant pas eu de classe en charge cette année scolaire, de nombreuses compétences restent encore à élaborer notamment « l'adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves » qui est restée relativement sommaire, même si un repérage des « difficultés des élèves » a été effectué et quelques remédiations envisagées.

Enfin, c'est en choisissant de nous attacher à l'étude presque exclusive du premier chapitre de *Bilbo le Hobbit* que nous pensons avoir conduit les élèves à la lisière du chemin, forts de nouveaux savoirs et d'une motivation indispensables et à sa poursuite. Encourager les élèves à la lecture d'œuvres intégrales souvent perçues comme trop conséquentes est un défi que nous avons tenté de relever.

Personnellement, ce parcours aura été très enrichissant (tout aussi éprouvant) et conforte mon souhait d'accéder au métier de professeur des écoles, métier que l'on qualifie souvent d'ingrat mais qui permet au même titre que la littérature la prise de conscience de l'appartenance à une même humanité.

BIBLIOGRAPHIE DU CORPUS

ROWLING, J.K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, London, Bloomsbury.

Titre français :

ROWLING, J.K. (1998). *Harry Potter à l'école des sorciers*, Paris, Gallimard Jeunesse, Folio Junior, p. 302.

TOLKIEN, J.R.R., (1937). *The Hobbit, or There and Back Again*, London, Allen & Unwin.

Titre français :

TOLKIEN, J.R.R., (2007, 1999), traduction Francis Ledoux. *Bilbo le Hobbit*, France, LGF, Le livre de poche, p. 312.

FILMOGRAPHIE DU CORPUS

Titre original : *The Dark Crystal*, 1982, Universal Pictures, directed by Jim Henson and Frank Oz, screenplayed by David Odell based on a story by Jim Henson, music by Trevor Jones, 93 min.

Titre français : *Dark Crystal*.

Titre original : *Star Wars* then *Star Wars Episode IV: A New Hope*, 1977, 20th Century Fox, directed and written by Georges Lucas, 121 min.

Titre français : *La Guerre des Étoiles*, 1982 puis *Star Wars, épisode IV : Un nouvel espoir*, 2000.

BIBLIOGRAPHIE

ARISTOTE (1980). *La poétique*, texte, traduction, notes par Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, Paris, Éditions du Seuil, p.

BARTHES, Roland (1968). « L'effet de réel », *Communication*, vol. 11, n°1, p.

BAZIN, Laurent, (2015). « Pluralité des mondes, porosité des genres : poétique du possible dans les littératures contemporaines de l'imaginaire », in *Poétiques du merveilleux, fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels*, Arras, Artois Presses Université, p. 107-120.

- BEN SOUSSAN, Patrick (2014). *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants ? et à ceux qui ne le sont plus*, Toulouse, Éditions érès, p. 322.
- BEN AHMED CHEMLI, Mouna (2012). *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*, Thèse de doctorat, Rennes : Université de Rennes 2, p. 319.
- BESSON, Anne (2007). *La fantasy*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », p. 205.
- BESSON Anne et Évelyne JACQUELIN (études réunies par) (2015). « Présentation scientifique », in *Poétiques du Merveilleux, Fantastique, science-fiction, fantasy en littérature et dans les arts visuels*, coll. Études littéraires, Arras, Artois Presses Université, p. 258.
- BETTELHEIM Bruno (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont pour la traduction française, p. 476.
- CARPENTER, Humphrey, J.R.R. Tolkien, *Une Biographie*, traduit par Pierre Alien, Christian Bourgeois Éditeur, 2002 (édition revue par Vincent Ferré), p. 276.
- CASTA, Isabelle (2003). « La dark fantasy au tableau noir : le fait scolaire dans les fictions pour la jeunesse », in *Les littératures de l'imaginaire*, n°274, p. 98-103.
- CASTA, Isabelle-Rachel, Cours II sur VIII : *Possessions et métamorphoses*, Introduction.
- COLERIDGE, Samuel Taylor, (1817). *Biographia Literaria, The Collected Works*, Princeton, Princeton University Press, 1983, t. VII, vol. 2.
- JEFFREY, Denis, David LE BRETON et Joseph LÉVY (dir.) (2005). *Jeunesse à Risque. Rite et passage*, Presses de l'université LAVAL.
- DEL LUNGO, Andrea (2003). *L'Incipit romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Poétiques, p. 384.
- DE VECCHI, Gérard (2005). *Une banque de situations-problèmes tous niveaux, tome 2*, Paris, Hachette Livre, p. 247.
- FERRÉ, Vincent (2007). « De Tristan à Tolkien : Berern, Túrín et Aragorn, (II). L'amour fatal », dans BESSON Anne et Myriam White-Le-Goff (dir.), *Fantasy, le merveilleux médiéval aujourd'hui*, actes du colloque du CRELID, Paris, Bragelonne, coll. « Essais », 2007, p. 17-30.
- GABORIT, Bernard (2005). « Conversation avec mon fictionnaire de fils », in BESSON, Anne (éd) (2005). *Autres mondes*, Cahiers Robinson, n° 17, p.191.
- GOIMARD, Jacques (2003)., *Critique du merveilleux et de la fantasy*, Paris, Pocket, coll. « Agora », n°251, p. 800.

- KIBÉDI VARGA, Aron (1977). « La vraisemblance. Problèmes de terminologie, problèmes de poétique », in *Critique et création littéraires en France qu XVII^e siècle*, Paris, Éditions du CNRS (Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique, n°557), p. 325-336.
- KOCHER, Paul Harold (1972). *Master of Middle-Earth, The Achievement of J. R. R. Tolkien*.
- Version française : KOCHER, Paul Harold (1972). *Les clés de l'œuvre de J. R. R. Tolkien. Le royaume de la Terre du Milieu*, Éditions Retz.
- LABBÉ, D. et G. MILLET (2003). *Harry Potter à l'école des sorcières*, Paris, Ellipses Édition Marketing S.A., p. 128.
- LE MANCHEC, Claude (2000). *L'adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, L'ÉCOLE, p.216.
- MARMONTEL, J.F. (1787). *Eléments de la littérature*, Paris, 6 vol. In-8° et in-12.
- MOOC FANTASY (2015), Université d'Artois. Permalien : <https://www.fun-mooc.fr/courses/univartois/35001/session01/courseware/3e07cbb07fd24c239f2bca7ca8f0cdba/c7cbb928143441099294737aace52525/>
- POSLANIEC, Christian (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette Livre, p. 271.
- POLASNIEC, Christian (présidence) (2004). *Littérature (2), cycle 3*, « Documents d'accompagnement des programmes », collection École, Paris, CNDP, p. 127.
- REUTER, Yves (2007). « Pratiques scolaires et extrascolaires » dans Reuter (dir.). *Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p.163-168.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction*, Editions du Seuil, p. 16 et 102. « Expression empruntée à John R. Searle (1982), p.115 ».
- SCHWASS, Mark (2008). *La traduction de la littérature enfantine : analyse critique de la version française de The Hobbit de J.R.R. Tolkien*, Mémoire de Licence, université de Genève, p. 63.
- TAUVERON, Catherine (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier, p. 343.
- TODOROV, Tzvetan (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Éditions du Seuil, 1970.
- TOLKIEN, J. R. R., (juin 1958). *Lettre n°210 à Forrest J. Ackerman*.

TOLKIEN, J.R.R., *Guide to the Names* dans *A Tolkien Compass* (Jared Lobdell) et *A Reader's Companion* (Wayne. G. Hammond et Christina Scull).

TOLKIEN J.R.R., *Faërie et autres textes*, Christian Bourgois, éditeur pour la version française, 2003 (1996, 1974), p. 433.

TOLKIEN , J.R.R., *Lettres*, [« Letters of J.R.R. Tolkien »], Christopher Tolkien et Humphrey Carpenter (trad. Delphine Martin et Vincent Ferré), Christian Bourgois Editeur, octobre 2005, p.711.

VAN GENNEP, Arnold, (1981, 1909). *Les rites de passage*, Réimpression de l'édition de 1909 Émile Nourry, augmentée en 1969, Mouton and Co et Maison des Sciences de l'homme. Paris : Éditions A. et J. Picard, 1981, 288 pp + 29 pp.

WEILL Isabelle, « Saga et « mise en cycle » dans *La Guerre des Étoiles* (*Star Wars* de Georges Lucas), un retour de la science-fiction vers la chanson de geste, dans Caroline Cazanave (éd.), *L'Épique médiéval et le mélange des genres*, actes du colloque de Besançon, 3 octobre 2002, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2005, p. 307-321.

SITOGRAPHIE

Bilbo le Hobbit, J.R.R. Tolkien – Livret pédagogique, Librairie générale française, coll. Le livre de poche, 2012, 31 p., permalien :

http://www.livredepochejeunesse.com/IMG/pdf/Bilbo_Le_Hobbit_-_fiche_pedagogique.pdf

CAMPION, Pierre (?). « Aux limites de la fiction, Rimbaud et l'objet de l'incrédulité », In Interventions Fabula. URL : www.fabula.org/effet/interventions/3.php

CLAVEL, Fabien, *Bilbo le Hobbit, J.R.R. Tolkien – Fiche pédagogique. Classes de collèges*, coll. Le livre de poche, 23 p., permalien :

http://www.tolkiendil.com/_media/tolkien/sur-tolkien/fiche_pedagogique_bilbo.pdf

COMPAGNON, Antoine, (1999-2000). « Brisacier, ou la suspension de l'incrédulité », In Colloque Fabula *Les Frontières de la fiction*. URL : <http://www.fabula.org/forum/colloque99/222.php>

“Did J.R.R. Tolkien win any awards for his books?” permalien :

<http://www.tolkiensociety.org/author/faq/#awards>

GOIMARD, Jacques, « MERVEILLEUX », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 17 septembre 2015. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/merveilleux/>

Fonds fenno-scandinave de la Bibliothèque Sainte-Geneviève (2004). « John-Bauer (1882-1918) », dans *Des trolls, des ogres et des géants dans l'illustration des contes populaires nordiques*, Paris, <http://www-bsg.univ-paris1.fr/nordique/bauer.htm> [archive].

MERCIER, Andrée (2009) « La vraisemblance : état de la question historique et théorique », dans *Temps zéro*, n°2 [en ligne]. URL : <http://tempszero.contemporain.info/document393> <page consultée le 12 février 2015>

LAVOCAT, Françoise (dir.) (2010). *Théorie Littéraire des Mondes possibles, Avant-propos*, Paris, Éditions du CNRS. URL :

http://www.fabula.org/atelier.php?Th%26acute%3Borie_litt%26acute%3Braire_des_mondes_possibles

Suspension consentie de l'incrédulité Article Source Wikipédia en français (http://fr.wikipedia.org/wiki/Suspension_consentie_de_l%27incr%C3%A9dulit%C3%A9).

Contenu soumis à la licence CC-BY-SA 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>)

SVEINSSON, Einar Olafur (2003, 1^{re} éd. 1940). *The folk-stories of Iceland* [« Um islenzkar thjodsoegur »], 163-165, cité par Wikipédia en français, Source : Article Troll de (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Troll>). Contenu soumis à la licence CC-BY-SA 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.fr>).

VIGNAL, Marc, « FANTAISIE, musique », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 17 septembre 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/fantaisie-musique/>

“*What Jo says about the rules of Harry Potter’s Wizarding World*”, permalien : <http://www.accio-quote.org/themes/therules.htm> in, *Univers de Harry Potter* sur Wikipédia.fr : https://fr.wikipedia.org/wiki/Univers_de_Harry_Potter#cite_ref-citations_3-0

ANNEXE 1

Feuille de route de l'enseignante Séquence « Bilbo, l'aventurier »

Objectif général : faire évoluer les élèves sur leur perception et leur conception de l'aventurier. Susciter l'envie de connaître la suite du récit, favoriser l'adhésion du lecteur.

Séance n°1

Objectifs : - Recueil des représentations des élèves sur la figure de l'aventurier.

- Créer un horizon d'attente chez le lecteur.

Durée : 45 minutes

Phase n° 1 – Recueil des représentations

Modalités : individuel / écrit

Questions :

- 1) Selon toi, qu'est-ce qu'un aventurier ?
- 2) Quel caractère moral et physique doit avoir un aventurier ?
- 3) Quelles actions doit-il accomplir ?
- 4) Quel est ton aventurier préféré ? Est-ce un personnage réel ou fictif ?
- 5) Quels sont les ingrédients nécessaires à une aventure ?

Phase n°2 – Découverte/familiarisation

Modalités : collectif /oral

Présentation de la première de couverture.

Travail de description (selon la couverture dragon, trésor/archer).

- Que ressentez-vous face à cette illustration ?
- Selon vous de quoi parle ce livre ?
- Selon vous, de quel genre littéraire s'agit-il ? Pourquoi ?
- Qui est Bilbo ? Quel rôle peut-il avoir dans cette histoire ?

Séance n°2

Objectif : - Présenter Bilbo Baggins l'aventurier (le futur aventurier).

- Dégager des premiers traits de caractère chez Bilbo.

Durée : 45 minutes

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 7-8.

Voici comment commence le récit :

« Dans un trou vivait un hobbit. Ce n'était pas un trou déplaisant, sale et humide, rempli de bouts de vers et d'une atmosphère suintante, non plus qu'un trou sec, nu, sablonneux, sans rien pour s'asseoir ni sur quoi manger : c'était un trou de hobbit, ce qui implique le confort ». [...] « Mais qu'est-ce que les hobbits ? Je pense que de nos jours, une description est nécessaire, vu la raréfaction de leur espèce et leur crainte des Grands, comme ils nous appellent. Ce sont (ou c'étaient) des personnages de taille menue, à peu près de la moitié de la notre, plus petits donc que les nains barbus. Les hobbits sont imberbes*. Il n'y a guère de magie chez eux que celle, toute ordinaire et courante, qui leur permet de disparaître sans bruit et rapidement quand de grands idiots comme vous et moi s'approchent lourdement, en faisant un bruit d'éléphant qu'ils peuvent entendre à un kilomètre. Ils ont une légère tendance à bedonner ; ils s'habillent de couleur vives (surtout de vert et de jaune) ; ils ne portent pas de souliers, leurs pieds ayant la plante faite d'un cuir naturel et étant couverts du même poil brun, épais et chaud, que celui qui garnit leur tête et qui est frisé ; ils ont de longs doigts bruns et agiles et de bons visages, et ils rient d'un rire ample et profond (surtout après les repas, qu'ils prennent deux fois par jour quand ils le peuvent) ».

* qui n'a pas de barbe, qui n'a pas de poils qui poussent au niveau du visage.

Questions sur le texte :

- 1) À quelle espèce appartient Bilbo ? Connais-tu cette espèce ? Pourquoi ? Oral
- 2) En quoi les hobbits sont-ils différents des Humains ? À qui te font-ils penser ? Oral
- 3) De quelle aptitude disposent les hobbits ? ou Que sont capables de faire les hobbits par rapport aux humains lorsqu'ils se déplacent ? Oral
- 4) Le narrateur nous dit que la maison des hobbits est confortable. Selon toi, à quoi ressemble t-elle ? Écrit de travail ou dessin (Comment les élèves se représentent-ils le confort ?)

5) En t'aidant des extraits de phrases soulignées, entoure les adjectifs qualificatifs qui selon toi montrent quelques traits de caractère de Bilbo. Écrit

Sympathique - Triste - Grincheux - Agréable - Gourmand – Joyeux – Détestable

6) Est-ce que Bilbo correspond à l'idée que tu te fais d'un aventurier ? Pourquoi ? Écrit

Séance n°3

Objectifs : - Compléter l'arbre généalogique de Bilbo.

- Montrer l'ambivalence de Bilbo : son côté Baggins (tranquille) et son côté Took (aventureux).

Durée : 45 minutes

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 8-9.

« [...] La mère de ce hobbit – c'est-à-dire Bilbo Baggins – était la fameuse Belladone Took, l'une des trois remarquables filles du Vieux Took, chef des hobbits qui habitaient de l'autre côté de l'Eau, à savoir la petite rivière coulant au pied de la Colline. On disait souvent (dans les autres familles) qu'au temps jadis l'un des ancêtres Took avait dû épouser une fée. C'était absurde bien sûr, mais il y avait tout de même chez eux sans nul doute quelque chose qui n'était pas entièrement hobbital et de temps à autre des membres du clan Took se prenaient à avoir des aventures. Ils disparaissaient, et la famille n'en soufflait mot ; mais il n'en restait pas moins que les Took n'étaient pas aussi respectables que les Baggins, bien qu'ils fussent incontestablement plus riches.

Ce n'est pas que Belladone Took ait eu des aventures après être devenue Mme Bungo Baggins. Bungo, le père de Bilbo, construisit pour elle (en partie avec son argent) le plus luxueux des trous de hobbit qui se pût voir sous la Colline, sur la Colline ou de l'autre côté de l'Eau, et ils demeurèrent là jusqu'à la fin de leurs jours. Mais si Bilbo, fils unique de Belladone, ressemblait en tout point par les traits et le comportement à une seconde édition de son solide et tranquille père, il devait avoir pris du côté Took une certaine bizarrerie dans sa manière d'être, quelque chose qui ne demandait qu'une occasion pour se révéler ».

Questions :

1) Complète l'arbre Généalogique de Bilbo Baggins. Écrit de travail

2) Quelles différences y a-t-il entre les Took et les Baggins ? Oral

3) Quels traits de caractère Bilbo a-t-il emprunté à son père Bungo Baggins et à sa mère Belladone Took ? Écrit de travail

4) Quel clan avait-il eu des aventures ? Écrit de travail

5) Quel mariage supposé avait-il eu lieu qui pourrait expliquer une certaine bizarrerie de Bilbo ? Oral

6) Que pense t-on des hobbits qui ont des aventures ? Oral

7) Comment comprends-tu la phrase « qui ne demandait qu'une occasion pour se révéler » ? Oral

(Demander d'abord : qu'est-ce qui ne demande qu'une occasion pour se révéler ? => la bizarrerie ; puis : que faudrait-il pour que cette bizarrerie se révèle ? => une simple occasion ; enfin : si la bizarrerie se révélait, qu'est-ce que cela voudrait dire ? Que pourrait faire Bilbo => participer à une aventure).

Séance n°4

Objectif : - Montrer que Bilbo ne souhaite participer à aucune aventure.

Durée 45 minutes

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 9-13.

« Par quelque curieux hasard, vint à passer Gandalf. Gandalf ! Si vous aviez entendu le quart de ce que j'ai entendu raconter à son sujet (et ce que j'ai entendu ne représente qu'une bien petite partie de tout ce qu'il y a à entendre), aucune histoire, fût-ce la plus extraordinaire, ne vous étonnerait. Histoires et aventures jaillissaient de la façon la plus remarquable partout où il allait. [...] Bilbo qui ne se doutait de rien, ne vit ce matin là qu'un vieillard appuyé sur un bâton. L'homme portait un chapeau bleu, haut et pointu, une grande cape grise, une écharpe de même couleur par-dessus laquelle sa longue barbe blanche descendait jusqu'à la taille, et d'immenses bottes noires.

« Bonjour ! » dit Bilbo.

Et il était sincère. Le soleil brillait et l'herbe était très verte. Mais Gandalf le regarda sous ses longs sourcils broussailleux qui dépassaient encore le bord de son chapeau ombreux.

« Qu'entendez-vous par là ? dit-il. Me souhaitez-vous le bonjour ou constatez-vous que c'est une bonne journée, que je le veuille ou non, ou que vous vous sentez bien ce matin, ou encore que c'est une journée où il faut être bon ?

- Tout cela à la fois, dit Bilbo. Et c'est une très belle matinée pour fumer une pipe dehors, par-dessus le marché. Si vous en avez une sur vous, asseyez-vous et profitez de mon tabac ! Rien ne presse, nous avons toute la journée devant nous ! »

Bilbo s'assit alors sur un banc qui se trouvait à côté de sa porte, croisa les jambes et lança un magnifique rond de fumée grise qui s'éleva sans se rompre et s'en alla en flottant par-dessus la Colline.

« Très joli ! dit Gandalf. Mais je n'ai pas le temps de faire des ronds de fumée ce matin. Je cherche quelqu'un pour prendre part à une aventure que j'arrange, et c'est très difficile à trouver.

- Je le crois aisément – dans ces parages ! Nous sommes des gens simples et tranquilles, et nous n'avons que faire d'aventures. Ce ne sont que des vilaines choses, des sources d'ennuis et de désagréments ! Elles vous mettent en retard pour le dîner ! Je ne vois vraiment pas le plaisir qu'on peut y trouver », dit notre M. Baggins. [...]

- Je regrette ! Je ne veux pas d'aventures, merci. Pas aujourd'hui. Bonjour ! Mais venez prendre le thé – quand vous voudrez ! Pourquoi pas demain ? Venez demain. Au revoir ! »

Questions :

- 1) Au moment où Gandalf se présente à Bilbo, celui-ci le reconnaît-il ? Justifie. Oral
- 2) Sous quelle apparence Gandalf se présente-t-il à Bilbo ? Oral
- 3) D'après la description physique de Gandalf, à quel personnage de littérature te fait-il penser ? Oral
- 4) Pourquoi Gandalf se présente-t-il à Bilbo ? Souligne la phrase qui l'indique. Écrit
- 6) Bilbo a-t-il l'intention de partir à l'aventure ? Pourquoi ? Que pense Bilbo des aventures ? Retrouve dans le texte ce qui l'indique.

Écrit de travail

- 7) Maintenant que tu as lu tout le texte, que penses-tu de l'expression soulignée dans le texte « Par quelque curieux hasard » ? Oral
- 8) Quelle qualité humaine est sous-entendue par la demande « venez prendre le thé » ?

Séance n°5

Objectif : - Montrer que l'on vient d'imposer à Bilbo une affreuse aventure.

Durée 45 minutes

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 13-18.

« Juste avant l'heure du thé, une retentissante sonnerie se fit entendre à la porte, et alors il se souvint ! Il se précipita pour mettre la bouilloire à chauffer, sortir une seconde tasse et un ou deux gâteaux supplémentaires ; puis il courut à la porte.

« Excusez-moi de vous avoir fait attendre ! » allait-il dire, quand il vit que ce n'était nullement Gandalf, mais un nain avec une barbe bleue passée dans une ceinture dorée et des yeux brillants sous son capuchon vert foncé.

Aussitôt la porte ouverte, il entra tout comme s'il était attendu. Il suspendit son capuchon à la patère la plus proche et dit avec un profond salut : Dwalin pour vous servir !

- Bilbo Baggins, à votre disposition ! » dit le hobbit, trop surpris sur le moment pour poser des questions. Le silence qui suivit devenait gênant, il ajouta : « J'étais sur le point de prendre le thé ; venez le partager avec moi, je vous en prie. » C'était dit d'un ton peut-être un petit peu raide, mais il n'y mettait aucune mauvaise intention. Et que feriez-vous si un nain non invité venait suspendre ses effets dans votre vestibule sans un mot d'explication ? *Ainsi vont se succéder plusieurs coups de sonnettes, plus forts les uns que les autres, annonçant la venue de nombreux nains et de Gandalf, le seul à avoir été invité par Bilbo.*

« Eh bien, nous voilà tous arrivés ! dit Gandalf, observant la rangée des treize capuchons – parmi les meilleurs capuchons détachables pour réunions mondaines – suspendus avec son propre chapeau. Voilà une réunion tout à fait joyeuse ! J'espère qu'il reste quelque chose à manger et à boire pour les derniers venus ! Qu'est-ce que cela ? Du thé ! Non, merci ! Un peu de vin rouge, pour moi, s'il vous plaît.

- Pour moi aussi dit Thorin.

- Et de la confiture de framboises avec de la tarte aux pommes, ajouta Bifur.

- Et des petits pâtés avec du fromage, dit Bofur.

- Et du pâté de porc avec de la salade, dit Bombur.

- Et d'autres gâteaux – de la bière blonde – et du café, si vous le voulez bien crièrent les autres nains par la porte.

- Mettez aussi quelques œufs à cuire, vous serez bien brave ! cria Gandalf, tandis que le hobbit s'en allait en clopinant vers sa réserve. Et n'oubliez pas de sortir le poulet froid et les cornichons.

- On dirait qu'il connaît aussi bien que moi le contenu des mes garde-manger ! » pensa M. Baggins qui positivement démonté, commençait à se demander si une affreuse aventure ne venait pas de pénétrer dans sa maison ».

Questions :

1) Qui se présente devant Bilbo à l'heure du thé à la place de Gandalf ? Oral

2) À quoi correspondent les 13 capuchons suspendus aux patères* (*porte-manteaux) ?

Oral

3) Les nains pénètrent dans la maison de Bilbo comme s'ils étaient attendus. Qui a bien pu les inviter ? Oral

4) Le narrateur te pose une question, réponds-y : « Et que feriez-vous si un nain non invité venait suspendre ses effets dans votre vestibule sans un mot d'explication ? »

Écrit de travail

(Préciser aux élèves que feriez-vous et comment vous sentiriez-vous ?)

5) À quoi Bilbo doit-il s'attendre ? Écrit de travail

6) Penses-tu que Bilbo regrette d'avoir invité hier Gandalf à venir prendre le thé ? Pourquoi ? Écrit de travail

7) Que nous dit l'état du garde-manger sur le caractère de Bilbo et que nous savions déjà ?

Oral

Prolongement

Dans le cadre de l'enseignement en langues (programmes, hors-série n°3 du 19 juin 2008), via l'approche culturelle du mode de vie des Britanniques, aborder les traditions culinaires en traduisant le vocabulaire relatif aux aliments, par le biais du texte original (Comparaison du vocabulaire et recherche sur internet des recettes correspondantes).

Reconstituer le repas pris par les nains en important des photos des aliments dans un logiciel de traitement de texte/dessin type OpenOffice, faire un montage en plaçant les aliments sur une table (cercle, rectangle, ovale) annoter avec le vocabulaire en anglais.

Finir par la fabrication de *l'apple crumble*.

Séance n°6

Objectif : - Montrer qu'au prime abord, Bilbo n'a pas l'étoffe d'un aventurier.

- Montrer la peur de Bilbo et son manque de courage.

Durée : 45 minutes

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 23-24.

Voici le discours que Thorin entama après que chacun se soit repu d'un excellent et copieux repas (excepté Bilbo qui semblait, à cet instant, avoir perdu l'appétit) :

« Gandalf, nains et monsieur Baggins ! [...] »

« Nous sommes réunis pour discuter de nos plans, de nos voies et moyens, de la politique à suivre. Peu avant le lever du jour, nous allons partir pour notre longue expédition, une expédition dont certains d'entre nous, il se peut même tous (à l'exception de notre ami et conseiller, l'ingénieux magicien Gandalf), ne reviendront peut-être pas. C'est un moment solennel. Notre objet est bien connu de tous, j'imagine, mais pour l'estimable M. Baggins et peut-être aussi un ou deux des plus jeunes nains (je ne pense pas me tromper en nommant Kili et Fili par exemple), la situation telle quelle se présente exactement en ce moment appelle peut-être une brève explication... »

C'était là le style de Thorin, nain important. Si on lui en avait laissé la liberté, il aurait sans doute continué ainsi tant qu'il aurait eu du souffle, sans rien dire qui ne fût déjà connu de tous. Mais il fut brutalement interrompu. Le pauvre Bilbo n'en put supporter davantage. Au *ne reviendront peut-être pas*, il sentit monter en lui un cri qui ne tarda pas à s'échapper comme le sifflet d'une locomotive sortant d'un tunnel. Tous les nains sautèrent en l'air, renversant la table. Gandalf fit jaillir une lumière bleue du bout de sa canne et, dans son éclat de feu d'artifices, on pu voir le pauvre petit hobbit à genoux sur la carpe de foyer tremblant comme une gelée fondante. Puis il s'écroula tout de son long sur le sol, criant sans arrêt : « foudroyé, je suis foudroyé ! ». Et ce fut tout ce qu'on pu tirer de lui pendant un long moment. On s'en débarrassa donc en le portant sur le sofa du salon, où on le laissa avec une boisson à côté de lui. Et tous retournèrent à leur sombre affaire.

« Quel garçon émotif ! dit Gandalf, tandis qu'il reprenait place. Il a parfois de curieuses crises, mais c'est un des meilleurs, oui, un des meilleurs – aussi féroce qu'un dragon affamé. »

Questions :

- 1) Tu connais enfin la véritable identité de Gandalf. Quelle est-elle ? Oral
- 2) Quel sentiment éprouve Bilbo à l'annonce de *ne reviendront peut-être pas* ? Oral
- 3) Comment manifeste t-il ce sentiment (souligne dans le texte) ? Écrit mais en collectif après oral
- 4) À sa place, comment réagiras-tu ? Écrit de travail
- 5) À quel animal Gandalf compare t-il Bilbo ? Que penses-tu de cette comparaison ? Écrit de travail
- 6) Toi, à quel animal comparerais-tu Bilbo ? Écrit de travail
- 7) Penses-tu que Bilbo a l'étoffe d'un aventurier ? Pourquoi ? Écrit de travail
- 8) Un des meilleurs quoi ? Oral (à ce stade les élèves ne peuvent pas répondre car il n'y a pas d'inférences possibles, constater avec eux qu'on ne le sait pas mais qu'on le saura peut-être plus tard).

Questions orales de l'enseignant en vue de la lecture ultérieure à la maison de l'extrait qui révèle l'objet de l'aventure :

1) Dans le texte il est écrit : « notre objet est bien connu de tous », mais en réalité connais-tu l'objet de cette aventure, c'est-à-dire le but de cette aventure ? (Dans l'extrait, il n'est pas indiqué l'objet de l'aventure.)

2) As-tu envie de le connaître ? (Permettra de mesurer l'éventuelle adhésion à l'histoire.)
Donner un texte qui explique l'objet de l'aventure, seulement pour ceux qui le souhaitent, à lire à la maison avec la question : quel est le but de l'aventure ?

Pour ceux qui ne le souhaitent pas, ne pas incriminer. L'enseignant lira lui-même à l'ensemble de la classe l'extrait concerné, à un moment ultérieur. Il posera alors la question

1) Quel est le but de l'aventure ?

Si le temps manque, il livrera la réponse à travers un bref résumé.

Lecture à la maison (facultatif)

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 29-32.

« Il y a longtemps, du temps de mon grand-père Thror, notre famille fut chassée du Grand Nord et elle revint avec ses biens et ses outils à cette Montagne marquée sur la carte. [...] Mon grand-père devint Roi sous la Montagne et il fut traité avec grand respect par les hommes qui vivaient vers le sud et s'étendaient graduellement le long de la Rivière Courante jusqu'à la vallée au pied de la Montagne. Ils édifièrent en ce temps-là l'aimable ville de Dale. [...] Ainsi, les salles de mon grand-père regorgeaient-elles d'armures, de bijoux, de ciselures et de coupes, et le marché au jouet de Dale était la merveille du Nord.

« Ce fut sans nul doute ce qui attira le dragon. Les dragons volent aux hommes, aux elfes et aux nains l'or et les bijoux, partout où ils peuvent les trouver ; et ils se conservent leur butin tant qu'ils sont vivants (ce qui est pratiquement à jamais, à moins qu'il ne soit tué) sans jamais en goûter le tintement d'airain. [...] Il y avait un ver particulièrement avide, fort et méchant, du nom de Smaug. Un jour il s'envola et vint dans le Sud. La première annonce que nous en eûmes fut un bruit semblable à celui d'un ouragan en provenance du Nord et le grincement et le craquement des pins de la Montagne sous l'asseau du vent. [...] À ce moment, toutes les cloches de Dale sonnèrent et les guerriers prirent leurs armes, les nains se précipitèrent par leur grande porte ; mais le dragon était là qui les attendait. Aucun ne s'échappèrent de ce côté. De la rivière s'éleva une grande vapeur ; un brouillard s'étendit sur Dale et du milieu de ce brouillard le dragon fondit sur eux et détruisit la plupart des guerriers – C'était toujours le même malheureuse histoire, trop courante en ce temps-là. Après quoi, il retourna se glisser sous la Porte Principale et fit place nette dans tous les passages, les tunnels, les allées, les caves, les salles et les appartements. Il ne resta plus alors sous la Montagne un seul nain vivant, et il s'empara de tous leurs biens. Sans doute les a-t-il amassé à l'intérieur en un seul grand tas dont il se sert comme lit pour dormir, car c'est là la façon des dragons. [...] « Les quelques-uns d'entre nous qui étaient bien à l'extérieur s'assirent pour pleurer en cachette, maudissant Smaug ; [...] Après cela, nous partîmes, et nous dûmes gagner notre vie tant bien que mal en errant dans notre pays, allant jusqu'à nous faire maréchal ferrant ou même mineur. Mais nous n'avons jamais oublié notre trésor volé. Et même aujourd'hui que nous avons mis passablement de côté et que nous ne sommes pas si mal en point, je l'avoue (ici, Thorin caressa la chaîne d'or qu'il portait au cou), nous entendons toujours le récupérer et faire subir à Smaug, si nous le pouvons, l'effet de nos malédictions.

Séance n°7

Objectif : - Montrer que Bilbo a finalement pris part à l'aventure.

- Montrer que Bilbo est plus courageux qu'il ne le laissait supposer et qu'on peut voir en lui un début d'aventurier.

- Montrer que Bilbo a évolué.

Durée : 45 min

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. VIII, « Mouches et araignées », p. 163-164.

Alors que Bilbo et les nains traversent la forêt de Mirkwood, la plus grande forêt du monde nordique mais aussi la plus dangereuse et la plus maléfique, Bilbo se retrouve tout à coup seul dans un silence complet et dans les ténèbres totales.

« Il était plongé dans des pensées d'œufs au lard et de rôties beurrées, quand il sentit un contact. Il avait contre la main gauche une sorte de ficelle, forte et gluante, et quand il essaya de bouger, il s'aperçut que ses jambes étaient déjà enveloppées de la même manière, de telle sorte que, se levant, il bascula. Alors la grande araignée qui l'avait lié pendant son assoupissement s'avança de derrière et se jeta sur lui. [...] Il repoussa avec ses mains l'animal qui tentait de l'empoisonner pour le faire tenir tranquille, comme les petites araignées font avec les mouches, jusqu'au moment où, se souvenant de l'épée, il la tira. L'araignée fit alors un bond en arrière et il eut le temps de libérer ses jambes en tranchant les fils. Après quoi, ce fut son tour d'attaquer. L'araignée n'était pas habituée, de toute évidence, à des choses qui portaient au côté* de tels dards, sans quoi elle eût mis plus de hâte à s'enfuir. Bilbo l'attaqua avant qu'elle n'eût le temps de disparaître et il la perça de son épée en plein dans les yeux. L'animal devint alors fou ; il sauta en l'air, trépigna et jeta ses pattes de droite et de gauche en d'horribles bonds, jusqu'au moment où Bilbo le tua d'un nouveau coup d'épée ; après quoi, il tomba et perdit conscience pendant un long moment.

Quand il revint à lui, il y avait alentour l'habituelle lumière grise et terne du jour forestier. L'araignée gisait morte à son côté et la lame de son épée était tachée de noir. Le fait d'avoir tué l'araignée géante, tout seul dans les ténèbres sans l'aide du magicien, des nains ni de personne, modifia grandement les choses pour M. Baggins. Essuyant son épée dans l'herbe avant de la remettre au fourreau, il se sentit un personnage différent, beaucoup plus féroce et plus hardi en dépit de son estomac vide.

« Je vais te donner un nom, lui dit-il. Tu t'appelleras Dard. »

* à sa ceinture

Questions

- 1) Bilbo refusait de participer à une aventure quelle qu'elle soit. Que comprends-tu à la lecture de ce texte ? Oral
- 2) Quel est le côté de la famille, Took ou Baggins, qui a pris le dessus sur Bilbo ? Justifie. Oral
- 3) Comment se sent Bilbo Baggins après la lutte dont il sort vainqueur ? Écrit de travail
- 4) Quel sentiment éprouve t-il ? Écrit de travail
- 5) Depuis que tu connais Bilbo, en quoi celui-ci a-t-il changé ? Écrit de travail
- 6) Que penses-tu de lui ? Écrit de travail
- 7) Quel nom donne-t-il à son épée ? Pourquoi ? Que t'évoques ce nom ? Oral
- 8) Sais-tu quel nom porte l'épée du roi Arthur dans la légende du roi Arthur ? Oral

Mini débat pour recueillir à nouveau leurs conceptions sur la figure de l'aventurier :

- Un aventurier est-il quelqu'un qui ne connaît pas la peur ?
- Un aventurier peut-il avoir peur ?
- A-t-il le droit d'avoir peur ?

Revenir sur Harry Potter (montrer qu'il a eu peur à plusieurs reprises, la cérémonie des choipeaux, les affrontements avec le troll, le serpent etc., mais que les élèves le considèrent tout de même comme un héros)

Les amener doucement à : « un aventurier c'est quelqu'un qui peut avoir peur mais qui sait affronter ses peurs ». (Donc à un moment donné il trouve du courage et ce grâce aux amis aussi, Bilbo n'est pas seul dans cette aventure).

- Est-ce qu'on naît avec une âme d'aventurier ou bien est-ce qu'on le devient ?
- Est-ce qu'en chacun d'entre nous il ne peut pas y avoir un aventurier qui se cache et qui ne demanderait qu'à se révéler ?
- Est-ce qu'on peut reconnaître un aventurier au premier coup d'œil ?

Objectif de l'enseignant : le but n'est pas d'arriver à une nouvelle conception tranchée, mais bien de faire réfléchir les élèves et de les amener à nuancer, à revoir leur premier propos. Mais l'enseignant n'a pas à dire ce que doit être un aventurier.

- Finalement, pour vous, c'est quoi un aventurier et à qui sont réservées les aventures ?
Écrit de travail

Questions orales de l'enseignant en vue de la lecture ultérieure de l'extrait qui révèle pour quelle mission Bilbo a été choisi par Gandalf pour participer à l'aventure :

1) Gandalf a choisi Bilbo pour être le quatorzième de l'expédition.

Pour quelle raison, pour quelle mission ?

(Les élèves devraient revenir sur l'idée première qu'ils s'étaient forgée lors du visionnage de la 1^{ère} de couverture qui montre l'archer tuer le dragon, à savoir Bilbo est cet archer. Ou bien celle d'un voleur de trésor, ce qu'il est effectivement. Dire que sur la couverture, il ne s'agit pas de Bilbo).

2) As-tu envie de le savoir ? (Permettra de mesurer l'éventuelle adhésion à l'histoire.)

Donner un texte qui explique la mission, seulement pour ceux qui le souhaitent, à lire à la maison avec la question : quelle est la mission de Bilbo ?

Pour ceux qui ne le souhaitent pas, ne pas incriminer. L'enseignant lira lui-même à l'ensemble de la classe l'extrait concerné, à un moment ultérieur s'il a le temps. Il posera alors la question « Quelle est la mission de Bilbo ? »

Si une séance peut-être consacrée à cet extrait de texte ...

Questions :

1) Pour quel boulot Bilbo a-t-il été choisi ? Oral

2) Que va-t-il devoir faire au final ? Oral

3) Qui a sélectionné Bilbo ? À la demande de qui ? Oral

4) Gandalf et les nains perçoivent-ils Bilbo de la même manière ? (pensent-ils la même chose de Bilbo ?) Oral

5) D'autres personnes que Bilbo auraient pu être choisies pour faire ce métier.

Quelle différence Bilbo fait-il avec les autres ? Quelle aptitude a-t-il que les autres n'ont pas ? (Souvenez-vous du premier extrait) Oral

6) Est-ce que cette aptitude est un atout quand il s'agit de faire ce métier ? Pourquoi ? Oral

7) Que penses-tu de ce métier ? Oral

Lecture à la maison (facultatif)

Extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. I, « Une réception inattendue », p. 24-26

Dans un extrait précédent, Bilbo pris d'un malaise à l'annonce de « ne reviendront peut-être pas » avait été conduit sur le sofa du salon, le temps qu'il reprenne ses esprits.

« Au bout d'un moment et après avoir bu un petit coup, il se coula craintivement jusqu'à la porte du parloir. Voici ce qu'il entendit (c'était Gloïn qui parlait) : « Hum ! (ou quelque ébrouement de ce genre). Croyez-vous qu'il fera l'affaire ? Gandalf a beau dire que ce hobbit est féroce, c'est possible, mais un seul cri tel que celui-là poussé dans un moment d'excitation suffirait à réveiller le dragon et toute sa famille et nous faire tous tuer. M'est avis qu'il était davantage de peur que d'excitation ! En fait n'eût été le signe sur la porte, j'aurais été certain que nous avions fait erreur sur la maison. Dès le premier coup d'œil sur le petit bonhomme qui s'agitait tout haletant sur le paillason, j'ai éprouvé des doutes. Il a plutôt l'air d'un épicier que d'un cambrioleur ! ». [...]

« Excusez-moi d'avoir surpris vos derniers mots, dit-il. Je ne prétends pas comprendre de quoi vous parliez, ni votre allusion à des cambrioleurs ; mais je ne crois pas me tromper en pensant (c'était ce qu'il appelait le prendre de haut) que vous me jugiez incapable. Il n'y a aucun signe à ma porte – elle a été peinte la semaine dernière -, et je suis bien certain que vous vous être trompés de maison. Dès que j'ai vu vos drôles de têtes sur le seuil, j'ai eu quelques doutes. Mais faites comme si c'était la bonne. Dites-moi ce que vous voulez, et je tâcherai de l'accomplir, dussé-je marcher d'ici à l'est de l'Est et combattre les sauvages verts dans le dernier Désert. Un de mes arrière-arrière-grands-oncles, Bullroarer Took, autrefois...

- Oui, oui, mais ça, c'était il y a bien longtemps dit Gloïn. Je parlais de *vous*. Et je vous assure qu'il y a une marque sur cette porte – le signe habituel dans le métier, ou enfin qui l'était. *Cambrioleur* désire bon boulot, *comportant sensations fortes et rémunération raisonnable*, voilà ce qu'elle signifie couramment. Vous pouvez dire *chercheur de trésor expert* au lieu de *cambrioleur*, si vous le préférez. C'est ce que font certains. Pour nous, c'est tout un. Gandalf nous avait dit qu'il y avait par ici un homme de ce genre qui cherchait du boulot immédiat et qu'il avait ménagé une rencontre ici le mercredi à l'heure du thé.

- Bien sûr qu'il y a une marque, dit Gandalf ; je l'y ai mise moi-même. Pour d'excellentes raisons. Vous m'aviez demandé de trouver un quatorzième pour votre expédition, et j'ai choisi M. Baggins. Qu'un seul d'entre vous dise que je me suis trompé d'homme ou de maison, et vous pouvez vous en tenir à treize et encourir toute la malchance que vous voudrez, ou retourner à l'extraction du charbon. »

ANNEXE 2

Tableau n°1 : Recueil des représentations

Représentations de la figure de

Elèves	Caractère moral de l'aventurier								
	Gentil	Intelligent	Stratégique	Avoir un très bon moral	Sérieux	Courageux	PEUR de rien/personne /serpents	Généreux	Patient
1	1								
2	1					1	1		
3		1	1			1			
4				1			1		
5	1				1		1		
6							1		
7						1			
8	1	1				1		1	1
9									
10	1						1		
11						1			
12	1							1	
13	1								
14	1	1						1	
15	1								
16									
Somme	9	3	1	1	1	5	5	3	1
% d'oc.	56,25%	18,75%	6,25%	6,25%	6,25%	31,25%	31,25%	18,75%	6,25%

Total : 16 é

Représentations de la figure de

		Tenue vestimentaire type de l'aventurier						
Respectueux envers les personnes qui aident	Sage	Equipement adapté/tenue spéciale sans autre précision	Sorte de déguisement	Habillé en kaki et en noir	Avoir une arme	Bottes/pantalon /T-shirt /Chapeau de Cow-Boy	Beau	Yeux bleus
						1		
							1	1
							1	
			1					
				1			1	
1		1						
		1						
	1						1	
					1			
1	1	2	1	1	1	1	4	1
6,25%	6,25%	12,50%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	25,00%	6,25%

Représentations de la figure de

Aspect esthétique de l'aventurier			Compétences physiques de l'aventurier			
Blond	Grand	Vieux/marche avec une canne	Avoir de la force/être musclé	Souple	Sauver /Protéger/ Aider le monde/les gens/les animaux	Rechercher un trésor/quelque chose de précieux
						1
1			1			
				1	1	
			1			1
			1		1	
					1	
	1		1			
					1	
					1	
			1		1	
			1		1	
		1				
1	1	1	6	1	7	2
6,25%	6,25%	6,25%	37,50%	6,25%	43,75%	12,50%

Représentations de la figure de

	Type d'actions que doit accomplir un aventurier				
Découvrir / Explorer / Parcourir le monde / la terre / la mer / l'étranger / pays et villes inconnues / la nature	Combattre / Se débarrasser des forces du mal / des méchants	Faire des découvertes palpitantes	Accomplir des missions	Faire comme les super-héros / être un héros	Faire tout ce qu'on lui demande, mais pas n'importe quoi
1					
1					
1	1	1			
			1	1	1
1	1				
1					
1	1			1	
1	1				
				1	
1					
9	4	1	1	3	1
56,25%	25,00%	6,25%	6,25%	18,75%	6,25%

Représentations de la figure de

						Lieu où se déroulent les aventures	Ingrédients indispensables à une aventure		
Se protéger lui-même des dangers	Se poser des questions	Apprendre de nouvelles choses	Faire des aventures	Protéger la nature	Manger des insectes	Parcours des forêts/jungle/nature	Grottes	Danger	Des méchants et des gentils
			1					1	
								1	
			1						1
						1	1		
			1						
						1			
			1						
								1	
1						1			
	1	1							
				1					
		1			1			1	
						1			
1	1	2	4	1	1	4	1	4	1
6,25%	6,25%	12,50%	25,00%	6,25%	6,25%	25,00%	6,25%	25,00%	6,25%

Représentations de la figure de

Aventurier préféré									
Lara Croft	Garfield	Catwoman	Indiana Jones	Aucun	Ace Ventura	Tintin	La copine de Zootopie	Doctor Who	Alan dans Jumanji
1									
	1								
		1							
			1						
				1					
				1					
					1				
						1	1	1	
									1
						1		1	
				1					
1	1	1	1	3	1	2	1	2	1
6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	18,75%	6,25%	12,50%	6,25%	12,50%	6,25%

Représentations de la figure de

Illisible	Captain America	Spiderman	Le roi ?	Dora	Bella (Twilight)	Le vieux monsieur du dessin animé <i>Là-haut</i>
1						
	1	1	1	1		
					1	
						1
1	1	1	1	1	1	1
6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%

ANNEXE 3

Réponse à la question « Penses-tu que Bilbo a l'étoffe d'un aventurier ? Pourquoi ? »

Élève 1 : « Non il n'a pas l'étoffe d'un aventurier ».

Élève 2 : « Bilbo ne ressemble pas à un aventurier ».

Élève 3 : « Non ».

Élève 4 : « Non car il ne fait pas d'aventures et il n'est pas courageux ».

Élève 5 : « Non car il ne veut pas aller faire une aventure et car il est un prout (plouc ?) ».

Élève 6 : « Non ».

Élève 7 : « Un peu ».

Élève 8 : « Non ».

Élève 9 : « Non, moi je pense pas qu'il ait l'étoffe d'un aventurier ! Parce qu'il est un faiblard ! »

Élève 10 : « Non car il a un gros ventre et qu'il est court sur pattes ».

Élève 11 : « Oui il va devenir comme sa mère ».

Élève 12 : « Il ne veut pas aller avec eux ».

Élève 13 : « Non parce que ».

Élève 14 : « Pour moi, Bilbo n'est pas un aventurier parce qu'il est plus du côté de son père que de sa mère ».

Élève 15 : « Non pas du tout car il a peur, il tombe, peut-être il crie comme une fille. Il est comme son père ».

Élève 16 : « Non, il est gros, il est moche, il s'habille mal et aussi ne veut pas aller avec eux ».

Élève 17 : « Oui ».

Élève 18 : « Il ressemble à un tout petit de chez petit aventurier ».

Élève 19 : « Non parce qu'il a un gros ventre ».

Élève 20 : Pas de réponse.

Élève 21 : « Je trouve qu'il commence à être un aventurier mais pas fort fort ».

Élève 22 : Pas de réponse.

Élève 23 : « Oui ».

Élève 24 : « Non car il veut pas faire d'aventure ».

ANNEXE 4

Réponses aux questions « Depuis que tu connais Bilbo, en quoi celui-ci a-t-il changé ? »
et « Que penses-tu de lui ? »

Élève 1 : « Il a changé. Il est devenu super aventurier. Je pense qu'il est devenu un peu plus robuste et il ne fait plus de crise de nerf comme la dernière fois ».

Élève 2 : « Il se sent plus féroce et plus hardi. Un aventurier. Qu'il est courageux d'avoir tué l'araignée géante ».

Élève 3 : « Qu'il est mince ou maigre et il a tué l'araignée géante. Il est devenu un aventurier ».

Élève 4 : « Il se sent beaucoup plus féroce et plus hardi. Avant il avait pris du côté Baggins. Après il a pris du côté Took ».

Élève 5 : « Je pense que il va devenir très fort, très courageux ».

Élève 6 : « Il est content parce qu'il l'a tuée et il se sent fort. Il a changé, il est plus paresseux, moins gourmand ».

Élève 7 : « Qu'il est devenu comme sa mère, un aventurier et non comme le vieux (son père), le gros (toujours son père), le moche (et encore et encore son père) ».

Élève 8 : « Il est courageux ».

Élève 9 : « Il est plus fort et plus aventurier. Je pense qu'il va faire d'autres aventures ».

Élève 10 : « Je crois qu'il devient plus un aventurier et maigre ».

Élève 11 : « Oui je crois qu'il a changé. Qu'il est différent (fort, maigre) ».

Élève 12 : « Il a plus pris du côté de sa mère. Il est devenu un aventurier ».

Élève 13 : « Bilbo est différent que des autres textes ».

Élève 14 : « Il n'a pas crié comme une fillette, il a changé de tout. Il est toujours aussi moche. Sauf il a plus le côté de fille (pour crier). Il est devenu un vrai Took ».

Élève 15 : « C'est pas un très grand aventurier par rapport aux autres héros ».

Élève 16 : « Un aventurier avec son épée. Qu'il a le côté de sa mère ».

Élève 17 : « Il se sent aventurier et différent parce qu'il a battu l'araignée. Maintenant il est devenu aventurier. Je suppose qu'il est bien un aventurier ».

Élève 18 : « Bilbo se sent dans un nouveau corps d'un beau aventurier. Il est un aventurier comme sa mère Took. Qu'il est maigre fort et féroce et il a des [illisible] tout beau et [illisible] ».

Élève 19 : « Il est plus du côté de sa mère (Took) c'est-à-dire plus aventurier. Il est plus aventurier qu'avant et plus fort et beaucoup moins paresseux ».

Élève 20 : « Il est devenu aventurier. Rien ».

ANNEXE 5

Transcription du mini-débat

concernant la conception de la figure de l'aventurier en séance n° 7

Convention des transcriptions :

- « M » pour qualifier l'enseignante ;
- « Es » pour qualifier les élèves répondant à l'unisson ;
- « E » pour qualifier un élève lambda qui prend la parole (sans distinction) ;
- Si un élève est reconnaissable il est nommé.

La numérotation des lignes correspond aux différents tours de parole : la ligne 1 correspond au tour de parole n° 1.

Les règles de transcription en rigueur en didactique des langues n'ont pas été respectées, elles incluent une ponctuation qui nous permet de mieux imaginer l'intonation effectuée Ceci est valable pour les autres transcriptions (réponses aux questions), dans les autres annexes.

Tableau n° 2 : Transcription des conversations enseignante/élèves au sujet de la figure de l'aventurier

N° Tours de prise de parole	Conversations
1	M : « Alors je vous pose la question, vous levez le doigt, je vous pose les questions et vous répondez. À votre avis, avec tout ce qu'on a vu sur Bilbo, est-ce qu'un aventurier c'est quelqu'un qui n'a jamais peur ? À votre avis ? Oui Elise ».
2	Elise : « Bah oui parce qu'un aventurier c'est quelqu'un [inaudible] ».
3	M : « Est-ce que Bilbo n'a jamais eu peur dans toute son histoire ? ».
4	Es : « Si, si ».
5	M : « Est-ce que Bilbo est un aventurier ? »
6	Es : « Oui ».
7	E : « Non ».
8	M : « Hugo, c'est pas un aventurier avec tout ce qu'on vient de voir ? »
9	Es : « Euh si si si ».
10	E : « Si parce qu'il a tué l'araignée ... »
11	M : « Voilà ».
12	E : « Il ... bah y a tué l'araignée ».
13	M : « Hum hum ».
14	E : « Il a quand même peur ».
15	M : « Donc du coup, je repose ma question, est-ce qu'un aventurier c'est quelqu'un qui n'a jamais peur ? Oui Leila ».
16	Leila : « Bah oui ».
17	M : « Toujours ? »

18	Es : « Nan ! »
19	M : « Bilbo est un aventurier. On a décidé au final que c'est un aventurier maintenant qu'il a tué l'araignée ».
20	E : « Bah ... »
21	Julie : « Madame, madame ».
22	M : « Oui Julie ! »
23	Julie : « Non ! »
24	M : « Non quoi ? »
25	Julie : « Parce que ça peut avoir peur y a des moments ».
26	M : « Bah voilà. Y a des clichés des aventuriers. On dit que l'aventurier c'est quelqu'un qui est beau qui est courageux, qui a plein de qualités, qui n'a jamais peur mais pas forcément. Ici on a vu un vrai aventurier, Bilbo, il a appris à être aventurier. Au début il ne voulait pas, il avait peur d'aller en aventures, mais maintenant qu'il a eu sa première aventure et qu'il a tué l'araignée géante, on est d'accord que c'est un aventurier, on l'a dit ».
27	E : « Il existe vraiment Bilbo ? »
28	M : « Non il existe pas, c'est une histoire. Et pourtant, il a eu peur. Donc un aventurier, il a beau être courageux, à un moment il peut aussi avoir peur. Être courageux n'empêche pas d'avoir peur Leila. Tu peux très bien être un aventurier et avoir peur quand même mais être courageux aussi ».
29	E : « Comme moi ... »
30	M : « N'importe qui peu avoir peur mais être courageux quand même. Du coup un aventurier il a le droit d'avoir peur. Oui ou non ? »
31	Es : « Bah oui, non ».
32	M : « Oui ou non ? »
33	Es : « Oui, il peut avoir peur de temps en temps ».
34	M : (rires) oui ou non ? Oui il a le droit d'avoir peur du moment qu'il est quand même courageux et qu'il surmonte ses peurs. J'imagine que Bilbo il a eu très peur en combattant l'araignée pourtant il l'a tuée quand même. C'est quand même un vrai aventurier.
35	E : « C'est pas parce que c'est aventurier, que c'est le meilleur, qu'il peut tout faire, qu'il a peur de rien, y'est comme nous ».
36	M : « Voilà, on apprend à être aventurier, on n'est pas aventurier dès qu'on naît, quand on naît et qu'on est un bébé on n'est pas encore aventurier. On apprend progressivement à être courageux et à partir à l'aventure. Bilbo il a appris progressivement à partir à l'aventure ».
37	E : « Bah on n'a pas vu les autres chapitres donc on sait pas comment y a fait ».
38	M : « Bah je peux pas vous faire lire tout le livre Inès, on a vu les chapitres qui étaient importants ».
39	E : « On pourra faire comme Le Petit Prince ».
40	M : « C'est un livre beaucoup plus gros que Le petit prince. Le petit Prince est-ce que c'est un aventurier ? »
41	Es : « Oui...non... »
42	M : « Romain, pourquoi oui ? »
43	Julien : « Parce qu'il va de planètes en planètes, il visite la terre ».
44	M : « Très bien il fait des aventures aussi et il rencontre des gens qui peuvent lui faire peur comme le serpent qui va le faire revenir sur sa planète à la fin ».
45	E : « Bah il s'en fiche du serpent, il continue ».
46	M : « Oui parce que c'est un aventurier et qu'il est courageux, mais je pense qu'il a

	peur quand même. On avait vu Harry Potter aussi avant les vacances. Harry Potter c'est aussi quelqu'un de courageux, c'est aussi un aventurier et pourtant il a peur aussi ».
47	E : « Peter Pan aussi non ? »
48	E : « Madame, à chaque fois qu'on lit des livres il y a des aventuriers ».
49	M : « Donc on est d'accord un aventurier c'est quelqu'un qui peut avoir peur mais lui il est courageux, il sait affronter ses peurs comme Bilbo a affronté l'araignée. Il est courageux. Euh [...] donc, ça on l'a dit. On ne naît pas aventurier on le devient. A votre avis n'importe qui peut-il devenir un aventurier avec ce qu'on a dit ? »
50	E : « Bah oui ».
51	M : « Thomassina ? »
52	Thomassina : « Oui ».
53	M : « Vas-y expliques un petit peu ».
54	Thomassina : « Oui parce qu'il tue des araignées et nous aussi on peut en tuer ! »
55	M : « Oui, bien, en effet n'importe qui peut être un aventurier même quelqu'un qui est ici dans la classe, plus tard en devenant adulte on peut très bien partir à l'aventure et tuer des horribles choses. Même si on a peur on sera quand même un aventurier ».
56	E : « Comme les guerriers ».
57	M : « Très bien Ryan, comme les guerriers, les chevaliers, on avait vu sous les rois. Du coup est-ce qu'on peut- se dire en voyant quelqu'un tout de suite lui c'est un aventurier, lui c'est pas un aventurier ».
58	Es : « Non ».
59	E : « Bah si ».
60	M : « Si, quand on voit un chevalier, mais si je te regarde toi je ne sais pas si tu es une aventurière ou pas une aventurière ».
61	E : « Mais non mais madame, c'est pas comme ça, dès fois on le voit vu qu'il sauve tout de suite quelqu'un, quand je vois Elios, lui c'est plutôt un clown qu'un aventurier ».
62	M : « Oui Elias ».
63	Elios : « Bah, quand je regarde des films y a des aventuriers mais des fois ils sont à moitié ennemi ».
64	M : « D'accord, c'est possible. Un aventurier n'est pas complètement gentil. Il peut être à la fois gentil et méchant, c'est possible ».
65	E : « Madame ils sont surtout ils ont toujours pas de maillot et tout on dirait qu'il sont toujours un petit peu musclé ».
66	M : « C'est vrai ».

ANNEXE 6

Réponse à la question : « Et que feriez-vous si un nain non invité venait suspendre ses effets dans votre vestibule sans un mot d'explication ? »

Élève 1 : « De demander de partir ».

Élève 2 : « Je le vire de chez moi ! »

Élève 3 : « J'appelle la police et ensuite je le tue ». (l'élève connaît la suite de l'histoire)

Élève 4 : « Je le mets dehors à coup de fusil ».

Élève 5 : « Je le mettrais dehors, (à la porte). Et je serais très fâché ».

Élève 6 : « Si ! Je ferais à manger (pour moi). Et qu'il s'est invité et je lui dirais « sors de chez moi c'est mon manger housté housté housté, du balai. Sinon je te mets moi-même dehors » - « Mais non j'ai faim ». Alors je le mets dehors et je lui dis « je n'invite pas les nains de jardin ».

Élève 7 : (Pas de réponse écrite).

Élève 8 : « Je lui mettrais un coup de pied dans les fesses et un coup de fusil et je le mettrais à la porte, je me sentirais mal ».

Élève 9 : « Je lui claque la porte au nez, je serais en colère ».

Élève 10 : « Je serais choquée ».

Élève 11 : « Je lui demanderai pourquoi il est là ? Comment il s'appelle ? Et je me sentirais choquée et étonnée de les voir chez moi ».

Élève 12 : « Je le jetterais tout de suite dehors car je ne le connais pas et je serais mal ».

Élève 13 : « Je les mettrais à la porte, et je lui donnerais un gros coup de nageoire et voilà ».

Élève 14 : « Je mettrai à la porte et je porterais plainte à la police et je l'assassinerais et je lui mettrais plein de coups de poings et Dragon Ball vient m'aider à le combattre ».

Élève 15 : « Je l'enverrais dehors. Non mais dis donc ! Et s'il n'a pas de maison, je veux bien mais voilà après c'est tout ».

Élève 16 : « Je les laisserais rentrer chez moi mais avec une explication. Je me sentirais sale »

Élève 17 : « Je les mettrais dehors tout de suite. Je serais énervé ».

Élève 18 : « Je lui demande s'il pourrait partir car il était pas invité. Sinon je lui botte les fesses et je le jette dans un arbre ».

Élève 19 : « Je les jetterais dehors parce que je les ai pas invités ».

Élève 20 : « Je serai content et heureux ».

Élève 21 : « Je hurle : file de ma maison, tu n'as rien à faire ici. J'appelle la police, voilà bien fait pour toi ! »

Élève 22 : « Je hurle et je lui dis pourquoi es-tu là ? »

Élève 23 : « Je le ligoterai la tête en bas et les pieds en haut en lui donnant des coups de pieds ».

Élève 24 : « Je le remets dehors et j'appelle la police ».

ANNEXE 7

Réponse à la question « Toi, à quel animal comparerais-tu Bilbo ? » qui fait suite aux questions « À quel animal Gandalf compare t-il Bilbo ? Que penses-tu de cette comparaison ? »

Élève 1 : « À un aigle ».

Élève 2 : « Bilbo ressemble à un Alien ».

Élève 3 : « Je mettrais un singe ».

Élève 4 : « On pourrait le comparer à un singe car les singes sont paresseux ».

Élève 5 : « Une tortue car il est paresseux et il a peur ».

Élève 6 : « Dragon ».

Élève 7 : « Un troll ».

Élève 8 : « À un singe ».

Élève 9 : « Il ressemble à un hamster russe. Parce qu'il est faiblard. Les hamsters russes sont gros et ne font pas d'aventures ».

Élève 10 : « À un chien à trois têtes, car c'est gros et gourmand et fort et paresseux ».

Élève 11 : « Un singe parce qu'il est gros ».

Élève 12 : « Un singe ».

Élève 13 : « À un éléphant parce que Bilbo fait des crises de nerf comme eux et ils sont gros tous les deux gros !!! Dsl pour les grosses lettres. Trololol ».

Élève 14 : « À un cochon extraterrestre parce qu'il est un peu gros et moche ».

Élève 15 : « Il ressemble à le petit ours brun (il est trop mignon) ».

Élève 16 : « Moi aussi je pense à un dragon mais pas affamé »

Élève 17 : « Lion parce qu'il est fort, courageux, gentil ».

Élève 18 : « Il serait lui-même car il n'y a pas que lui qui crie ».

Élève 19 : « Je ne sais pas ».

Élève 20 : « Un singe ».

Élève 21 : « Il serait un ogre parce [illisible] ou un tigre parce qu'il est fort ».

Élève 22 : « ~~Une saucisse~~ une merguez, pas un dragon ».

Élève 23 : « À un animal qui dit donne moi l'anneau. Il a des grands pieds ».

Élève 24 : « Poisson car il a peur et les poissons aussi ».

ANNEXE 8

Réponse à la question « À sa place, comment réagirais-tu ? » qui fait suite à la question
« Quel sentiment éprouve Bilbo à l'annonce de *ne reviendront peut-être pas* ? »

Élève 1 : « J'aurais très très peur parce qu'on ne reviendrait pas ».

Élève 2 : « Moi je réagirais bien, j'aurais un petit peu peur et je serais contente aussi ».

Élève 3 : « Je viendrais avec un couteau, pour les treize nains et être furtive ».

Élève 4 : « Je leur dirais que je ne veux pas faire d'aventures ».

Élève 5 : « Je n'ai pas eu le temps de la faire (*la question*) ».

Élève 6 : « Je me sentirais mal et puis je m'évanouirais ».

Élève 7 : « J'aurais peut-être peur mais j'irais quand même pour le monde ».

Élève 8 : « Je m'évanouirais ».

Élève 9 : « Je dirais en criant : non je suis trop jeune pour mourir ».

Élève 10 : « Même si j'aime faire des aventures je n'irais pas car je suis trop jeune pour mourir ou sinon j'irais en aventure et puis je les jetterais au dessus de la colline ».

Élève 11 : « Je crie et je le mets dehors, je lui dis sort de ma maison ».

Élève 12 : « J'irais avec eux ».

Élève 13 : « Je partirais à l'aventure et je ferais tout pour survivre, faire mes trucs, et mes trucs et encore mes trucs ».

Élève 14 : « Je serais trop contente car moi et l'aventure ça fait un et on a qu'une seule vie, autant en profiter ».

Élève 15 : « Je dirais : « Woh et alors là c'est pas la peine sort [*illisible*] d'ici » et j'appelle ma mère et je lui dis ce qui m'est arrivé ».

Élève 16 : « Je serais content parce que j'aime les aventures ».

Élève 17 : Pas de réponse.

Élève 18 : « Je ne ferais rien, je serais contente d'y aller, peut importe le danger ».

Élève 19 : « Déjà je dis non et je m'évanouirais ».

Élève 20 : Pas de réponse.

Élève 21 : « Je les laisserais partir pour leur aventure mais je viendrais [*illisible*] et je tuerais le dragon ».

Élève 22 : « Je dirais non parce que je n'ai pas envie de me faire griller comme une saucisse merguez par un dragon ».

Élève 23 : Pas de réponse.

Élève 24 : « Je les ferais sortir car j'ai peur de l'aventure comme. Je crierais et me roulerais par terre ! ».

ANNEXE 9

Séquence production d'écrit

Objectif :

- Produire un court texte qui retrace un épisode de combat entre Bilbo et une créature maléfique que tu auras inventée.

Prérequis : travail sur :

- les possibles narratifs (différentes formes du discours rapporté, différentes manières de décrire, par l'intermédiaire du narrateur, des autres personnages, du personnage lui-même, subjectivement etc.) ;
- les métaphores ;
- le verbe ;
- les compléments circonstanciels de lieu.

Séance n°1 : Conception de la « fiche étude » concernant la scène d'action relative à l'extrait, *Bilbo le Hobbit*, chap. VIII, « Mouches et araignées », p. 163-164.

Tableau n° 3 « Fiche étude de l'extrait »

Lieu où se déroule l'action Description/particularités (relève les adjectifs qualificatifs relatifs au lieu)	Forêt de Mirkwood Ténèbres Grande, dangereuse, maléfique	
Indices temporels qui rythment le duel	Quand, alors, après quoi, jusqu'au moment où, avant que	
La trame narrative (étapes de la scène)	<p>1) Situation initiale : Bilbo est plongé dans ses pensées (Remarque relative à la gourmandise de Bilbo). Description de la situation : - que fait Bilbo, où est-il, avec qui est-il ?</p> <p>2) Attaque de l'araignée (c'est elle qui commence le combat) : Bilbo est surpris, il tente de se défendre mais l'araignée est en position de force.</p> <p>3) Renversement de la situation (dans le texte, « Après quoi, ce fut son tour d'attaquer »). Bilbo prend le dessus sur l'araignée.</p> <p>4) Fin de la lutte : victoire de Bilbo.</p>	
	<i>Bilbo</i>	<i>L'araignée</i>
Description des personnages/ particularités	Bilbo est comparé à une mouche	Gigantisme
Armes utilisées	Mains nues Épée (dard)	Ficelle forte et gluante Poison

Stratégie/ruse employée	Percer les yeux de l'araignée	L'araignée a enveloppé les jambes de Bilbo dans une sorte de ficelle, forte et gluante. L'araignée veut empoisonner Bilbo pour le faire tenir tranquille, comme les petites araignées font avec les mouches.
Relève les verbes conjugués utilisés dans la lutte contre l'araignée (verbes d'action employés dans des scènes de combat)	repoussa attaquer tira perça en tranchant tua tomba perdit conscience	avait lié s'avança se jeta tentait de l'empoisonner devint fou sauta (en l'air) trépigna jeta (ses pattes) se démenait

Collectif : Travail sur le temps du récit. Après la récolte des verbes conjugués faire remarquer les terminaisons et l'emploi des temps.

Séances n°2, 3 et n°4 : Informatique / Arts visuels

- Invente une créature maléfique à partir d'un être vivant que tu connais (animal, plante, fleur ou humain), dont tu vas amplifier certains traits ou certaines caractéristiques physiques et dont la taille peut être démesurée.

=> Recherche documentaire (Internet ou papier) sur un animal, une plante ou une fleur de ton choix. Relever les caractéristiques physiques de cet être vivant. Décider des traits que l'on veut grossir, certains attributs peuvent être rajoutés, les êtres vivants combinés (mi-humain/mi-animal).

Evoquer le conte traditionnel du Petit chaperon rouge et montrer que les attributs du loup ont une fonction bien définie : les grandes oreilles pour mieux entendre, les grandes dents pour mieux vous manger mon enfant... Ceci pour faire comprendre que si l'on décide de faire de gros yeux à un animal c'est pour qu'il puisse mieux voir (capacité à voir dans le noir, à plus de 100 mètres par exemple).

Fabrication de l'animal (structure en fils de fer et couches superposées de papier journal, peinture).

Fiche descriptive de l'animal (description physique, éventuellement nom donné à l'animal et capacités physiques ou mentales attribuées à l'animal).

Séance n° 5 :

Les questions que tu dois te poser avant d'écrire (tu choisis de répondre aux questions dans l'ordre que tu veux, tu peux modifier tes réponses à n'importe quelle étape du questionnaire) :

- Dans quel lieu l'action va-t-elle se dérouler ?
- Que va-t-il se passer ?
- Contre qui va devoir se battre Bilbo ?
- Les amis de Bilbo sont-ils présents ? (Si oui précisez s'ils lui viennent en aide et de quelle manière, sinon précisez où ils sont ou pourquoi ils sont dans l'impossibilité de lui venir en aide).
- Y a-t-il d'autres alliés ?
- Y a-t-il des armes utilisées ? Si oui lesquelles ?
- A-tu décidé d'un plan, d'une ruse, d'un stratagème pour battre l'ennemi ? Lequel ?
(N'oublie pas que l'on peut aussi combattre par la ruse, pas toujours dans un face à face duel avec des armes).
- Y a-t-il un vainqueur ? Si oui lequel ?

Maintenant, tu peux créer ta propre fiche outil à partir du modèle « fiche étude » de l'extrait étudié.

Séance n°6

Production d'écrit/1^{er} jet

- Rassemble les informations dont tu as besoin (fiche outil, animal et fiche descriptive de l'animal, dictionnaire, tableau de conjugaison) et écris un épisode inédit de *Bilbo le Hobbit*.

N'oublie pas de respecter :

- les étapes de l'histoire ;
- l'utilisation des verbes d'actions ;
- l'utilisation du passé simple pour les actions courtes et rapides ;
- l'utilisation de l'imparfait pour les actions qui durent ou les descriptions ;
- l'utilisation des indices spatio-temporels ;
- l'utilisation des compléments circonstanciels de lieu, de moyen, de manière ;

- de donner des informations sur l'allure de l'animal, sur ses atouts et sur l'usage de ses attributs ?

Tu peux ajouter :

- des dialogues entre les personnages (discours indirect ou direct) en respectant la ponctuation ;
- l'utilisation d'un objet magique.

Séance n°7

- Evoquer individuellement les pistes d'amélioration possibles ;
- Réécriture.

Séance n° 8 :

Mise en forme définitive sur traitement de texte, respect de la conjugaison, de l'orthographe grammaticale et lexicale par l'utilisation d'outils mis à disposition (peut faire l'objet d'un travail de groupe type négociation graphique).

Variante dans le cadre d'un projet de classe (sur une année) :

Consigne « Bilbo doit rejoindre la Montagne Solitaire pour tenter de reprendre le trésor au dragon Smaug. Il lui faut traverser les Terres sauvages, région dangereuse hantée par des créatures maléfiques et une nature très hostile. Imagine un épisode de la grande aventure à laquelle Bilbo Baggins a pris part. Bilbo réussira t-il à atteindre la Montagne solitaire ? ».

Modalités :

- Travail en binôme (écriture à deux mains) ;
- Les élèves disposent d'une carte de la Terre du Milieu avec une quinzaine de noms de lieux numérotés qui constitueront autant de chapitres d'un livre écrit de manière collaborative. Un trajet doit être défini par les élèves (départ de Bilbo, des 13 nains et de Gandalf pour la Montagne Solitaire où la compagnie espère vaincre le dragon Smaug, qui a jadis volé aux nains leur or et leur royaume ; arrivée à la Montagne Solitaire) ;
- Différentes cartes (à la manière d'un jeu de rôle) sont mises à la disposition des élèves : cartes créatures ou humanoïdes ennemies, cartes créatures ou humanoïdes alliées, cartes armes, cartes objet magique/pouvoir magique ;

- Les élèves choisissent de combiner différentes cartes et un lieu. C'est à partir de ces données que les élèves doivent construire un récit sur la base de la scène d'action. Les lieux bien que définis doivent être inventés (à la différence des cartes qui sont descriptives par exemple les personnages sont décrits tant du point de vue moral que physique, les lieux, eux, sont à imaginer). Les cartes vont offrir des possibilités stratégiques aux élèves (ou des contraintes, des impossibilités). En fonction de leur positionnement sur la carte de la Terre du Milieu, les élèves doivent aller enquêter sur les lieux qui le précèdent et qui le succèdent (demander aux pairs ce qu'il va se passer, comment était le lieu, accueillant, hostile etc.) car ils devront construire un passage visant à lier les différents chapitres (dire d'où la compagnie vient et où elle va). On pourra envisager une trame immuable agrémentée d'un comique de répétition en lien par exemple avec la gourmandise de Bilbo.