

FANTASY ET FORMATION DES SUJETS LECTEURS AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

[Isabelle Olivier](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2019/4 N° 207 | pages 103 à 111

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200932503

DOI 10.3917/lfa.207.0103

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-103.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

FANTASY ET FORMATION DES SUJETS LECTEURS AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

Isabelle OLIVIER

Université d'Artois

Laboratoire « Textes et cultures »

Parmi les questions récurrentes qui traversent la réflexion des didacticiens sur l'enseignement de la littérature, on trouve celle de la conciliation possible entre plaisir de la lecture et analyse des œuvres, qui met en lien aspects formels des textes et effets de sens. Dès les années 1980, des chercheurs didacticiens se sont penchés sur le potentiel didactique des paralittératures ou mauvais genres (roman policier, science-fiction, roman sentimental...) en classe de français, en termes de développement de l'appétence pour la lecture et l'écriture, et celui des compétences y afférentes. Or les genres de l'imaginaire – et notamment celui de la *fantasy* –, qui investissent la fiction écrite comme les écrans (cinéma, jeux vidéo) sont en essor constant depuis une vingtaine d'années, au point de symboliser la culture de masse et les cultures juvéniles. En nous penchant tout particulièrement sur la *fantasy*, nous nous proposerons ici d'interroger le potentiel didactique de ce genre en classe de littérature, notamment au regard des compétences de lecture littéraire¹ qu'il paraît susceptible de développer chez des élèves de collège comme de lycée.

Une position ambivalente au sein des instances culturelles et de l'institution scolaire

Fantasy, culture juvénile et culture de masse

Nous commencerons par rappeler succinctement l'histoire de la *fantasy* en nous plaçant notamment du point de vue de la réception du genre, afin de montrer en quoi il se trouve associé à la culture de masse et à la culture juvénile aujourd'hui ; cela nous permettra alors de nous demander si son inscription dans cette double culture signifie pour autant que *toutes* les œuvres de *fantasy* relèvent de la paralittérature, avec les conséquences que cela peut induire sur leur statut au sein de l'institution scolaire.

Comme le rappelle A. Besson, la *fantasy* « a toujours eu deux publics » (2013 : 269). Elle prend naissance dans l'Angleterre victorienne en pleine

1. Telles que les définit A. Rouxel, s'appuyant sur les travaux d'Umberto Eco.

mutation, marquée par ce que « Tolkien a pu qualifier “d’époque-du-sentiment-de-l’enfance” », dont témoignent des œuvres désormais patrimoniales comme l’*Alice* de Lewis Carroll (1865) et *Peter Pan* de James Barrie (1911). Mais parallèlement, le genre connaît un essor aux États-Unis à partir des années 1900, où s’établit une tradition parallèle, sous le signe d’une littérature de « “genre et de grande diffusion”, populaire, formulaique, délégitimée », avec « des auteurs produis[ant] à un rythme élevé » et « surtout à destination de publications spécialisées de faible qualité (les *pulps*, dont la cible principale est déjà le jeune garçon ou le jeune homme) » (Besson 2013 : 270).

La parution en 1954 du *Seigneur des Anneaux* redonne quelques lettres de noblesse au genre et marque également l’avènement de l’*epic fantasy*, à laquelle sera assimilée pour longtemps le genre de la *fantasy* en général, alors que celui-ci comporte de nombreux sous-genres. Mais la plupart des épigones de Tolkien produisent des œuvres inspirées de l’univers du *Seigneur des anneaux*, sans le souffle et la richesse initiaux, ce qui conduit à l’édition de récits très stéréotypés, mêlant de manière assez figée les sous-genres les plus fameux de la *fantasy* : « l’*heroic fantasy* de Howard et l’*epic fantasy* de Tolkien, avec guerriers, elfes, nains, glaives et magiciens, quêtes et forces du mal... » (Besson 2013 : 271). Par la suite, cet imaginaire « se diffuse auprès des plus jeunes *via* un vecteur influent des années 1980, le livre-jeu » puis par « “les livres dont vous êtes le héros”, du nom de la plus célèbre collection dédiée chez Folio Junior » (Besson 2013 : 271).

Le « phénomène Harry Potter » constitue ensuite le bouleversement que l’on connaît, ne serait-ce que sur le plan éditorial, entérinant le format du cycle, révélant la porosité des frontières générationnelles dans le domaine des littératures de genre, auxquelles il donne une nouvelle visibilité, et marquant l’avènement du développement multi-support des œuvres à grand succès. Mais ce que nous trouvons intéressant de souligner est la reconnaissance rapide dont a bénéficié cette œuvre, peut-être par l’exploit qui consiste à avoir donné le gout de lire à une génération réputée de plus en plus réfractaire, et même à la faire écrire, *via* les *fanfictions* générées par l’engouement pour le jeune sorcier et son univers. Cette reconnaissance a été marquée par l’apparition de nombreux travaux soulignant sa richesse, que ce soit sur le plan philosophique, imaginaire ou sociologique, le récit interrogeant à de nombreux égards notre société. Dès 2008 un colloque à l’IUUFM de Nice interrogeait cet effet-miroir, tout en faisant valoir l’intérêt de l’œuvre en termes d’éducation à la complexité (Biagioli, Bomel-Rainelli et Lozel, dir., 2015)².

Or le récit de J.K. Rowling a permis de créer un appel d’air dans l’édition française pour la jeunesse qui a donné l’opportunité à plusieurs auteurs

2. C’est dans la même académie que la chercheuse en didactique des lettres M. Brunel et des enseignantes proposent une « mallette pédagogique numérique pour faire de la fanfiction en classe de français » : <<https://www.pedagogie.ac-nice.fr/fanfictionalecole/>>.

talentueux de se lancer et d'écrire des œuvres de qualité, pour un lectorat de fait sans doute plus exigeant. On peut alors se demander si ces œuvres, qui ont l'atout d'être appréciées des élèves et leur semblent familières, ne mériteraient d'intégrer le champ des lectures scolaires. Par ailleurs, il nous semble que même des œuvres plus stéréotypées pourraient être abordées, ne serait-ce que partiellement, les travaux de J.-L. Dufays ayant précisément montré l'importance pour les élèves d'identifier les stéréotypes afin de leur donner les outils pour aborder les œuvres. Il convient maintenant de s'interroger sur le regard que porte l'institution scolaire sur les œuvres de *fantasy* (et plus largement sur les littératures de l'imaginaire) et la place qu'elle leur confère.

Le positionnement institutionnel vis-à-vis de la lecture de récits de *fantasy*

Depuis les années 2000, dans un contexte institutionnel favorisant le développement de la posture de sujet-lecteur chez les élèves en laissant plus de place à la subjectivité dans la réception des œuvres, l'accent a été mis sur l'importance de donner à lire aux élèves des œuvres susceptibles de susciter leur adhésion immédiate, du moins en lecture cursive. C'est dans cet esprit que, au nom d'une « sacralisation excessive de la littérature » jugée contreproductive, P. Laudet, inspecteur général, évoquait significativement la *fantasy* comme passerelle possible entre paralittérature et littérature légitimée, juste après la mise en place des programmes de collège de 2008 :

Nos élèves lisent parfois plus qu'on imagine, d'Harry Potter à toutes les productions mêmes douteuses de l'Heroïc Fantasy. Sans céder à la démagogie ou à la facilité, il peut être stratégique et intéressant de partir des lectures privées des élèves, et de forger leur jugement en les conduisant vers des œuvres plus exigeantes. (Laudet 2009 : 5)

La lecture d'œuvres de *fantasy* et de science-fiction en particulier a été favorisée par l'organisation des programmes de français pour le cycle 4 en 2015 en quatre grandes entrées pour tout le cycle, dont « Se chercher, se construire »³ et « Regarder le monde, inventer des mondes »⁴ en classe de Cinquième. Par ailleurs, les questionnements complémentaires en classe de Quatrième (« La ville, lieu de tous les possibles ») et en Troisième (« Rêves et progrès scientifiques ») ouvrent la possibilité explicite de lire des romans policiers, des romans d'anticipation, des romans ou nouvelles de science-fiction. En parallèle, la création des enseignements pratiques

3. Les déclinaisons de ces deux entrées en Cinquième sont respectivement : « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » et « Imaginer des univers nouveaux ».

4. Le document Éduscol qui propose diverses approches thématiques pour « Imaginer des univers nouveaux », suggère la lecture, sous la forme de groupements de textes ou en œuvre intégrale, de récits de *fantasy*, de dystopies, d'uchronies, qualifiés de textes « accessibles mais riches ».

interdisciplinaires (EPI) a déjà donné lieu à la réalisation de plusieurs projets en lien avec *Harry Potter*⁵.

En ce qui concerne le lycée, dont les objets d'étude portent sur une littérature plus académique, dans les programmes de 2010 comme dans les programmes en vigueur à la rentrée 2019, les perspectives d'ouverture sur des corpus moins classiques sont plus restreintes mais néanmoins possibles⁶, notamment en lycée professionnel⁷.

La position de l'institution scolaire par rapport à la *fantasy* et plus largement par rapport aux genres de l'imaginaire reflète finalement celle qu'ils occupent dans la sphère culturelle « légitimante » : d'un côté la *fantasy* est source d'une certaine méfiance, restant associée aux nombreuses productions stéréotypées parues outre-Atlantique durant des décennies ; de l'autre, le succès d'œuvres « populaires », mais dont la qualité littéraire est néanmoins reconnue – parfois bon gré mal gré – et le nombre croissant d'analyses universitaires dont le genre fait l'objet déjà depuis une quinzaine d'années sur les plans narratif et sociologique lui confèrent malgré tout une certaine légitimation.

***Fantasy* et lecture littéraire : un potentiel didactique et culturel**

Nous nous proposons à présent d'interroger, en dehors de la demande institutionnelle actuelle, le potentiel didactique et culturel de la *fantasy* – et à travers elles, des genres de l'imaginaire – dans l'absolu, en lien avec la notion de lecture littéraire. En effet, nous souhaiterions revenir sur la dimension tout particulièrement réflexive de ce genre, par ailleurs très immersif, ne serait-ce que par les mondes fictionnels, de plus en plus riches, qui s'y déploient, le plus souvent sur différents médias (cinéma, jeux vidéo).

***Fantasy* et genre, hyper- et intertextualité**

Parce qu'il leur est familier, les élèves croient connaître le genre ; or identifier les stéréotypes narratifs qui le caractérisent (la présence d'une quête, la lutte entre Bien et Mal, un monde différent du nôtre, le merveilleux, la magie) leur permettrait de construire et de mobiliser un horizon d'attente pour mieux l'appréhender ; cela pourrait également donner lieu à la

5. Voir notamment les EPI « Sur les traces de Harry Potter » (français-anglais, académie de Bordeaux) : <<https://www.reseau-canope.fr/notice/un-epi-sur-le-theme-de-harry-potter.html>> et « À la découverte du musée virtuel Harry Potter » (académie d'Amiens) : <<https://edubase.eduscol.education.fr/fiche/16212>>.

6. L'objet d'études « Roman et récit » peut par exemple permettre d'interroger par le biais de la *fantasy* le registre du romanesque en Seconde et de donner à voir, en Première, des réécritures de la légende arthurienne.

7. Voir par exemple sur Éduscol, *Le Rendez-vous des lettres*, 2015, thème 1 (« Renouveler l'étude et l'usage des récits »), partie 1 : « *Game of thrones* en lycée professionnel » : <<https://eduscol.education.fr/cid89756/rendez-vous-des-lettres-2015.html>>. Voir à ce propos A. Belhadjin (2010).

caractérisation de certains des sous-genres de la *fantasy*, éventuellement en coopération avec le ou la professeur.e d'anglais, tout en permettant d'interroger la notion même de genre.

Par ailleurs, le genre se place tout particulièrement sous le signe de l'hypertextualité ou réécriture, comme le montre la présence de sous-branches telles que la *fairytale fantasy* ou la *fantasy* arthurienne. Deux œuvres nous paraissent particulièrement intéressantes de ce point de vue, tout en permettant de revenir sur la question des genres (et sous-genres) de la *fantasy*, puisqu'elles relèvent du *steampunk* (Davoust et Rivera 2018)⁸ convoquant au départ l'imaginaire de l'Angleterre victorienne. À la *Croisée des mondes* de Philip Pullman s'inspire tout particulièrement du poème épique *Paradise Lost* de John Milton (1667), qui lui donne d'ailleurs son titre original⁹. En dehors de cette influence majeure, la trilogie emprunte à différents genres ou à différentes œuvres : ainsi, les *daemons* évoquent les animaux totems du conte ; Cittàgazze, ville peuplée d'enfants, fait référence au pays des jouets de Pinocchio, tandis que le voyage au pays des morts qu'accomplissent Lyra et Will est directement inspiré de la mythologie grécoromaine¹⁰. L'univers de *La Passe-Miroir* de C. Dabos, composé d'Arches flottantes dont la Citacielle, évoque en particulier la Belle Époque, les intrigues de cour du Versailles du XVII^e siècle, mais aussi, entre autres, le monde oriental pour l'Arche de Babel. On notera aussi la complexité des personnages ou leur caractère très atypique dans les deux œuvres : les parents de Lyra et notamment sa mère, à priori d'une noirceur absolue se révèle contre toute attente une mère aimante ; parallèlement, Ophélie, l'héroïne de C. Dabos, est à rebours des super héroïnes guerrières et pulpeuses qui peuplent d'autres romans ou films de *fantasy*, mais elle est dotée d'une grande sagesse et d'une persévérance à toute épreuve.

Les deux récits se présentent donc comme très atypiques par rapport à certaines stéréotypies de la *fantasy*, comme les univers médiévalisants et les personnages-types se répartissant de manière assez tranchée les rôles de bons et méchants dans d'autres œuvres, notamment dans le domaine de l'*epic fantasy* plus connue des élèves ; cela pourrait donner l'occasion d'un travail

8. On notera aussi dans les ressources Éduscol, pour l'entrée « Progrès et rêves scientifiques » (Troisième), la présentation d'un panel de lecture très riche, dont une rubrique est consacrée au *steampunk* où entrent aussi des romans graphiques, des BD, des mangas (on y trouve d'ailleurs *La Passe-Miroir* de Christelle Dabos évoqué plus loin), <<http://eduscol.education.fr/cid99197/ressources-francais-c4-questionnements-complementaires.html#lien3>>.

9. « His Dark Materials » est l'extrait d'un vers du Livre II de Milton.

10. Tome 3, chap. 21-23 ; chap. 26. Dans la *Nouvelle revue pédagogique*, n° 8 de mars 2008 consacré à l'« *heroic fantasy* », on remarquera l'excellent dossier de J.-M. Bourguignon (pp. 9-15), puis la très riche séquence sur l'univers de la *fantasy* (pp. 16-26), qui donne justement à voir l'intertexte grec antique en ce qui concerne les *daemons*, animaux liés pour la vie à des êtres humains dans la trilogie.

d'information sur les sources des auteurs et de comparaison avec d'autres récits pour mieux apprécier l'originalité de ces cycles¹¹.

Univers visuels de la *fantasy* et analyse de l'image

Les littératures de l'imaginaire se caractérisent par un imaginaire visuel très prégnant, d'abord parce que ces genres s'inscrivent dans des collections éditoriales particulières, avec des codes d'illustration très spécifiques (Blanc 2018), dès la première de couverture, mais aussi parce que les univers fictionnels des œuvres les plus connues prennent forme dans des adaptations cinématographiques, parfois découvertes par un public n'ayant pas lu les œuvres correspondantes, ou dans des jeux vidéo. Cela est particulièrement vrai pour la *fantasy*, dont les premières œuvres ont inspiré des illustrateurs talentueux et dont Walt Disney s'est emparé, au point que l'on associe Alice ou Peter Pan à leur avatar « Disney ».

Il peut être intéressant sur le plan culturel, mais également en termes d'analyse d'image, de se pencher, d'une part, sur les codes visuels de la *fantasy*, particulièrement de l'*epic fantasy*, très identifiables, et d'observer comment ils se déclinent selon les médias (illustrations, cinémas, jeux vidéo) ; d'autre part, les élèves, parallèlement à l'étude d'une œuvre, peuvent être amenés à s'intéresser à l'univers graphique qui lui est associé, à la fois de manière diachronique et synchronique, afin de voir de quelle manière différents artistes, selon leurs objectifs, se la réapproprient, selon leur sensibilité et leur objectif.

Ajoutons que la comparaison entre le récit d'origine et son adaptation ou l'une de ses adaptations cinématographique(s), si elle est intéressante au plan narratif, afin d'interroger ce qui a été gardé, supprimé ou accentué au sein du fil narratif de l'intrigue, permet aussi d'entrer dans les coulisses de la fabrication de cet univers visuel ; de ce point de vue, la collaboration des deux illustrateurs les plus reconnus de l'œuvre de Tolkien, John Howe et Alan Lee pour l'élaboration des décors, des objets lors de l'adaptation cinématographique du *Seigneur des anneaux* à la fin des années 1990 par le réalisateur Peter Jackson peut être intéressante à étudier à partir de quelques exemples, comme Hobbitebourg, inspiré du site de Matama à partir d'une photographie (Falconer et Jackson 2018 : 18). P. Jackson déclare par ailleurs avoir choisi comme cadre de tournage son pays, la Nouvelle-Zélande, parce qu'il lui trouvait des points communs avec la Comté de Tolkien, endroit isolé, verdoyant et vierge de toute empreinte industrielle.

Fantasy et texte du lecteur

Une spécificité des récits de *fantasy* est de présenter, pour une bonne part d'entre eux, une mise en abyme de l'immersion fictionnelle ; par ailleurs,

11. Sans compter la valeur axiologique et philosophique du récit, particulièrement marquée chez P. Pullman.

dans de nombreux récits, même sans ce procédé, le livre reste un objet précieux, voire magique, source de connaissances et de pouvoir, manifesté par son aspect matériel en soi.

On pourrait imaginer, à partir de trois récits de *fantasy* présentant la particularité de la mise en abyme de la lecture, la conception d'une séquence inaugurale au lycée, en lien avec l'objet d'étude « Roman et récit », dont la question serait « Le lecteur d'une fiction en est-il aussi le créateur ? ».

On sait que dans *L'Histoire sans fin* de Michael Ende, récit fondateur de ce point de vue, le jeune Bastien lit le livre qui donne son titre au récit, avec une telle implication qu'il finit par s'y retrouver projeté, devenant alors héros et sauveur du Pays fantastique, au risque toutefois de s'y perdre, avant d'en revenir grandi et métamorphosé. Les élèves pourraient alors être amenés à s'intéresser au parcours du personnage-lecteur : le processus d'identification à son « héros », Atreju, et en conséquence la modification de la perception de l'espace-temps dans lequel s'inscrit sa lecture, les questions, réflexions qu'il se fait sur le livre, puis son itinéraire au sein du Pays fantastique¹², qui lui permet d'être un autre, de devenir un héros, de vivre des aventures extraordinaires, à tel point qu'il finit par se laisser atteindre par l'*hybris* qui le mène à l'égoïsme et à la tyrannie¹³, puis le retour de la lucidité qui se traduit par un parcours initiatique marqué par un *regressus ad uterum*¹⁴ avant le cérémonial ultime qui lui permet de revenir à sa vie, mais transformé. Ce parcours montre par l'exemple de quelle manière s'élabore le texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, dir., 2011), ce à quoi répond la déclaration de M. Koreander à la fin du livre : « Chaque véritable histoire est une Histoire sans Fin » ; on pourra également faire remarquer aux élèves que le nom de l'auteur, qui veut dire « fin » en allemand, aboutit en ce qui concerne le titre original de l'œuvre à dire aussi que c'est une histoire sans auteur – ce qui n'est peut-être pas que pure coïncidence, justement parce qu'elle est celle de son lecteur... Les élèves pourraient être invités à confronter par ailleurs certains extraits de *L'Acte de lecture* de W. Iser paru en Allemagne en 1976 avec des passages du récit qui leur semblent y faire écho ; en effet, cet essai envisageant la lecture comme processus dynamique a justement représenté un jalon fondamental dans l'avènement des théories de la réception. Ils pourraient par ailleurs être invités à raconter, par écrit, des expériences de lecture et ce qui a constitué pour eux un véritable évènement de lecture.

Cette « métalecture » pourrait se prolonger par la lecture de quelques extraits ou par l'évocation de la trilogie *Cœur d'encre*, qui a remporté un

12. On pourra particulièrement s'intéresser au moment du basculement dans la fiction, Bastien étant ravi par la fiction aux deux sens du terme : le passage se fait sous le signe de l'émerveillement et de la magie.

13. On peut lire dans cet épisode à la fois la critique du mauvais roi et celle peut-être de la mauvaise lecture, celle qui « écrase » l'histoire et les personnages, au lieu d'interroger leur mystère, leur altérité ?

14. Voir les séjours de Bastien chez Dame Aiola et dans la Mine aux images.

grand succès éditorial et que la plupart des élèves connaissent sans doute. Le dénouement de la trilogie est particulièrement intéressant dans la mesure où il semble prendre le contrepied de *L'Histoire sans fin*, en ce sens que Meggie et ses parents prennent la décision de rester, du moins pour un temps, dans le monde de la fiction où ils avaient basculé ; cependant le petit dernier, qui n'a connu que le monde fictionnel, manifeste un grand attrait pour le monde « réel » qui lui paraît plus insolite... Les questions de l'escapisme (particulièrement reproché au genre de la *fantasy*) et des dangers de certaines lectures ayant été beaucoup posées par la fiction elle-même, à commencer par *Don Quichotte*¹⁵, il peut être tout à fait intéressant que les élèves soient amenés à débattre du choix de l'auteure¹⁶.

Nous souhaiterions, pour terminer, juste donner à lire un extrait de la trilogie *Aerkaos* de Jean-Michel Payet (2007), dans laquelle l'imagination créatrice apparaît comme une activité génératrice de nouveaux mondes :

Cela commence par un rêve, peut-être, et peut-être par un désir. Surement un désir. Lorsque quelqu'un, quelque part, imagine une histoire, un poème, un chant, lorsqu'il crée un personnage, qu'il conçoit un décor, noue une intrigue, déjà, il enclenche le processus. C'est à ce moment précis qu'un monde se crée. (Payet 2007, t. 3 : 225-226).

Précisons que certaines œuvres interrogent un autre mode d'immersion fictionnelle qui est celui du jeu vidéo¹⁷, que nous ne pourrions malheureusement développer ici, mais il pourrait être intéressant de voir à cette occasion avec des élèves de quelle manière se pose la question de l'immersion fictionnelle selon le média ou le support ; par ailleurs, les récits de *fantasy* étant de plus en plus *transmedia* il pourrait être intéressant, pour un même récit, de comparer ses déclinaisons sur différents supports et ce que cela induit en termes de choix narratifs et esthétiques selon le média.

Nous terminerons en soulignant par ailleurs que la *fantasy* comme la science-fiction, qui intègrent de plus en plus des problématiques écologiques, des réflexions sur l'usage des sciences et des technologies, sur celui du pouvoir, permettent aussi un enseignement de la littérature (et la lecture littéraire) par les valeurs. On peut penser – et c'est ce que nous souhaitons monter – que le genre comme l'ensemble des littératures de l'imaginaire, qui semblent trouver leur place au collège, puisse davantage encore côtoyer l'étude des textes plus classiques ou des textes patrimoniaux au lycée¹⁸. Nous sommes

15. Voir par exemple la réaction violente du père de Julien Sorel trouvant son fils en train de lire dans *Le Rouge et le noir* de Stendhal.

16. P. Pullman a fait le choix inverse et extrême pour ses personnages qui doivent revenir dans leur monde respectif au prix d'une douloureuse séparation, car « les fenêtres [des mondes fictionnels] doivent se refermer », afin que les lecteurs, enrichis par leur expérience fictionnelle, puissent vivre leur vie.

17. Voir par exemple *L'Attrape-Mondes* de Jean Molla, Paris, Gallimard, 2003.

18. Nous rappelons l'existence de l'exposition BNF dédiée à Tolkien qui, pour le coup, a fait la passerelle, par ses récits, entre la littérature épique médiévale et la *fantasy*.

persuadées en effet que les deux pourraient tout à fait faire bon ménage, pour le plus grand profit des élèves.

Isabelle OLIVIER

Références bibliographiques

- BELHADJIN, A. (2010). La place de la littérature de genre dans l'enseignement du français en LP. Dans B. Louichon & A. Rouxel (dir.), *Du Corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 251-260). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BESSON, A. (2013). À nouveau public, nouveau genre ? Le cas de la *fantasy* contemporaine. Dans P. Clermont, L. Bazin & D. Henky (dir.), *Esthétiques de la distinction : gender et mauvais genres en littérature de jeunesse* (pp. 269-283). Bruxelles : Peter Lang.
- BIAGIOLI, N., BOMEL-RAINELLI, B. & LOZEL, R. (dir.) (2015). *Harry Potter : la crise dans le miroir. Réflexivité, conflits et éducation à la complexité dans l'œuvre de J.K. Rowling dans ses prolongements par le jeu, la lecture et la réécriture scolaires et privées*. Université de Nice-Sophia Antipolis & ÉSPÉ, édition électronique.
- BLANC, W. (2018). Illustration. *Dictionnaire de la fantasy* (pp. 183-189). Paris : Vendémiaire.
- DAVOUST, L. & RIVERA, J.-L. (2018). Steampunk. *Dictionnaire de la fantasy* (pp. 368-371). Paris : Vendémiaire.
- FALCONER, D. & JACKSON, P. (2018). *La Terre du Milieu : des romans à l'écran*. Paris : Hugonn & Muninn.
- LAUDET, P. (2009). Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège. Site Éduscol, « *Les Nouveaux programmes de français au collège* ». Paris : ministère de l'Éducation nationale, <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf>.
- MAZAURIC, C., FORTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (dir.) (2011). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « Théo Crit », vol. 2.
- PAYET, J.-M. (2007). *Aerkaos*, tome 3. Paris : Panama.