

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LETTRES

PAR
VÉRONIQUE MYRE

L'ALTÉRITÉ DANS LES ROMANS POPULAIRES POUR LA JEUNESSE :
DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE À L'EXPÉRIMENTATION EN CLASSE

SEPTEMBRE 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

AVANT-PROPOS

Afin d'éclairer les fondements de notre mémoire, il convient d'expliquer brièvement notre cheminement scolaire. Le point de départ a été un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Durant ces quatre années de formation, nous avons constaté que les enfants étaient confrontés, dès leur entrée à l'école, à des différences de toutes sortes et nous avons perçu l'importance et les multiples possibilités qu'offre la littérature pour la jeunesse en classe. Nous avons alors développé une passion pour cet univers littéraire et réaliser une maîtrise dans ce domaine a paru tout indiqué. C'est donc d'un amour pour la littérature pour la jeunesse et de la perception d'un besoin chez les jeunes qu'est né notre sujet de mémoire.

Quant à la forme de notre recherche, il nous paraissait important que celle-ci ait des retombées concrètes, habitée que nous étions par un vif intérêt pour l'analyse littéraire, mais aussi pour la recherche empirique. De ce fait, notre mémoire est hybride et spécifique puisqu'il fait le pont entre deux domaines, soit la littérature et l'éducation. Nous démontrons ainsi qu'utiliser la littérature en classe est une mine de découvertes et de prises de conscience pour les jeunes lorsqu'elle n'est pas que simplement mise à la disposition des élèves, sur les tablettes d'une bibliothèque, mais introduite, présentée, discutée et débattue, comme nous avons tenté de le faire. De ces considérations est né l'objet de notre recherche : *L'altérité dans les romans populaires pour la jeunesse : de l'analyse littéraire à l'expérimentation en classe.*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je n'aurais pu mener à terme ce projet sans le support de ma directrice, Hélène Marcotte, et de mon codirecteur, Jean-Marie Miron. Merci Hélène pour tes recommandations et ton travail méticuleux qui m'ont permis d'envisager mon analyse littéraire sous toutes sortes de facettes et d'aiguiser mes capacités de rédaction. Merci Jean-Marie pour tes questions qui m'ont fait pousser sans cesse plus loin ma réflexion face à mon expérimentation et pour ces moments de partage qui ont vu naître de belles idées. Et qui sait, peut-être même un livre!

Merci également à l'enseignante et aux élèves qui ont accepté de participer à mon étude. Votre disponibilité et les échanges pertinents que nous avons eus ont permis de mettre en lumière, il me semble, la juste place que doit occuper la littérature pour la jeunesse à l'école.

Je souhaite aussi remercier du fond du cœur ma chère famille pour son soutien indéfectible, son écoute et ses encouragements qui sont toujours tombés à point. Le parcours a parfois été pénible, mais vos mots ont su me rappeler que j'étais sur la bonne voie. Je vous suis reconnaissante d'avoir fait ce précieux bout de chemin avec moi.

Un gros merci à mes amis qui ont su me faire rire. Les moments que nous avons passés ensemble m'ont permis de décrocher de mon mémoire pour y revenir la tête reposée et remplie de nouvelles idées.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
INTRODUCTION.....	1
VOLET LITTÉRAIRE.....	18
CHAPITRE 1 L'ALTÉRITÉ DANS <i>HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS</i>	19
1.1 Du côté des différences : Moldus versus Sorciers et vice versa.....	20
1.1.1 Le point de vue des Moldus, plus particulièrement celui des Dursley, VS les sorciers.....	21
1.1.1.1 Une famille qui refuse la magie.....	22
1.1.1.2 Une famille qui exclut Harry.....	24
1.1.2 Changement de point de vue : les sorciers VS les Moldus.....	27
1.2 Apparition de l'altérité chez les sorciers.....	31
1.2.1 Le groupe de référence : les partisans de Dumbledore.....	31
1.2.2 Entre le Même et l'Autre : Harry Potter et Severus Rogue.....	36
1.2.3 Les représentants de l'altérité : Lord Voldemort et ses partisans...	41
CHAPITRE 2 L'ALTÉRITÉ DANS <i>LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE : LES DRAGONS DE L'EMPEREUR NOIR</i>	49
2.1 Le groupe de référence : les Chevaliers d'Émeraude et leur entourage proche.....	51
2.1.1 Caractéristiques des Chevaliers d'Émeraude.....	51

2.1.2 Un groupe de référence non homogène : Wellan, Abnar et Fan de Shola.....	53
2.2 Entre le Même et l'Autre : Kira.....	56
2.3 Du côté des différences : les peuples des Fées et des Elfes.....	62
2.4 L'altérité à éliminer.....	65
VOLET PÉDAGOGIQUE.....	72
CHAPITRE 3 L'ALTÉRITÉ PERÇUE ET DISCUTÉE À TRAVERS DEUX ROMANS PAR DES ÉLÈVES DE 6^e ANNÉE.....	73
3.1 Méthodologie.....	74
3.1.1 Choix des romans.....	74
3.1.2 Sélection des participants et déroulement de l'expérimentation en classe.....	75
3.1.3 Cueillette des données.....	80
3.1.4 Traitement et analyse des données.....	81
3.2 Résultats.....	82
3.2.1 Différences détectées par les participants dans les romans.....	84
3.2.2 Interprétation des différences détectées.....	89
3.2.2.1 De la différence à la similarité	89
3.2.2.2 Du rejet à l'acceptation.....	94
3.2.2.3 Du Bien au Mal.....	101
3.2.3 Prises de conscience des élèves face aux différences quotidiennes à la suite de la lecture et des discussions en sous-groupes.....	106
3.3 Discussion.....	111
3.3.1 De l'imaginaire à la réalité.....	112
3.3.2 De l'individualisme à la vie en société.....	114
3.3.3 Retombées et recommandations.....	118
3.3.4 Limites.....	123
CONCLUSION.....	126

BIBLIOGRAPHIE.....	133
ANNEXES.....	138
ANNEXE 1 RÉSUMÉ D' <i>HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS</i>	139
ANNEXE 2 RÉSUMÉ DES TOMES 1 ET 2 DE <i>LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE</i>	140
ANNEXE 3 LETTRE DE PRÉSENTATION POUR LA DIRECTION DE L'ÉCOLE.....	141
ANNEXE 4 LETTRE DE PRÉSENTATION POUR L'ENSEIGNANTE.....	144
ANNEXE 5 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANTE.....	147
ANNEXE 6 LETTRE DE PRÉSENTATION POUR LES PARENTS.....	148
ANNEXE 7 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS.....	150
ANNEXE 8 EXEMPLES DE QUESTIONS SUR L'INTRIGUE POUR HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS (JUSQU'À LA PAGE 100).....	151
ANNEXE 9 EXEMPLES DE QUESTIONS SUR L'INTRIGUE POUR <i>LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE : LES DRAGONS DE L'EMPEREUR NOIR</i> (JUSQU'À LA PAGE 100).....	153

ANNEXE 10 GUIDE D'ENTREVUE POUR <i>HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS</i>	155
---	-----

ANNEXE 11 GUIDE D'ENTREVUE POUR <i>LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE : LES DRAGONS DE L'EMPEREUR NOIR</i>	157
---	-----

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	<i>Résumé de la sélection des participants et du déroulement de l'expérimentation.....</i>	79
TABLEAU 2	<i>Indices de détection des différences des personnages et exemples relevés par les élèves.....</i>	88

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, les débats sur les questions multiculturelles ont été nombreux, au Québec comme ailleurs dans le monde. S'agissant là de notre réalité, les enfants québécois suivent maintenant des cours d'éducation à la citoyenneté qui visent à leur apprendre, dès leur plus jeune âge, à accepter des jeunes de toutes les origines et à les intégrer dans leur quotidien. L'altérité est aussi présente dans la littérature. Certains auteurs l'illustrent de façon réaliste en décrivant, par exemple, de véritables processus d'immigration, d'autres y font appel par le biais de la littérature migrante et quelques-uns la mettent en scène dans des mondes tout à fait imaginaires. Il s'agit là de conceptions virtuelles permettant aux jeunes lecteurs d'avoir un recul réflexif quant à l'expérience réelle. Effectivement, ce ne sont plus eux qui se retrouvent en présence de l'altérité, mais des personnages dont les actions et pensées diffèrent ou ressemblent aux leurs ce qui, dans un cas comme dans l'autre, les aide à se situer face à cet Autre différent, dérangeant, voire menaçant.

Suivant cette perspective, notre question générale de recherche se formule ainsi : est-ce que la présence de l'altérité dans les romans pour la jeunesse, dès lors qu'elle est perçue et discutée par les jeunes, peut contribuer à favoriser l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité, tel étant un objectif de l'éducation à la citoyenneté du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001)? Pour répondre à cette question, notre mémoire se divisera en deux parties : la première littéraire et la seconde pédagogique. Dans le volet littéraire, nous analyserons l'altérité dans deux romans de la littérature pour la jeunesse qui mettent en scène des mondes imaginaires. Pour le volet pédagogique, nous avons été en classe faire lire les deux romans choisis à des enfants afin de discuter avec eux de leurs perceptions des Autres au sein de ces livres. Nous voulions savoir en quoi cela pouvait les aider ou non à faire preuve d'ouverture envers les autres cultures. Ce sont des attitudes et des valeurs que le *Programme de formation de l'école québécoise*¹, mis en place depuis la réforme du système scolaire en 2001, souhaite inculquer aux enfants de niveaux primaire et secondaire par l'éducation à la citoyenneté appuyée par la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*². En conséquence, il sera intéressant de découvrir si les romans que nous proposons aux

¹ Ministère de l'Éducation, Québec (gouvernement), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001, 350 p. Notez que nous ferons parfois référence au programme par son acronyme, *PFÉQ* afin d'alléger le texte.

² Ministère de l'Éducation, Québec (gouvernement), *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, 42 p. Cette Politique s'adresse aux niveaux primaire et secondaire et à la formation des adultes. Au moment de sa parution, elle exprime le regard neuf de l'exclusion zéro et son but principal est la réussite pour tous. L'intégration promue dans la politique est perçue comme un processus bidirectionnel (entre la société d'accueil et la personne immigrante ou ses descendants) et les acquisitions proposées ne se feront que de manière progressive. Le Ministère réaffirme ainsi l'idée selon laquelle l'éducation interculturelle est une partie de l'éducation à la citoyenneté, car en favorisant l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le plus grand bien de l'ensemble des Québécois, chacun peut adhérer aux valeurs communes de la société et participer pleinement à la création d'un Québec inclusif et uni. Somme toute, ce document fait partie de ceux qui ont lancé les bases en faveur de l'ouverture et de l'intégration de l'Autre telle que promue et désirée par le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

jeunes, et par extension tout roman présentant une altérité quelconque, peuvent favoriser l'ouverture à la diversité, ce que la discussion sur les différences et les similarités, de même que sur les préjugés, l'ostracisme et la peur de l'Autre, dans un contexte pédagogique introduit par ce monde imaginaire et riche en possibilités qu'est la littérature, nous a permis de faire.

Présentation du volet littéraire

Le premier roman composant notre corpus est *Harry Potter et la Chambre des Secrets*³, second tome de la suite romanesque ayant pour héros ce jeune sorcier rendu célèbre grâce à Joanne Kathleen Rowling (voir annexe 1 pour le résumé de l'intrigue). Celle-ci est née le 31 juillet 1965 à Yate, en Angleterre. Elle écrit son premier récit complet intitulé *Rabbit* à l'âge de 6 ans et se plaît à raconter des histoires qu'elle invente pour ses amis au secondaire. C'est en 1990, à bord d'un train de Manchester/Londres, que le personnage d'Harry Potter lui vient à l'esprit. En 1995, elle commence à en rédiger l'histoire dans un petit café et ce n'est qu'en 1996 qu'elle trouve un éditeur, *Bloomsbury*. Les *Harry Potter* deviennent rapidement un phénomène de société avec des lecteurs de tous âges qui font la file pour se les procurer. En seulement trois ans, une cinquantaine de prix ont été décernés aux quatre premiers volumes⁴. De 1997 à 2007 paraîtront ainsi les sept volets de la suite romanesque. Traduits en 60 langues, plus de 325 millions de ces romans qualifiés, entre autres, tantôt de contes modernes, tantôt de *bildungsromans*, se sont vendus dans environ 200 pays du monde. Pour faire comprendre

³ J. K. Rowling, *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, Paris, Gallimard, 1999, 275 p.

⁴ Par exemple, le prix Anne Spencer Lindbergh qui récompense un auteur reconnu de romans imaginaires et le prix Smarties attribué à un écrivain pour la jeunesse résidant au Royaume-Uni à la fois par Nestlé et par les enfants afin de refléter précisément ce que ces derniers lisent.

l'univers de sa populaire suite, Rowling a en outre publié *Le Quidditch à travers les âges* (2001), *Les animaux fantastiques* (2001), ce dernier paru sous le pseudonyme de Newt Scamander, et *Les Contes de Beedle le barde* (2008). L'engouement pour les romans a mené à leur adaptation au grand écran et un parc thématique nommé *The Wizarding World of Harry Potter* a ouvert ses portes à Universal Studios (Floride, juin 2010).

Le deuxième roman que nous avons choisi d'analyser est *Les dragons de l'Empereur noir*⁵ d'Anne Robillard (voir annexe 2 pour le sommaire de l'histoire). L'auteure québécoise est née le 9 février 1955. Elle s'est toujours adonnée au métier d'écrivaine, mais, consciente de la précarité de cette situation, elle était aussi secrétaire juridique. Cet emploi lui a permis de poursuivre des études en littérature et en traduction à l'Université de Montréal. À la suite de l'obtention de son baccalauréat, elle est devenue pigiste à la maison d'édition de Mortagne qui publiera *Les Chevaliers d'Émeraude*, la suite romanesque l'ayant rendue célèbre. Douze tomes ont été publiés entre octobre 2002 et septembre 2008. Cette saga a connu une forte popularité auprès du lectorat adolescent. Des millions d'exemplaires se sont vendus au Québec et en France. L'engouement pour cet univers littéraire a porté Anne Robillard à écrire *Privilège de roi* (2010), en collaboration avec Martial Grisé, dont l'intrigue se déroule dans le même univers que *Les Chevaliers*, mais 500 ans plus tôt, et un guide de l'univers des Chevaliers intitulé *Enkidiev, Un monde à découvrir* (2008). De plus, dès 2010, Robillard a donné suite aux Chevaliers avec une autre saga intitulée *Les Héritiers d'Enkidiev*. Elle a aussi écrit *Qui est Terra Wilder?* (2006) et sa suite, *Capitaine Wilder* (2009), deux thrillers fantastiques

⁵ Anne Robillard, *Les chevaliers d'Émeraude : les dragons de l'Empereur Noir*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2003, 478 p.

publiés chez le même éditeur. Les lecteurs peuvent en outre se procurer les huit premiers romans de la suite romanesque titrée *A.N.G.E* depuis mars 2007 aux Éditions Michel Brûlé (anciennement Lanctôt). En parallèle, elle publie actuellement le cycle *fantasy*, *Les Ailes d'Alexanne*, en plus de rédiger des téléromans.

Si pour *Les Chevaliers d'Émeraude*, mis à part les comptes rendus et critiques générés à la sortie de chacun des tomes, de même que les entrevues d'auteure, aucune analyse n'a été produite sur la suite romanesque, de nombreux ouvrages ont été publiés à propos des Harry Potter. Dans la perspective de notre mémoire, quatre études s'avèrent particulièrement pertinentes. Tout d'abord, l'article d'Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory intitulé « Images of the privileged insider and outcast outsider⁶ » et paru dans le collectif *Harry Potter's world : multidisciplinary critical perspectives*. Les auteures y analysent les différences entre les classes sociales, les groupes de pairs, les nationalités et les cultures présentés dans les quatre premiers livres de la suite. Leur principale conclusion est que de nombreuses inégalités sociales et culturelles y sont légitimées.

La seconde étude est l'article de Giselle Liza Anatol intitulé « The fallen empire : exploring ethnic otherness in the world of Harry Potter⁷ » publié dans le collectif *Reading Harry Potter : critical essays*. L'une des principales conclusions d'Anatol est que, si des personnages de nationalités diverses sont présentés dans le cycle de Rowling, ils se

⁶ Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory, « Images of the privileged insider and outcast outsider », dans Elizabeth E. Heilman, dir., *Harry Potter's world : multidisciplinary critical perspectives*, Londres, Routledge Falmer, 2003, p. 241-259.

⁷ Giselle Liza Anatol, « The fallen empire : exploring ethnic otherness in the world on Harry Potter », dans Giselle Liza Anatol, dir., *Reading Harry Potter : critical essays*, Westport, Praeger Publishers, 2003, p. 163-178.

fondent toutefois dans la société qui les accueille, le monde des sorciers d'Angleterre, en mettant de côté leurs particularités d'origine. Ils sont ainsi assimilés. De plus, Anatol effectue un parallèle intéressant avec l'Angleterre actuelle qui, bien qu'elle soit une société moderne, ne peut renier ses racines anglaises et blanches. De ce fait, l'auteure de la célèbre suite romanesque n'est pas en mesure de se soustraire à ce mode de pensée et le reflète dans ses livres par la mise en scène de groupes sociaux fermés et conservateurs. Le troisième ouvrage retenu est *Disrobing the white wizards : a postcolonial examination of race and culture in Harry Potter* de Simone Hüls⁸. Concernant la présence de l'Autre dans ce cycle, Hüls en arrive aux mêmes résultats qu'Anatol, car elle s'est appuyée en partie sur les propos de cette dernière, selon lesquels, contrairement à ce que J.K Rowling prétend, ses livres ne présentent pas un milieu multiculturel. Ils reflètent « the self/other binary structure⁹ » plutôt qu'une intégration des différences. En effet, il y a présence d'individus de nationalités différentes, mais ils sont totalement assimilés dans l'univers des sorciers : « Of these non-white characters, not one has a trace of an accent and not one's cultural heritage is explored in any way¹⁰ ». De cette façon, le fait qu'ils soient Autres est absent de la diégèse. Selon Hüls, le système social présenté est exclusif. Afin d'être réellement multiculturels, ces romans devraient non seulement inclure des personnages de diverses nationalités, mais surtout, offrir un message multiculturel de réelle acceptation de l'Autre sans faire fi de ce qui le caractérise.

⁸ Simone Hüls, *Disrobing the white wizards : a postcolonial examination of race and culture in Harry Potter*, M. A. (Departement of English), Huntsville, University of Alabama, 2004, 89 p.

⁹ *Ibid.*, p. 79.

¹⁰ *Ibid.*, p. 49.

Le dernier article intitulé « Harry and the Other : Answering the Race Question in J. K. Rowling's Harry Potter¹¹ » est écrit par Jackie C. Horne. L'auteure y étudie la représentation de l'antiracisme de Rowling dans la suite romanesque. Plus particulièrement, elle y démontre « her decision [celle de J. K. Rowling] to privilege a multicultural antiracism pedagogy over a social justice approach¹² ». En effet, la façon dont Rowling illustre l'antiracisme favorise une ouverture aux autres races, plus spécifiquement les elfes de maison et les gobelins, respectueuse et empathique, qui tient compte des sentiments de l'Autre, plutôt qu'une vision politique qui ne ferait qu'examiner les structures institutionnelles de mise en place du pouvoir. Ainsi, Horne démontre que Rowling privilégie une approche humaine de l'Autre « that focuses on individual, personal acts of kindness, acts that force one to look beyond racial stereotypes and recognize the value in each individual¹³ ». L'auteure de l'article trace une voie intéressante pour notre mémoire en mentionnant que Rowling, après avoir travaillé au département de la recherche d'Amnistie Internationale, à Londres, travail qui a influencé l'écriture de ses romans concernant l'ouverture à l'Autre, « is a fervent believer that experiencing the situation of others through the imaginative power of story will lead the listener to a greater awareness of the oppression in the world¹⁴ ». Lire l'expérience de l'oppression, et nous pouvons ajouter de l'ostracisme ou du rejet qui sont des formes plus douces de mise à l'écart, serait une première porte d'entrée vers la reconnaissance du traitement des êtres différents. Le fait d'en être conscient mènerait ensuite vers l'action.

¹¹ Jackie C. Horne, « Harry and the Other : Answering the Race Question in J. K. Rowling's *Harry Potter* », *The Lion and the Unicorn*, volume 34, n° 1, janvier 2010, p. 76-104.

¹² *Ibid.*, p. 76.

¹³ *Ibid.*, p. 92.

¹⁴ *Ibid.*, p. 97.

La première partie de notre projet de mémoire se justifie ainsi par l'absence d'analyses de la présence de l'Autre dans le roman *Les Dragons de l'Empereur noir*. Quant aux études portant sur *Harry Potter*, elles offrent une vision globale de la suite romanesque, alors que nous proposons une analyse plus approfondie du deuxième tome. De plus, nous souhaitons non seulement étudier les différences entre groupes ou vis-à-vis des races fantastiques, telles que présentées dans les études ci-haut, mais aussi les particularités de personnages singuliers. Subséquemment, notre point de vue est plus spécifique, sans exclure ce que les autres chercheurs ont découvert et qui appuiera nos propos.

Nous chercherons donc, tout au long du volet littéraire, à étudier l'altérité dans les deux romans choisis. Notre premier objectif sera de définir le système axiologique qui caractérise le Même et l'Autre. Pour ce faire, nous cernerons d'abord le groupe de référence, ce qui nous permettra de définir l'Autre et d'analyser la façon dont il entre en interaction avec ce groupe. Nous pensons que la relation entre ces deux entités se dévoilera selon un choc des valeurs rendant la distinction, voire l'opposition, entre Même et Autre liée à leur nature profonde. Notre second objectif consistera à analyser le caractère mouvant de certains personnages au sein du groupe de référence. Nous croyons en effet que des personnages pourraient se situer à la frontière entre le Même et l'Autre. Leur caractère ambivalent sera intéressant à observer, car tout n'est pas que noir ou blanc dans les relations interpersonnelles, qu'elles soient imaginaires ou réelles. Enfin, notre troisième et dernier objectif consistera à étudier les groupes ou personnages se définissant comme différents, et non Autres, par rapport au groupe de référence.

Pour réaliser l'analyse littéraire, nous utiliserons le concept de l'altérité, telle que théorisée, entre autres, par Éric Landowski¹⁵ et Janet Paterson¹⁶. Selon cette théorie¹⁷, afin de circonscrire ce qui caractérise l'altérité, nous devons la mettre en relation avec une entité plus grande appelée « groupe de référence ». C'est face à ce groupe d'individus, qui a une forte influence dans l'univers romanesque, que l'Autre se définit.

Aussi la notion de groupe de référence est-elle surtout utile et, en fait, nécessaire pour déterminer la norme – sociale, culturelle, politique, etc. – qui règne dans un univers romanesque donné. Car une chose est certaine : quelle qu'elle soit, cette norme détient un pouvoir de légitimation. En effet, le groupe de référence est celui qui établira les codes sociaux et en décidera les paramètres; c'est lui qui valorisera certains attributs hérités ou acquis. D'où, comme le démontre Landowski, son pouvoir d'admission, d'assimilation, de ségrégation ou d'exclusion sur ceux qui seront perçus comme étant différents¹⁸.

Afin d'identifier un personnage Autre, il faut donc préalablement reconnaître ce groupe et les caractéristiques qui le constituent puisque celui qui est mis à l'écart ou exclu a généralement des particularités opposées à celles du groupe de référence. Paterson mentionne que le groupe de référence est formé de sous-groupes qu'il influence ou non, donc il n'est pas homogène. Dès lors, il est possible que des individus aient une vision de l'Autre fort différente, ce qui permet aux protagonistes d'évoluer et de présenter plusieurs facettes de leur personnalité. Ainsi, « toute altérité est relationnelle, variable, mouvante et

¹⁵ Éric Landowski, *Présences de l'autre : essais de socio-sémiotique II*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 250 p.

¹⁶ Janet B. Paterson, *Figures de l'autre dans le roman québécois*, Québec, Nota bene, 2004, 238 p.

¹⁷ D'autres auteurs, tels que Paul Ricœur, Roland Barthes ou Jean-Paul Sartre, ont traité de l'altérité, mais sous d'autres points de vue (philosophique, sociocritique, sociologique, etc.). Nous nous attarderons ici au traitement littéraire de la théorie de l'altérité. D'un autre côté, la notion d'altérité implique celle d'identité, mais, dans le cadre du mémoire, même si les participants à l'expérimentation se trouvent dans une période de leur vie marquée par la construction identitaire, nous nous en tiendrons à l'altérité afin de ne pas éparpiller notre propos.

¹⁸ Janet B. Paterson, *op. cit.*, p. 24.

susceptible de modifications : n'importe quel personnage peut se voir attribuer un statut d'altérité dans un contexte particulier¹⁹ ». Le groupe de référence, comme le personnage Autre, peut se transformer tout au long de l'intrigue. Selon cette optique, il se pourrait aussi qu'un protagoniste soit tantôt Même, tantôt Autre.

Par ailleurs, les représentants de l'altérité identifiés devront non seulement présenter une ou plusieurs différence(s), mais être réellement Autres. Cette première constatation est importante d'après Paterson puisqu'« on trouve fréquemment dans un roman un ou plusieurs personnages qui se distinguent de la norme sociale ou culturelle sans pour cela représenter une véritable altérité²⁰ ». Des personnages peuvent avoir des traits distincts, sans toutefois faire face à des problèmes d'intégration. Selon l'auteure, la différence en soi n'est pas si déterminante et il peut y avoir plusieurs entités fictionnelles différentes dans un roman : l'enjeu réside dans l'altérité. Landowski abonde en ce sens :

Ce qui sépare le groupe de référence des groupes qu'il pose par rapport à lui-même comme étrangers, ce n'est jamais en effet, « tout simplement » ni une différence de substance produite par des dysfonctionnements sociaux, ni même quelque hétérogénéité préétablie en nature [...]. En réalité, les différences *pertinentes*, celles sur la base desquelles se cristallisent les véritables sentiments identitaires, ne sont jamais entièrement tracées par avance : elles n'existent que dans la mesure où les sujets les construisent et que sous la forme qu'ils leur donnent²¹.

Une différence peut ainsi être remarquée et acceptée, alors que l'altérité, elle, est pointée du doigt et mène souvent à l'exclusion du personnage Autre. Cette dernière citation indique également, comme le précise Paterson, qu'à l'instar de la vie réelle dans laquelle un individu est qualifié d'Autre par la société dans laquelle il évolue, les représentants de

¹⁹ *Ibid.*, p. 12.

²⁰ *Ibid.*, p. 24-25.

²¹ Éric Landowski, *op. cit.*, p. 25-26.

l'altérité fictifs sont désignés par des dispositifs textuels auxquels nous porterons attention. Ce qui nous permettra d'identifier ces êtres Autres sera un ensemble de caractéristiques, que ce soit leurs vêtements, leurs façons de parler ou d'agir, leur lieu d'appartenance ou leurs noms (traits onomastiques). C'est alors que nous constaterons si l'altérité présentée par Rowling et Robillard est perçue de manière positive ou négative en créant des sentiments de peur, de curiosité, d'animosité, etc. Ainsi, tel que le mentionnent Landowski et Paterson, il se pourrait que l'altérité ne soit pas forcément gage d'exclusion.

Présentation du volet pédagogique

Dans un article intitulé « À la rencontre de l'Autre à travers les récits », les auteurs Monique Lebrun et Martin Gagnon mentionnent que « l'étude (ou l'écoute) des textes, en tant qu'ils sont porteurs de valeurs, mythes, croyances, concepts d'une culture, en un mot, de ses représentations, constitue une inépuisable voie vers la communication²² ». Cette citation appuie l'importance que notre projet accorde à la discussion sur les romans. Nous considérons que la littérature est une voie riche à exploiter en classe pour permettre aux élèves de comprendre le monde dans lequel ils évoluent :

la fréquentation de ces ouvrages par les élèves, outre le fait de développer des habiletés et des compétences indéniables sur le plan des apprentissages, contribue, pour une large part, à la socialisation de l'enfant en lui transmettant, par le biais de la fiction, des modèles culturels auxquels il s'identifiera afin de s'adapter à la culture environnante²³.

²² Monique Lebrun et Martin Gagnon, « À la rencontre de l'Autre à travers les récits », dans Cristina Allemann Ghionda, dir., *Éducation et diversité socio-culturelle*, Montréal, L'Harmattan, 1999, p. 101-116.

²³ Suzanne Pouliot, *L'image de l'autre : une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1994, p. 19.

Conséquemment, nous croyons que l'imaginaire littéraire représente un point de départ pertinent dans la formation des citoyens de demain, notamment pour échanger sur des questions aussi essentielles que l'accueil des gens différents. L'univers fictionnel offre des avenues pertinentes susceptibles d'intéresser les élèves par leur caractère imaginaire et créatif²⁴.

Le second volet de notre mémoire s'inspire également de trois études mentionnées précédemment. Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory, en conclusion de leur article, créent une ouverture intéressante pour notre recherche puisqu'elles annoncent que les inégalités présentées dans les *Harry Potter* « offer rich opportunities for important discussions and the critical constructions of self, society, and other²⁵ ». C'est ce que nous voulions faire en analysant, avec les enfants, la présence de l'Autre dans les deux romans de notre corpus. De son côté, Simone Hüls signale que de nombreux guides de l'enseignant proposent une exploration des *Harry Potter* en étudiant surtout l'intrigue. À l'instar d'Heilman et Gregory, Hüls conclut en soulignant qu'il serait fort pertinent d'aller plus loin en discutant du thème de l'altérité avec des enfants de la fin du primaire. Les jeunes de cet âge sont attentifs aux différences de toutes sortes et construisent à ce moment leur vision du monde, donc ce qui les caractérisera demain. Plus encore, Horne indique que les romans de Rowling portent les élèves « to see that " caring " and " justice " are integrally interrelated, and to explore how caring can lead to action, is a far better

²⁴ Des chercheurs, ici et en France, se sont penchés sur la littérature pour la jeunesse et l'éducation à la citoyenneté ou la question des valeurs. Pensons notamment à Christian Poslaniec, Catherine Tauveron, l'Institut Charles Perrault et Noëlle Sorin (2006 et 2003). Notre recherche se veut une contribution à cet édifice. L'intérêt de notre point de vue tient aux prises de conscience réalisées par les participants à notre expérimentation qu'il serait fort pertinent d'exploiter en classe en proposant à lire une variété de genres ou des romans en réseaux, au choix de deux romans populaires faisant appel à l'imaginaire plutôt qu'au réalisme et à la porte d'entrée littéraire plutôt que pédagogique que nous avons choisi d'emprunter.

²⁵ Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory, *op. cit.*, p. 257.

goal for antiracist pedagogues to embrace, rather than simply espousing one approach at the expense of the other²⁶ ». Ainsi, Horne insiste sur l'importance d'un processus réflexif pouvant mener à l'action et qui conduirait à l'ouverture et à l'égalité face aux autres races. Elle reconnaît que le jeune lectorat de la suite n'est pas à un âge où il pourrait passer à l'acte et lutter contre le racisme, mais qu'il n'est pas trop tôt pour lui faire prendre conscience de cette réalité et y réfléchir. Voilà un objectif qui sous-tend le second volet de notre mémoire : favoriser, par le biais de la réflexion et d'une discussion sur la perception des différences dans notre corpus, l'ouverture d'esprit des jeunes de la fin du primaire à l'égard de la différence.

Ces échanges sur la diversité sont fortement souhaités et valorisés par l'éducation à la citoyenneté, mise en place dans le nouveau programme du Ministère de l'Éducation québécoise (2001), grâce auquel l'élève « est fréquemment appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres. Il s'entraîne ainsi à présenter son point de vue tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles²⁷ ». Globalement,

il s'agit d'une éducation axée sur l'ouverture et la tolérance, mais qui se soucie également de développer la pensée critique et de préparer le futur citoyen à participer aux débats sociaux et à faire face aux inévitables tensions qui surgissent dans une société pluraliste (aux identités diverses) et dans une démocratie avancée (qui prend en considération les intérêts des minorités)²⁸.

²⁶ Jackie C. Horne, *op. cit.*, p. 98.

²⁷ Ministère de l'Éducation, Québec (gouvernement), *Programme de formation de l'école québécoise*, *op. cit.*, p. 170.

²⁸ Monelle Parent, « La formation du jugement moral et l'éducation du citoyen », dans Fernand Ouellet, dir., *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2006, p. 58.

L'un de ces débats n'est-il pas de déterminer jusqu'à quel point nous devons nous adapter à l'arrivée d'Autres en sol québécois? Les enfants sont au cœur de cette situation lorsqu'ils vont en classe, alors il est nécessaire, par l'entremise de l'éducation à la citoyenneté de

[...] mettre en place une pédagogie utilisant des stratégies plus actives qui permettent à l'élève de se découvrir, de se comprendre et de comprendre les autres, d'agir et de construire sa personnalité. De telles stratégies exigent de recourir fréquemment à l'étude de cas concrets, au travail d'argumentation, au débat et au questionnement. Bref, ces stratégies exigent des situations didactiques où la parole est accessible aux élèves [...]²⁹.

Pour ce faire, les élèves doivent d'abord apprendre à se connaître à titre d'individus : être à l'affût de leurs valeurs, de même que de leurs façons d'être et d'agir. Les enseignants sont donc appelés à multiplier les occasions de connaissance de soi, puis de rapports aux autres afin de permettre aux jeunes de se définir en tant que citoyens en fonction de leur manière à eux d'anticiper et de comprendre le mode de vie qu'ils souhaitent avoir en société. Lors de ce processus, il est également essentiel pour l'intervenant d'adopter un rôle de guide auprès de ses élèves. Ainsi, le devenir citoyen des élèves ne peut être inculqué par une série de connaissances ou de doctrines : il doit être finement accompagné pour faire réfléchir et, éventuellement, agir de façon appropriée en société.

Plusieurs auteurs ont discuté de l'ancrage disciplinaire et transversal qui fait de l'éducation à la citoyenneté, telle que valorisée par le *PFÉQ*, un modèle intégrateur. Nous nous intéresserons davantage à l'aspect transversal, car nous croyons que ce type d'éducation, à l'image de l'exercice citoyen auquel les élèves se préparent, se répercute

²⁹ Abdellah Marzouk, John Kabano et Pauline Côté, *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*, Outremont, Les Éditions Logiques, 2000, p. 57.

dans tous les domaines de la vie et « ne se limite pas à la simple acquisition de connaissances³⁰ ». En effet, c'est non seulement la vie scolaire dans son ensemble qui est touchée par l'éducation à la citoyenneté, mais la vie entière. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien qu'étymologiquement, « le terme "citoyenneté" dérive du latin *civitas* qui signifie "ensemble de citoyens". On peut comprendre pourquoi l'éducation à la citoyenneté renvoie, de façon très étroite, à l'apprentissage du "vivre-ensemble", au développement du lien social³¹ ». Par contre, concrètement en classe, ce que certains auteurs appellent aussi l'« éducation civique » se développe d'abord et surtout par le biais de cours d'histoire, de géographie et, depuis peu, d'éthique et de culture religieuse. Nous pensons et souhaitons démontrer que la lecture de fictions constitue une autre porte d'entrée à ne pas négliger. La littérature pour la jeunesse a connu une forte croissance en termes de quantité et de qualité ces dernières années. Nombre d'ouvrages, pour les petits et les grands, mettent en scène des personnages « différents ». Les enseignants n'ont qu'à les rendre accessibles en classe et à en valoriser la lecture afin d'offrir une possibilité de plus à leurs élèves de développer leur conscience citoyenne face à la diversité.

L'objectif du volet pédagogique de notre recherche est de découvrir, à la suite des discussions avec les enfants, si les participants ont été sensibles à la présence de l'altérité dans les romans choisis et en quoi les prises de conscience réalisées pourraient en faire des citoyens qui accueillent la diversité. Pour ce faire, nous verrons si la perception des différences s'est faite facilement et quels sont les indices qui leur ont permis de

³⁰ Ministère de l'Éducation, Québec (gouvernement), *Programme de formation de l'école québécoise*, op. cit., p. 170.

³¹ Jean Hénare, « Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire : contexte, principes et voies d'application », *Vie pédagogique*, n° 109, novembre-décembre 1998, p. 24.

reconnaître les personnages Autres. Nous observerons également s'ils ont perçu uniquement les différences culturelles ou s'ils ont été en mesure de détecter des différences relevant de la nature profonde des protagonistes. Ainsi, nous pourrions évaluer en quoi cette discussion, valorisée par l'éducation à la citoyenneté, peut produire des raisonnements pertinents parmi les jeunes lecteurs quant à l'ouverture d'esprit face à l'Autre. Nous verrons si la perception des différences dans les romans et les échanges succédant ont engendré chez les élèves des réflexions susceptibles d'influencer leurs manières d'être et d'agir face à la diversité³².

*
* * *

Dans les deux chapitres du premier volet du mémoire, nous analyserons successivement l'altérité dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets* et *Les Chevaliers d'Émeraude : Les Dragons de l'Empereur Noir*. Nous circonscrivons d'abord le groupe de référence, ses caractéristiques et ses valeurs. Dès lors, les représentants de l'altérité apparaîtront distinctement et nous serons en mesure de décrire le cadre relationnel dans lequel le Même et l'Autre évoluent. Nous porterons également attention aux personnages ambigus dont les manières d'être et d'agir peuvent les situer à la frontière entre la « mêmeté³³ » et l'altérité, de même qu'aux protagonistes qui sont différents, sans être Autres.

³² Il convient de mentionner que nous nous limitons aux réflexions des participants. La modification de leurs comportements en serait une conséquence possible et souhaitable qui ne fera pas l'objet de ce mémoire.

³³ Terme utilisé par Éric Landowski pour qualifier les personnages Mêmes.

À la suite de l'analyse littéraire, nous présenterons et analyserons les résultats de nos entrevues avec des élèves de 6^e année au sujet de leur perception des différences dans notre corpus. Tel que mentionné dans la présentation de notre sujet, cette démarche s'effectuera dans l'optique de l'éducation à la citoyenneté. Il sera intéressant de voir dans quelle mesure la détection des différences par les jeunes peut favoriser des réflexions positives quant à leur ouverture d'esprit face à la diversité. Nous serons alors en mesure de faire des recommandations pour les enseignants et les concepteurs des programmes de formation à l'enseignement. Le potentiel social de l'exploitation de la thématique de l'altérité pour le développement des futurs citoyens, par le biais de la littérature pour la jeunesse, sera donc grandement mis en œuvre.

VOLET LITTÉRAIRE

CHAPITRE I

L'ALTÉRITÉ DANS *HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS*

Dans ce chapitre, nous ferons l'analyse de l'altérité dans le roman *Harry Potter et la Chambre des Secrets*¹ de J. K. Rowling. Cette étude se divisera en deux parties. La première sera consacrée au point de vue des Moldus sur les sorciers et au point de vue des sorciers sur les Moldus, c'est-à-dire des gens ordinaires qui n'ont aucun pouvoir magique. Ainsi, dans un premier temps, nous verrons de quelle façon la famille Dursley, soit celle qui héberge Harry Potter depuis la mort de ses parents, traite Harry, cet enfant qu'ils n'acceptent pas. Dans un deuxième temps, nous observerons les trois attitudes adoptées par les sorciers face aux Moldus : l'acceptation, l'intégration ou le rejet. Nous tenterons de démontrer, dans cette première partie, que les rapports entre les Moldus et les sorciers se conçoivent en termes de différence et non d'altérité.

¹ J. K. Rowling, *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, Paris, Gallimard, 1999, 275 p. Notez que les citations tirées du livre seront paginées entre parenthèses après l'extrait cité tout au long du chapitre.

Ce n'est que lorsque le lecteur est immergé dans l'univers magique, sans comparaison avec les Moldus, que l'altérité apparaît. Ainsi, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous définirons d'abord le groupe de référence, soit les partisans de Dumbledore², directeur de Poudlard, l'école des sorciers, et seul individu qui fasse peur à Lord Voldemort³ à cause de sa haute maîtrise de la magie. Puisqu'il est essentiel, tel que l'expose Janet Paterson, de circonscrire les caractéristiques du groupe de référence afin d'identifier ultérieurement les personnages Autres, nous évoquerons les principaux épisodes illustrant sa spécificité. Ensuite, nous démontrerons que le groupe de référence n'est pas homogène. À ce moment, nous considérerons les cas particuliers de deux figures, parmi les adeptes de Dumbledore, qui se situent entre le Même et l'Autre : Harry Potter et Severus Rogue. Enfin, nous étudierons les représentants de l'altérité, soit Voldemort, le sorcier le plus maléfique du monde magique qui a tué les parents d'Harry alors que ce dernier était un bébé et qui, une fois rendu à l'exécution du poupon, a vu son mauvais sort se retourner contre lui, ce qui a provoqué sa quasi-disparition et a laissé une cicatrice en forme d'éclair au front de Harry, et ses partisans.

1.1 Du côté des différences : Moldus versus Sorciers et vice versa

Avant d'analyser la présence de l'altérité dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, il convient de s'attarder aux différences qui en teintent l'univers. Deux groupes d'êtres apparaissent dans cet univers, les Moldus et les sorciers, dont les destins évoluent

² Afin d'éviter la répétition de termes, nous désignerons également ces partisans par les termes suivants pour le reste de ce chapitre : bons, gentils, adeptes de Dumbledore, défenseurs de Dumbledore et militants de Dumbledore. Des termes semblables seront utilisés pour les partisans de Voldemort.

³ Tel que présenté dans le roman, Lord Voldemort sera désigné sous plusieurs noms, comme Voldemort, le Seigneur des ténèbres, Celui-Dont-On-Ne-Doit-Pas-Prononcer-Le-Nom et Vous-Savez-Qui tout au long de notre travail.

en parallèle plus qu'ils ne se croisent. Cette distance entre les deux mondes présentés, soulignée à plusieurs reprises dans l'œuvre de Rowling, montre bien qu'il s'agit ici de deux mondes distincts, autonomes, possédant chacun ses propres règles et lois. Or, pour qu'il y ait altérité, il est nécessaire que les individus évoluent dans un même système : « Dire l'Autre c'est le poser comme différent, c'est poser qu'il y a deux termes a et b et que a n'est pas b [...]. Mais la différence ne devient intéressante qu'à partir du moment où a et b entrent dans un même système⁴ ». L'altérité étant, comme le souligne Paterson, un « concept relationnel qui se définit uniquement par opposition à un autre du même genre⁵ », les différences entre Moldus et sorciers se déclinent ainsi en termes d'oppositions binaires non significantes, et non en termes d'altérité, ces deux espèces d'individus appartenant à des mondes distincts.

1.1.1 Le point de vue des Moldus, plus particulièrement celui des Dursley, VS les sorciers

Au moment où le lecteur entre dans l'univers de Rowling, il se retrouve dans un environnement hostile au héros. Harry Potter est rejeté par sa famille et il lui est même interdit d'évoquer la magie. Les Dursley n'acceptent pas le statut particulier de leur neveu et sont prêts à tout pour lui rendre la vie difficile, ce qui fait qu'Harry est nostalgique du monde des sorciers, l'univers dans lequel il peut exister tel qu'il est.

⁴ Janet B. Paterson, *Figures de l'autre dans le roman québécois*, Québec, Nota bene, 2004, p. 21.

⁵ *Ibid.*

1.1.1.1 Une famille qui refuse la magie

Dès le début du roman, l'action se déroule chez une famille de Moldus, les Dursley, qui doivent bien malgré eux héberger leur neveu, Harry Potter, depuis la mort tragique de ses parents. Malheureusement pour eux, ce garçon peut faire de la magie comme son père et sa mère. Puisqu'ils ne souhaitent que se conformer aux mœurs des autres Moldus et vivre une vie paisible, les Dursley font tout pour mettre à l'écart « Harry's knowledge of his wizarding ethnic background⁶ », donc ses pouvoirs magiques, de même que l'ensemble de ce qu'il possède pouvant y référer. C'est pourquoi ils ont mis dans un placard sous clé les objets lui permettant d'exercer la magie de même qu'ils cadenassent la porte de la cage de sa chouette, Hedwige, afin qu'Harry ne puisse ni envoyer, ni recevoir de courrier. En agissant ainsi, ils le coupent de tout contact avec le monde des sorciers. Le fait de priver Harry de ce qui le rend distinct, et surtout de ce qui le rend heureux, l'amène à s'ennuyer de ce monde où il peut être lui-même, où il a des amis et une existence bien différente. Ses conditions de vie sont si limitées chez les Dursley qu'il serait prêt à revoir l'un de ses ennemis, Drago Malefoy, juste « pour s'assurer que tout ce qu'il avait vécu n'était pas un rêve... » (p. 13), donc que le monde de Poudlard existe vraiment.

Le désir de son oncle de nier la magie est tel qu'il ne lui permet même pas d'en prononcer le mot :

⁶ Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory, « Images of the privileged insider and outcast outsider », dans Elizabeth E. Heilman, dir., *Harry Potter's world : multidisciplinary critical perspectives*, Londres, Routledge Falmer, 2003, p. 249.

— QU'EST-CE QUE JE T'AI DIT? tempêta son oncle en projetant sur la table un nuage de postillons. JE NE VEUX PAS QU'ON PRONONCE CE MOT DANS MA MAISON!

— Mais je...

— COMMENT AS-TU PU AVOIR L'AUDACE DE MENACER DUDLEY? rugit l'oncle Vernon en martelant la table de son poing.

— J'ai simplement...

— JE T'AVAIS PRÉVENU! J'INTERDIS QU'ON FASSE ALLUSION À TON ANORMALITÉ SOUS CE TOIT! (p. 8)

L'allusion à la magie provoque la fureur ou la crainte chez les Dursley, de sorte qu'ils font tout pour en nier l'existence. Le fait de parler de ce don en termes d'« anormalité » indique en outre qu'Harry nuit à leur image de gens normaux. Le narrateur insiste d'ailleurs sur l'écart entre Harry et les êtres qui l'entourent : « Depuis qu'il était revenu à la maison pour les vacances d'été, l'oncle Vernon l'avait traité comme une bombe sur le point d'exploser. Harry, en effet, *n'était pas* un garçon normal. Pour tout dire, il était même difficile d'être aussi peu normal que lui » (p. 8). Rowling utilise l'italique pour souligner le fait qu'Harry est bien différent des membres de sa famille et la comparaison entre l'adolescent et une bombe sur le point d'exploser indique la peur des Dursley à son égard. Ils craignent les sorts qu'il pourrait leur jeter, mais, surtout, ils appréhendent l'idée que d'autres personnes voient ce qu'il peut faire et qu'ils soient ainsi considérés comme des gens étranges.

Le jeune héros est un « member of an outcast group and this status helps to justify his mistreatment⁷ ». De ce fait, les Dursley semblent se servir de la différence d'Harry pour le punir de façon régulière et proférer des paroles haineuses envers lui : « Encore un bruit et je te ferai regretter d'être venu au monde, mon garçon! » (p. 21). Non seulement

⁷ Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory, *op. cit.*, p. 250.

se voit-il constamment proférer des dires malintentionnés, mais il n'est pas autorisé à manger les mêmes aliments que les Dursley : par exemple, quand sa tante prépare le gigot du souper des Mason, il ne peut que manger du pain et du fromage à toute vitesse pour ensuite aller se terrer dans sa chambre. Cette situation contraignante atteint son paroxysme lorsque Dobby, un elfe de maison, qui s'avérera plus tard être celui de la famille Malefoy, rend visite à Harry et fait éclater le gâteau à la crème dans la cuisine et qu'Harry est cru coupable. Son oncle et sa tante en profitent pour l'enfermer dans sa chambre. Des barreaux sont posés aux fenêtres, une trappe est percée sous la porte afin de lui glisser de maigres repas et il ne peut en sortir que deux fois par jour afin d'aller à la salle de bain. Sa liberté de mouvement lui est totalement retirée et il doit vivre à la manière d'un prisonnier. Conséquemment, les Dursley, qui ont réussi depuis le début des vacances scolaires à le priver de communication avec les siens, parviennent ultimement à « alienate Harry, clearly making him an outsider in the Muggle world⁸ ». En plus d'être coupé du monde des sorciers, le sien, il est privé de toutes relations avec la société des Moldus.

1.1.1.2 Une famille qui exclut Harry

La crainte des Dursley d'être perçus comme des gens anormaux les pousse à nier tous liens avec Harry : « Pour eux, avoir un sorcier dans la famille représentait une honte infamante » (p. 9). Ils s'en sentent tellement déshonorés que l'existence de leur neveu n'est mentionnée à personne de leur entourage. Monsieur Dursley dit à Harry, alors qu'il recevra au souper un client potentiel important pour son entreprise : « Les Mason ne

⁸ Simone Hüls, *Disrobing the white wizard: a postcolonial examination of race and culture in Harry Potter*, M. A. (department of english), Huntsville, University of Alabama, 2004, p. 54.

connaissent pas ton existence et c'est très bien comme ça » (p. 11). Les collègues de l'oncle Vernon ignorent aussi la présence de son neveu sous son toit. En agissant de cette façon, la famille d'accueil d'Harry lui fait nettement sentir qu'il ne fera jamais partie intégrante de leur cercle. En fait, Harry doit souvent faire comme s'il n'existait pas. Toujours dans cet épisode, au moment où Harry apprend que les invités ignorent tout de son existence, il doit promettre trois fois : « Je resterai dans ma chambre en silence et je ferai semblant de ne pas être là... » (p. 11). Il préfère d'ailleurs être dans sa chambre, plutôt qu'avec des gens qu'il déteste et qui le lui rendent bien en le traitant « comme un chien qui aurait traîné dans un lieu malodorant » (p. 10). Ce dernier passage indique non seulement qu'Harry n'est pas apprécié, mais qu'il n'est même pas digne d'être traité comme un être humain. Il est perçu à l'image d'un animal repoussant et dégoûtant, provenant d'un endroit infect. L'adolescent sait qu'il n'a pas sa place parmi ces gens qui le rejettent. C'est pourquoi il affirme à Dobby : « Vous ne savez pas ce que c'est que de vivre ici. Je n'ai rien à faire dans cette famille. J'appartiens au monde des sorciers... au monde de Poudlard » (p. 19).

Harry est conscient de sa position, car il est « constantly reminded of his position as an outsider or interloper in their family, someone who is tolerated but not respected or loved. He is a loner⁹ ». Il est toléré au sein de cette famille uniquement parce qu'elle ne peut pas le placer ailleurs. Toutefois, même physiquement, il est décrit en opposition à sa famille d'accueil :

⁹ Elizabeth E. Heilman et Anne E. Gregory, *op. cit.*, p. 243.

Harry ne ressemblait en rien au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. Dudley était blond, rose et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front (p. 9).

Harry n'a donc hérité d'aucun trait des Dursley, ce qui marque davantage l'écart entre lui et sa famille. Le clan Dursley refuse d'être associé à Harry pour conserver son statut de gens normaux. De plus, le jeune garçon ne présente pas de traits héréditaires apparents susceptibles de trahir leur lien de parenté. Leur neveu devient ainsi une personne qu'il est préférable d'ignorer.

Nous pouvons donc comprendre qu'Harry n'est pas le bienvenu chez les Dursley et que ces derniers n'acceptent pas les sorciers. Par contre, puisque cette famille est presque la seule représentante de l'espèce moldue et n'a pas d'autres contacts réguliers avec les sorciers et puisque nous n'avons pas accès à la pensée des autres Moldus et que ceux-ci ne paraissent pas avoir conscience de la présence d'êtres magiques, il ne peut être question d'une altérité telle qu'exposée par Janet Paterson. En effet, rappelons-le, Paterson affirme qu'il faut « [...] retenir comme premier principe que l'altérité est un concept *relationnel* qui se définit uniquement par opposition à un terme du même genre¹⁰ ». Comment pourrait-il être question d'altérité si les deux groupes en présence n'ont pas de relation et ne se retrouvent pas en terrain commun? Ils sont bien sûr différents, mais sans que ces différences n'aillent jusqu'à l'altérité.

¹⁰ Janet B. Paterson, *op. cit.*, p. 21.

1.1.2 Changement de point de vue : les sorciers VS les Moldus

Au moment où Harry croit qu'il ne pourra plus jamais accéder au monde de Poudlard, son fidèle ami Ron Weasley et ses frères, Fred et George, viennent à sa rescousse à bord d'une voiture volante et font sauter les barreaux de sa prison. En passant le cadre de sa fenêtre, Harry traverse une frontière qui le plonge dans le monde magique. Il quitte l'univers des Moldus pour entrer dans celui des sorciers. Cette traversée des frontières indique que, bien que la société des Moldus et celle des sorciers soient situées sur la même planète, elles ont chacune leurs lieux de prédilection respectifs, tels le Chemin de Traverse et le Poudlard Express pour le groupe des magiciens. Puisque les différents comportements et façons de penser vis-à-vis des Moldus sont ceux de l'ensemble des magiciens, et non d'un groupe de référence, notre analyse porte toujours sur les différences plutôt que sur l'altérité.

À l'opposé des Dursley, qui ont un point de vue très limité sur les sorciers, et de l'ensemble des Moldus qui, pour la plupart, n'ont aucune conscience du monde magique, les sorciers sont conscients de l'existence des Moldus. Ils savent devoir vivre parmi eux et prennent position par rapport à ces êtres dépourvus de pouvoirs. C'est ainsi que trois comportements sont observables : la simple acceptation, le désir de coexister ou le rejet, cette troisième attitude étant celle des partisans de Voldemort. Nous les exposons ici plus en détail.

Le premier comportement est celui de la majorité des sorciers qui tolèrent les Moldus, mais qui ne font pas d'efforts pour les comprendre, ni pour entretenir des

relations avec eux. Ils se contentent de vivre à leurs côtés tout en maintenant leurs distances puisque la plupart « consider Muggles¹¹ to be virtually a separate species¹² ». Par ailleurs, ils tentent autant que possible de ne pas être vus par eux. Du moins, par ceux qui ne font pas partie de leur famille, car, comme le mentionne Ron à Harry, un jour, les sorciers ont dû entrer en relation avec les Moldus afin que leur « espèce » se reproduise. S'il advient que des sorciers soient vus à exercer leur art par des Moldus non initiés au monde de la magie, des sortilèges d'amnésie sont lancés à ces derniers pour éviter qu'ils ne dévoilent leur existence ou qu'ils sèment la panique à cause d'un phénomène qu'ils ne comprennent pas. Effectivement, « the novels make much mention of the fact that Muggles ignore magic, due to their lack of intellect¹³ ». Arthur Weasley, le père de famille, qui est pourtant intrigué par les Moldus et les respecte, souligne à leur propos qu'« [...] ils sont prêts à croire n'importe quoi quand il s'agit de nier la magie, même lorsqu'elle leur crève les yeux... » (p. 39). En fait, ces mesures démontrent à la fois un désir de protéger leur monde extraordinaire, mais aussi de ne pas effrayer les Moldus, donc de préserver leur intégrité physique et mentale.

La plupart des sorciers ne saisissent pas comment les Moldus font pour vivre sans le moindre enchantement. Selon eux, tout se fait beaucoup plus vite et plus facilement grâce à la magie. Ron l'expérimente lorsqu'il doit, dans le cadre d'une retenue, astiquer l'argenterie de la salle des trophées de Poudlard avec « interdiction d'avoir recours à la magie » (p. 102) ainsi que l'avertit si bien le professeur McGonagall. Il ne sait pas comment effectuer une tâche aussi simple que frotter de l'argenterie sans utiliser de sort

¹¹ " Muggles " est le terme original, en langue anglaise, qui désigne les Moldus.

¹² Simone Hüls, *op. cit.*, p. 56.

¹³ *Ibid.*, p. 54.

et n'arrive pas à imaginer que les Moldus fonctionnent toujours de la sorte ce qui démontre, à son avis, un mode de vie peu évolué. Cette façon de penser est partagée par une bonne partie de la communauté des sorciers, mais certains croient que quelques techniques « valent la peine d'être connues, même si elles sont un peu lentes » (p. 28), le crochetage d'une serrure, par exemple. Ils se doivent également de connaître quelques us et coutumes moldus, telle l'utilisation de leur monnaie, advenant le cas où ils devraient être directement en contact avec eux.

C'est ainsi qu'un deuxième comportement paraît chez certains magiciens qui démontrent de la curiosité à l'égard de ces gens dénués de pouvoirs, car ils souhaitent mieux les comprendre, voire pouvoir se fondre parmi eux si nécessaire. Celui qui représente le plus cet état d'esprit est Arthur Weasley qui est littéralement fasciné par les Moldus. Cette fascination est perceptible lorsqu'Harry habite au Terrier, la demeure des Weasley. Non seulement Fred et George lui avaient annoncé que leur père « adore tout ce que fabriquent les Moldus » (p. 32), mais ce dernier aime bien qu'Harry s'assoie à ses côtés durant les repas « pour pouvoir le bombarder de questions sur la vie chez les Moldus » (p. 32). Il est ainsi tout à fait normal que, lorsqu'il a la chance de rencontrer ces êtres qui le captivent, comme c'est le cas avec les parents d'Hermione, sur le Chemin de Traverse, il en profite pour leur poser des questions et discuter avec eux. Il est même prêt à les défendre ardemment contre les sorciers moins tolérants.

Les magiciens qui optent pour le troisième comportement n'aiment tout simplement pas les Moldus. Ils ne veulent pas les connaître et ils les évitent autant que

faire se peut. Ils les perçoivent comme des êtres inférieurs, dénués d'intérêt et nuisibles. Puisqu'ils les mésestiment, ils vont parfois jusqu'à leur jouer des tours exigeant des sortilèges d'amnésie. Ainsi, « the relationship between wizards and Muggles is also regulated in legal terms¹⁴ ». C'est pour cette raison qu'Arthur Weasley a créé l'Acte de Protection des Moldus, une réglementation qui, selon plusieurs de ses semblables, ne fait que démontrer l'incapacité des non-magiciens à assurer leur propre défense. Ce mépris, voire cette haine, de certains sorciers envers les Moldus est tangible à plusieurs reprises dans le roman. Par exemple, lorsque Lucius Malefoy rencontre Arthur Weasley en compagnie des parents moldus d'Hermione Granger, la meilleure amie de Ron et Harry, il fait remarquer : « Vous fréquentez de drôles de gens, Weasley... (p. 59). Par la même occasion, Malefoy lui souligne à quel point son intérêt pour les Moldus est risible et indigne de son statut de sorcier.

Face aux Moldus, les sorciers font ainsi montre de trois comportements :

- Ils les acceptent, sans plus, car ils doivent bien cohabiter avec eux sur la Terre tout en faisant preuve de discrétion pour ne pas les perturber. Dans cette perspective, la plupart des sorciers tentent de rester hors de la vue des Moldus ou, à tout le moins, de ne pas leur exposer leur magie, ce qui leur évite aussi d'avoir à s'expliquer auprès du ministère de la Magie.
- Ils s'intéressent vraiment à eux, tentent de les comprendre lorsqu'ils les rencontrent et apprennent quelques-unes de leurs façons d'être et de faire pour paraître aussi normaux que possible s'ils devaient se retrouver parmi eux. C'est ainsi que certains, notamment Arthur Weasley, leur témoignent un vif intérêt dans

¹⁴ *Ibid.*, p. 55.

le but de mieux comprendre le monde qui les entoure et vont même jusqu'à les protéger contre les sorciers du troisième type de comportement.

- Ils les rejettent et ne souhaitent aucun lien avec eux parce qu'ils sont des êtres inférieurs. Cette réaction est spécifiquement imputable aux représentants de l'altérité, soit les partisans du Mal, qui préféreraient que les humains dénués de pouvoirs magiques n'existent pas, voire qu'ils meurent, tel que l'exprime Drago Malefoy.

1.2 Apparition de l'altérité chez les sorciers

C'est lorsque nous sommes immergés dans l'univers magique des sorciers que le groupe de référence se dévoile : les partisans de Dumbledore. Il peut alors être question d'altérité, les Autres étant Voldemort et ses partisans. Les membres du groupe de référence sont associés au Bien, alors que les Autres le sont au Mal. Nous étudierons leur position respective tout en exposant les situations conflictuelles permettant de mettre en relief leur altérité. Il est à noter que, pour ce tome en particulier, comme pour le premier et le troisième, il est davantage question des jeunes qui étudient à l'école de Poudlard et des individus gravitant autour de ce lieu central. Cependant, leurs parents partagent les mêmes idéaux et caractéristiques qu'eux. Les brefs passages dans lesquels ils apparaissent confirment cette idée.

1.2.1 Le groupe de référence : les partisans de Dumbledore

Tout d'abord, précisons que le nom complet de Dumbledore est Albus Perceval Wulfric Brian Dumbledore. Le choix d'un nom est rarement anodin pour un auteur et

celui-ci ne fait pas exception à la règle. En effet, trois de ses particules onomastiques ont une motivation sémantique qui indique qu'il s'agit d'un homme sage, humble et bon : Albus, Perceval et Brian. Albus signifie « blanc » en latin, une couleur qui est souvent associée à la pureté, la sagesse et la lumière dans les mythes occidentaux et qui symbolise généralement le principe du Bien en opposition au Mal. Perceval est le nom d'un des chevaliers de la Table ronde qui trouva de Saint-Graal, alors ce second prénom est lié à un personnage noble et courageux. Brian signifie « respect », « puissance » et « noblesse » en celte. Ainsi, trois des prénoms de Dumbodore¹⁵ réfèrent à des qualités appréciables ou à des personnages honorables, ce qui est représentatif de la grande valeur accordée à cet homme par ses partisans.

Ceux qui se rangent de son côté le font volontairement, car ils savent appuyer une personne honorable possédant une grandeur d'âme incontestable, bien que maintes fois mise à l'épreuve. En effet, il est arrivé que certains sorciers que Dumbledore jugeait bons aient finalement préféré l'attrait du Mal. Il n'y a qu'à penser à Tom Jedusor, un élève prometteur à son entrée à Poudlard et qui a finalement penché du côté sombre de la magie pour devenir Lord Voldemort. Cependant, le directeur de Poudlard ne juge jamais les gens selon leur apparence ou leur réputation et laisse la chance à chacun de lui prouver sa valeur avant de porter un jugement. De ce fait, il sait se montrer patient et compréhensif. Ses partisans sont conscients que, s'il devait leur arriver malheur, ce serait pour avoir servi une bonne cause, celle du Bien. Ils font ainsi preuve d'une loyauté à toute épreuve,

¹⁵ Le prénom Wulfric fait place à diverses interprétations renvoyant tantôt à St-Wulfric, un ermite anglais devenu très populaire au Moyen-Âge pour ses miracles et ses prophéties, ou s'agissant d'une référence à l'épopée nordique du 8^e siècle de Boewulf. Le nom Dumbledore a quant à lui été justifié directement par J. K. Rowling comme étant un mot anglais du XVIII^e siècle signifiant *bumblebee*. Elle l'a choisi pour illustrer le fait qu'elle imaginait Dumbledore se promener dans le château en murmurant ou en fredonnant.

non seulement envers l'homme remarquable qu'est pour eux Dumbledore, mais plus encore pour l'idéal de bonté et de justice qu'il représente et défend.

De façon générale, la narration décrit les partisans de Dumbledore comme des protagonistes solidaires les uns envers les autres, altruistes et honnêtes. Ils sont principalement répartis dans trois des quatre maisons de l'école de Poudlard, soit Gryffondor, Poufsouffle et Serdaigle, celle des Serpentard appartenant aux représentants de l'altérité (nous y reviendrons au point 1.2.3). Chacune des maisons associées au Bien possède par conséquent des qualités estimables. Elles sont décrites dans la chanson interprétée par le Choixpeau magique lors de la cérémonie de répartition des élèves en début d'année scolaire. Le lecteur retrouve cette chanson dans le premier tome de la suite romanesque. Il y est affirmé que ceux qui vont à Gryffondor rejoignent « les courageux, les plus hardis et les plus forts [qui] sont rassemblés en ce haut lieu¹⁶ », que les élèves de Poufsouffle sont « juste[s] et [loyaux...] aiment travailler et leur patience est proverbiale¹⁷ », tandis que ceux de Serdaigle sont « sage[s] et réfléchi[s] [...] ce sont des érudits qui ont envie de tout connaître¹⁸ ». Lorsque Ron, Harry et Hermione discutent, à un certain moment, de la répartition des élèves grâce au Choixpeau magique, ils en viennent à la conclusion qu'il leur aurait été insupportable d'avoir été placés dans le groupe des Serpentard :

— Même si on me [Ron] payait, je refuserais d'étudier chez les Serpentard. Si le Choixpeau magique avait voulu m'y envoyer, j'aurais repris le train et je serais rentré à la maison.

¹⁶ J. K. Rowling, *Harry Potter à l'école des sorciers*, Gallimard Jeunesse, Paris, 1999, p. 94.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.* Nous reviendrons un peu plus loin sur ce que dit ce même passage au sujet des élèves de Serpentard.

Hermione approuva d'un vigoureux signe de tête, mais Harry resta silencieux. Il se sentait l'estomac noué.

Harry n'avait jamais dit à Ron et à Hermione que le Choixpeau magique avait sérieusement envisagé de l'envoyer lui à Serpentard (p. 127).

Une telle position ne leur aurait pas plu parce qu'ils ne souhaitent pas être associés au Mal, à la magie noire et, subséquemment, à Lord Voldemort. D'un autre côté, la maison de Serpentard ne leur aurait pas convenu puisque les valeurs de ceux qui s'y trouvent sont totalement opposées aux leurs. Ils auraient préféré ne pas étudier à Poudlard, donc ne pas être formés adéquatement pour devenir sorciers plutôt que d'être placés parmi les membres de Serpentard, ce qui démontre qu'ils tiennent fermement à leurs convictions. Harry est d'ailleurs angoissé à l'idée que cette situation ait pu être la sienne. Nous reviendrons sur ce point.

L'amitié que ces partisans partagent est sincère et non basée sur l'intérêt personnel. Quand des liens amicaux se développent, ils sont solides et les individus impliqués veillent les uns sur les autres. L'exemple le plus probant est sans doute l'amitié qui unit Harry, Ron et Hermione. Les trois amis passent presque tout leur temps ensemble, éprouvent un grand bonheur lorsqu'ils se retrouvent après les vacances estivales et s'inquiètent souvent du bien-être des uns et des autres. Ainsi, Ron et Hermione pourraient passer le congé des Fêtes de fin d'année dans leur famille respective, mais, sachant qu'Harry reste au château, car il ne peut et ne veut pas retourner chez les Dursley, ils demeurent à ses côtés.

Au niveau social, face aux Moldus et à ceux haineusement nommés les « Sang-de-Bourbe¹⁹ », les défenseurs du Bien sont tolérants et « judge people by their merits, actions and morals rather than their race²⁰ ». Pour eux, les qualités d'une personne et sa grandeur d'âme importent davantage que le sang qui coule dans ses veines. Ceci n'est qu'un héritage biologique, alors que ce que la personne fait et ce en quoi elle croit sont des choix qui déterminent qui elle est. C'est pourquoi dans les trois maisons associées au Bien, il y a des élèves de toute provenance, alors que chez ceux de Serpentard il n'y a que des élèves de « sang pur ». L'acceptation dont font preuve les partisans de Dumbledore s'étend, bien entendu, hors des murs de Poudlard. Faisons appel brièvement à l'épisode du Chemin de Traverse au moment où Lucius Malefoy confronte Arthur Weasley lorsque ce dernier est en compagnie des parents d'Hermione. Il paraît clair pour Malefoy qu'être avec de telles personnes ternit l'honneur des magiciens. Weasley n'est pas de cet avis et sa colère explose quand Lucius lui dit qu'il ne pensait pas que sa « famille puisse tomber encore plus bas » (p. 59). À cet instant, une bagarre éclate entre les deux protagonistes. En se battant contre celui qui le provoque, le père Weasley défend l'honneur des siens et des Moldus qu'il apprécie beaucoup.

De plus, quand les membres du groupe de référence sont en colère contre des partisans de Voldemort, situation fréquemment illustrée lors de querelles entre les trois maisons mentionnées plus haut et les Serpentard, ils se défendent grâce à des sorts mineurs. Ron, par exemple, utilise un enchantement destiné à faire vomir des limaces à Drago Malefoy au moment où celui-ci traite Hermione de Sang-de-Bourbe. Il se peut que,

¹⁹ « Sang-de-Bourbe » est une appellation insultante des enfants sorciers de parents moldus.

²⁰ Elaine Ostry, « Accepting Mudbloods : The Ambivalent Social Vision of J. K. Rowling's Fairy Tales », dans Giselle Liza Anatol, *Reading Harry Potter : critical essays*, Westport, Praeger Publishers, 2003, p. 93.

sous l'emprise de la colère, les élèves partisans du Bien souhaitent en venir aux mains avec leurs adversaires, mais ils sont alors souvent séparés par leurs amis qui veulent éviter de fâcheuses conséquences, comme une retenue ou la suppression de points à leur maison respective. De cette façon, ils sont solidaires et ne songent pas qu'à leur intérêt personnel : ils pensent au bien-être et à la réussite de leurs alliés. Ils ne vont jamais aussi loin que souhaiter la mort de leur adversaire, tel que le fait le jeune Malefoy.

1.2.2 Entre le Même et l'Autre : Harry Potter et Severus Rogue

Tel que le mentionne Paterson, le groupe de référence n'est pas homogène. Deux personnages créent l'ambiguïté tout au long de la suite romanesque : Harry Potter et Severus Rogue, professeur à Poudlard qui a jadis été l'un des partisans de Voldemort. Ces deux figures, à cause de l'ambivalence de certains de leurs comportements et de certaines de leurs actions, se situent entre le Même et l'Autre. Potter se bat féroce-ment contre Voldemort, mais il a des points communs avec ce dernier qui font que d'autres protagonistes doutent de son alliance à Dumbledore. C'est pourquoi il doit souvent faire ses preuves. Rogue a plusieurs caractéristiques physiques et façons d'agir douteuses qui tendent à le positionner parmi les forces du Mal. Par contre, Dumbledore lui fait confiance et, même si Severus le tue dans le sixième tome, son statut demeure ambigu jusqu'à la toute fin de la suite romanesque.

Harry Potter « qui était la personne la moins reconnue du monde moldu devient la personne la plus connue du monde sorcier²¹ ». Lorsqu'il entre dans cet univers, son statut change et il n'est plus une personne dont on préfère ignorer l'existence comme c'est le

²¹ Isabelle Smajda, *Harry Potter, ange ou démon?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 20.

cas chez la famille Dursley. Tous les sorciers savent qui il est et la cicatrice qu'il porte au front permet de le reconnaître. Il est une sommité parce qu'il a survécu au sortilège mortel de Voldemort et a, de ce fait, entraîné la chute du mage noir. Pour les partisans de Voldemort, Harry est donc celui qui a détruit tous leurs idéaux de monde pur. Il a mené leur Seigneur à sa perte et, par la même occasion, les a forcés à vivre dans l'ombre et à renoncer à leurs rêves de grandeur. Effectivement, Harry ayant réduit à un état lamentable Celui-dont-On-Ne-Doit-Pas-Prononcer-Le-Nom, ses partisans, afin de ne pas être persécutés, ont dû feindre de se ranger du côté du Bien et réprimer leur nature profonde, alors que certains ont été emprisonnés. Toutes ces raisons font en sorte que le protagoniste principal de la suite de Rowling est pour eux un adolescent méprisé, honni, qu'il vaudrait mieux éliminer.

Pour les partisans de Dumbledore, Harry a un statut particulier parce qu'il les a délivrés, du moins momentanément, de l'emprise du Seigneur des Ténèbres. Pour cette raison, ils s'attendent à ce que ses actes soient à la hauteur de sa réputation. Il est ainsi amené à surmonter des épreuves qu'un garçon de son âge ne saurait ou ne devrait pas vivre. De cette manière, l'issue de nombreuses situations problématiques et dangereuses est remise entre ses mains. Il est en outre l'individu sur lequel repose l'espoir de l'anéantissement total du Seigneur des Ténèbres. Cette position importante lui confère déjà un statut particulier de héros parmi les partisans de Dumbledore.

De façon générale, Harry possède toutes les caractéristiques des partisans du Bien. Il vit des amitiés sincères, basées sur la simple camaraderie et les valeurs profondes de

chacun et non choisies en fonction de la qualité du sang ou de ce qu'un ou l'autre pourrait lui rapporter. Il est d'ailleurs fidèle à ses amis qu'il n'hésite pas à défendre en toutes situations. Harry est digne de confiance, alors les siens peuvent compter sur lui en cas de besoin. Il est présent et constant dans les attentions qu'il porte à ceux qui lui sont chers. Il est courageux et persévérant puisque, malgré toutes les épreuves qui se dressent sur son chemin, il mène ses entreprises à terme. Le jeune héros défend avec ferveur ses convictions et a le sens du devoir. Toutes ses qualités font de lui un exemple à suivre parmi ses alliés ce qui fait qu'il se retrouve souvent en position de chef.

Lors de son arrivée à Poudlard, Harry a failli être placé par le Choixpeau magique dans la maison de Serpentard, mais comme il ne voulait vraiment pas s'y trouver, le Choixpeau l'a envoyé à Gryffondor. Dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, lorsqu'il découvre qu'il parle le fourchelang, il se met à douter de son appartenance à sa maison et a peur d'y être simplement parce qu'il l'a demandé et non parce qu'il en possède véritablement les qualités. À cause de cette faculté à parler la langue des serpents, il pourrait être l'héritier de Salazar Serpentard. Les autres élèves de Poudlard, ceux associés à Dumbledore, en viennent alors à avoir peur de lui pour ce qu'il pourrait être. Notamment, plusieurs élèves de Poufsouffle affirment que tout porte à croire que ce serait lui l'héritier et cette suspicion se répand bien vite à l'école entière. Ron et Hermione confirment de plus en plus les craintes d'Harry quand ils lui disent que le don du fourchelang est très rare et n'est pas de bon augure, car ce ne sont que quelques adeptes de la magie noire, comme le Seigneur des Ténèbres, qui le parlent. Son inquiétude atteint son paroxysme au moment où Voldemort lui-même, sous les traits de

Tom Jedusor dans la Chambre des Secrets, lui fait remarquer à quel point ils sont semblables :

— Nous avons tous les deux du sang moldu, nous sommes tous deux orphelins, élevés par des Moldus. Et probablement les deux seuls élèves de Poudlard qui aient jamais parlé Fourchelang depuis le temps du grand Salazar Serpentard lui-même. Même physiquement, nous nous ressemblons (p. 255).

Ces ressemblances sont réitérées par Dumbledore lorsqu'Harry se retrouve dans son bureau vers la fin du récit. Il évoque alors également, les « qualités que [Salazar] Serpentard appréciait chez ses élèves » (p. 268) et qu'Harry possède, telles « l'ingéniosité, la détermination... un certain dédain pour les règlements » (p. 268). Même si elles n'ont pas toutes une signification première négative, il n'y a ici qu'à penser à la détermination et à l'ingéniosité, elles peuvent être parfois considérées comme maléfiques par les partisans du Bien à cause des diverses utilisations que l'on peut en faire. Ces caractéristiques justifient l'ambiguïté du statut d'Harry qui est momentanément suspect pour les partisans de Dumbledore. Par contre, tel que le souligne le directeur de l'école, le jeune héros est différent de Voldemort et ne peut être confondu avec ses partisans parce qu'il a fait le choix de ne pas aller à Serpentard : « Ce sont nos choix, Harry, qui montrent ce que nous sommes vraiment, beaucoup plus que nos aptitudes » (p. 268). Ainsi, celui qui a tué ses parents peut être considéré comme son double sombre, mais non son semblable, car Harry a posé des choix qui l'ont amené du côté du Bien.

Quant au professeur Severus Rogue, il a un statut ambigu tout au long de la suite romanesque, tant pour les protagonistes que pour les lecteurs. Tout d'abord, il est le

directeur de la maison des Serpentard, dont plusieurs des partisans de Voldemort ont fait partie. La première fois qu'Harry croise son regard, dans la grande salle de Poudlard, il a « la sensation que cet homme ne l'[aime] vraiment pas²² » et après avoir demandé de qui il s'agit, Percy Weasley lui dit : « Il en connaît un rayon en magie noire, ce Rogue²³ ». Dès le départ, Harry a des doutes à son sujet et le fait que le professeur défende toujours les élèves de sa maison et n'hésite pas à punir les autres, spécifiquement Harry, lui confère l'aura d'un homme injuste, sournois, donc inquiétant.

De plus, il est probablement le personnage dont le physique est le plus éloquent quant aux mauvaises intentions qui lui sont prêtées. Il a une voix glaciale et sifflante comme un serpent, reptile souvent associé aux forces du Mal, « le teint jaunâtre, un nez crochu et des cheveux gras » (p. 70). Il affiche en plus un « regard venimeux » (p. 74), « assassin » (p. 157) ou « rusé et calculateur » (p. 160), un « sourire perfide » (p. 158) et est « toujours habillé de noir » (p. 155).

Le jeune héros et ses comparses le croient souvent responsable d'actes maléfiques. Dans le premier tome, par exemple, ils sont persuadés que c'est lui qui a lancé une incantation pour faire tomber Harry de son balai lors de son premier match de quidditch et que c'est également lui qui veut s'emparer de la pierre philosophale, mais tel n'était pas le cas. Le seul élément qui arrête, ou force l'arrêt, des doutes à son égard est l'entière confiance que Dumbledore lui témoigne.

²² J. K. Rowling, *Harry Potter à l'école des sorciers*, op. cit., p. 100.

²³ *Ibid.*, p. 101.

L'appartenance de Severus Rogue aux rangs de Voldemort paraît confirmée à la fin du sixième tome lorsqu'il assassine Dumbledore. Harry, qui a assisté à la scène, se lance alors à sa poursuite et est persuadé qu'il est méchant puisqu'il a tué la seule personne qui avait foi en sa supposée loyauté. Cependant, lors de cette course le professeur ne cesse de dire à Harry qu'il ne comprend jamais rien. Y a-t-il des mystères qu'Harry ignore? Ce n'est qu'à la toute fin de la suite romanesque que Rogue dévoile au héros avoir agi ainsi selon la volonté du directeur. L'auteure a ainsi habilement développé un personnage entre le Même et l'Autre qui a suscité le doute jusqu'au déroulement final.

1.2.3 Les représentants de l'altérité : Lord Voldemort et ses partisans

Lorsque le groupe de référence est identifié, les personnages Autres apparaissent en contre-jour : Voldemort et ses adeptes. Leurs traits distinctifs les opposent clairement au groupe de référence. Nous nous attarderons d'abord aux partisans de Voldemort pour nous pencher ensuite sur le cas du Seigneur des ténèbres.

Les partisans de Voldemort, à l'instar de leur Seigneur, sont décrits comme des personnages antipathiques et hypocrites ayant un penchant pour la cruauté et ne pensant qu'à leur intérêt personnel. Certains ont même des traits physiques repoussants. Par exemple, le vendeur de chez Barjow et Beurk, une boutique de l'Allée des Embrumes, endroit peu recommandable associé au monde de la magie noire, a « les épaules voûtées [et de] longs cheveux gras » (p. 49), tandis qu'une femme se trouvant dans ces environs a « l'œil torve [et] des dents gâtées » (p. 52).

Les liens qui unissent les partisans de Voldemort n'ont pas de fondements aussi nobles et sincères que ceux du groupe de référence. Il peut d'ailleurs difficilement être question de ces rapports en termes d'amitié. En effet, il s'agit plutôt pour eux de former des alliances avec ceux qui pourraient leur rapporter quelque chose, par exemple plus de pouvoirs magiques, une meilleure position sociale ou une augmentation de leurs richesses. C'est pour ces raisons, mais aussi, et surtout par peur des représailles, qu'ils sont fidèles au Seigneur des Ténèbres.

Les partisans de Voldemort ont des valeurs associées à la soif de grandeur et de pouvoir. Celles-ci sont bien regroupées dans la chanson du Choixpeau magique et contrastent avec celles des autres élèves de Poudlard : « Vous finirez à Serpentard / Si vous êtes plutôt malin,/ Car ceux-là sont de vrais roublards / Qui parviennent toujours à leurs fins²⁴ ». Chanter des élèves de Serpentard qu'ils sont de « vrais roublards » parvenant « toujours à leurs fins » indique au lecteur leurs intentions malveillantes, mais aussi l'idée qu'on ne sait jamais ce qu'il pourrait nous arriver si l'on s'associait à eux, car atteindre leur objectif est tout ce qui compte, la fin justifiant les moyens.

Par ailleurs, les adeptes de Voldemort sont socialement intolérants envers ceux qui n'ont pas le sang pur et ils n'hésitent pas à faire preuve de mépris et de méchanceté à leur égard. Cette intolérance est illustrée, entre autres, lors de la première pratique de Quidditch, lorsque Hermione souligne que Drago Malefoy est dans l'équipe des Serpentard pour la simple raison que son père a acheté à chacun un balai de l'année et non parce qu'il est talentueux. À ce moment, Malefoy se défend en traitant Hermione de

²⁴ J. K. Rowling, *Harry Potter à l'école des sorciers*, op. cit., p. 94.

Sang-de-Bourbe. La référence à la pureté du sang est très claire et cette insulte méprisante crée presque une mêlée générale. Nous comprenons mieux la signification de l'injure quand, quelques minutes plus tard, Harry, Hermione et Ron se trouvent dans la cabane d'Hagrid, le garde-chasse de Poudlard. Le meilleur ami d'Harry parvient à expliquer :

— C'est la chose la plus insultante qu'on puisse imaginer, hoqueta Ron. Sang-de-Bourbe, c'est une injure odieuse pour quelqu'un qui est né dans une famille de Moldus. Certains sorciers, la famille Malefoy, par exemple, sont persuadés qu'ils valent beaucoup mieux que les autres parce qu'ils ont ce qu'on appelle un sang pur (p. 99).

Le garde-chasse n'arrive pas à croire que Drago ait utilisé de tels mots qui démontrent clairement l'importance que lui et les siens, que ce soit les membres de sa famille, les autres élèves de Serpentard ou tous les partisans de Lord Voldemort, accordent à la pureté du sang. D'ailleurs, Mr Barjow déplorait plus tôt, face au père de Drago, le fait que « les sorciers de souche [soient] de moins en moins respectés²⁵ ». Globalement, les adorateurs du Mal dénigrent tous ceux qui n'ont pas le sang pur et ne se gênent pas pour se moquer d'eux et les insulter. Drago Malefoy va même jusqu'à affirmer que ceux qui ne sont pas issus de familles de sorciers ne devraient pas avoir droit à la vie. Il évoque alors le pire châtement possible à l'intention de ceux qu'ils qualifient d'« impurs », soit la mort : la dernière fois que la Chambre des Secrets a été ouverte, « un Sang-de-Bourbe est mort. Alors, il y aura sûrement un autre mort bientôt, simple question de temps... Et j'espère que ce sera Granger, ajoute-t-il d'un air réjoui » (p. 182). La qualité du sang est au cœur de ce roman et est un élément qui démontre bien la différence entre les partisans de Voldemort et ceux de Dumbledore. Les exemples qui en font foi pourraient être

²⁵ *Ibid.*, p. 50.

multipliés. Pensons, entre autres, à la querelle qui a eu lieu lors de la fondation même de Poudlard. En effet, lors de la conception de cette école de sorciers, Salazar Serpentard s'est querellé avec les trois autres fondateurs, car, à son avis, ne devaient être admis dans l'établissement que les sorciers au sang pur, seuls individus dignes de recevoir l'éducation magique complète.

Contrairement aux membres du groupe de référence qui ne posent pas de gestes fortement dangereux lorsqu'ils sont en colère, ceux de Voldemort peuvent aller loin en matière de châtiment physique. Les élèves de Serpentard n'ont pas encore la formation nécessaire pour infliger l'un des trois Sortilèges Impardonnables, mais ils n'hésitent pas à en venir aux mains. Quant aux adultes, surtout à l'époque du règne de leur Seigneur, ils pouvaient recourir à un Sortilège Impardonnable ou à la magie noire. C'est ainsi qu'ils ont utilisé le sortilège *Impero* qui assure un contrôle total de l'individu sur lequel il est pratiqué, le sortilège *Endoloris* qui occasionne une véritable torture physique pouvant causer la folie ou la mort chez des individus qui y sont trop longtemps soumis, tels les parents de Neville Londubat, et le sortilège *Avada Kedavra* entraînant le décès instantané de l'individu vers lequel il est dirigé. Notez que c'est ce sortilège que Lord Voldemort a utilisé pour éliminer les parents d'Harry.

Il paraît important ici de mentionner qu'il y a quelques rares occasions où les partisans du Bien utilisent des sortilèges impardonnables. Notamment Harry dans le 5^e tome alors que Bellatrix Lestrange (partisane de Voldemort) vient tout juste de tuer son parrain, Sirius Black. L'adolescent poursuit la tueuse et tente de lui lancer le sortilège

Endoloris, mais cela ne fait que la projeter au sol sans la faire se tortiller de douleur.

C'est alors qu'elle lui dit :

- C'est la première fois que tu lances un Sortilège Impardonnable, n'est-ce pas, mon garçon? hurla-t-elle.
[...]
- Il faut vraiment *vouloir* la souffrance de l'autre, Potter! Et y prendre plaisir. La juste et sainte colère n'aura pas beaucoup d'effet sur moi²⁶.

De ce fait, Harry, bien qu'il soit en colère, n'est pas foncièrement mauvais, en comparaison aux partisans du Mal, alors son sort est sans effet. Il s'agit là d'une constance chez les adeptes de Dumbledore qui utilisent ces incantations sans plaisir, ce qui les différencie des Autres qui en ressentent une satisfaction dénuée de remords.

Le statut de Voldemort, plus particulièrement, ne porte aucunement à confusion : il est l'Autre par excellence. Par le fait même, il est le plus grand ennemi du groupe de référence. Vous-Savez-Qui est considéré, dans l'univers des sorciers, tel « le mage le plus redoutable de tous les temps » (p. 9). Son « nom restait si effrayant que la plupart des sorcières et sorciers n'osaient pas le prononcer » (p. 9), même ceux qui sont de son côté. C'est pour cette raison qu'ils emploient nombre de pseudonymes, que nous avons utilisés tout au long de ce chapitre, pour le désigner. Le simple fait de commencer à dire le nom « Voldemort » à voix haute, même si ce n'est que la première syllabe, suscite la peur. Il n'y a qu'un très petit nombre de sorciers qui osent le nommer, dont Dumbledore, car, tel qu'il l'affirme à Harry dans le premier tome de la suite romanesque alors que ce dernier hésite à le faire et utilise plutôt « Vous-Savez-Qui » : « Tu peux l'appeler Voldemort, Harry. Nomme toujours les choses par leur nom. La peur d'un nom ne fait qu'accroître la

²⁶ J. K. Rowling, *Harry Potter et l'ombre du phénix*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2003, p. 910.

peur de la chose elle-même²⁷ ». C'est à partir de ce moment que l'adolescent osera prononcer « Voldemort » chaque fois qu'il invoquera le mage noir. La nomination serait donc une façon de minimiser l'aura de terreur qui plane autour de ce personnage maléfique, mais, puisqu'il y a très peu de protagonistes qui l'emploient, la peur reste. Ce tabou accroît l'altérité de Celui-Dont-On-Ne-Doit-Pas-Prononcer-Le-Nom. D'ailleurs, il est à noter que, à l'instar du nom Dumbledore qui en lui seul était porteur de valeurs positives, le nom de Voldemort rappelle la mort, plus particulièrement un vol de mort, soit une mort subite qui vole la vie dans des circonstances douteuses, et possède ainsi une connotation maléfique et horifiante.

Depuis la nuit où le Seigneur des ténèbres a infligé sa cicatrice à Harry, des magiciens croient qu'il n'existe plus; la plupart sont toutefois d'avis qu'il n'a été qu'affaibli et qu'il reviendra un jour. Pour le groupe de référence, le retour de cet être maléfique est une idée terrible puisqu'il est l'antithèse de tout ce en quoi il croit. Selon les partisans du Bien, il est l'Autre annonciateur de jours sombres et de malheurs qui sème la terreur grâce aux terribles pouvoirs qu'il possède et dont il use à mauvais escient. Lorsqu'il était élève à Poudlard, Dumbledore était fasciné par les dons puissants que Voldemort possédait déjà. Il était alors doté d'une intelligence et de talents magiques prometteurs, mais il s'est rapidement intéressé à ce que la magie pouvait lui rapporter et aux façons d'augmenter ses dons afin de devenir invincible et immortel. Ce qui le porta à créer des horcruxes, objets magiques lui permettant de scinder son âme pour devenir indestructible. Sa soif toujours plus grande de pouvoir l'a rendu avide et la scission de son âme de même que ses actes ignobles, tels des meurtres et tortures impitoyables, ont

²⁷ J. K. Rowling, *Harry Potter à l'école des sorciers*, op. cit., p. 224.

fait de lui un être foncièrement mauvais. C'est pourquoi il est craint, sauf de Dumbledore, le seul qui peut lui opposer une véritable résistance. Même ses adorateurs le redoutent, car ils savent que s'ils ne réussissent par une de leurs missions ou si leur Seigneur a le moindre doute face à leur loyauté, il n'hésitera pas à les punir ou à les tuer. Ils ont aussi peur de lui, car il n'hésite pas à leur faire du mal si cela peut servir sa cause. C'est ainsi qu'un de ses serviteurs, Queudver, doit se couper la main droite dans le quatrième tome afin de compléter une potion qui redonnera corps à son maître. Cependant, pour les adeptes du Mal, Voldemort est celui qui pourrait rétablir le chaos, ou la suprématie maligne, tant apprécié du temps de son règne. Il s'agissait là d'un moment durant lequel les sorciers au sang pur étaient, selon eux, estimés à leur juste valeur et où les Sang-de-Bourde n'avaient qu'à bien se tenir. C'est à cause du prestige et du pouvoir qu'il pourrait leur apporter qu'ils le vénèrent tant.

*
* *
*

Alors que la présence de différences entre Moldus et sorciers crée un monde à connotations ludiques, l'altérité qui caractérise le monde des sorciers plonge le lecteur dans un univers inquiétant, voire menaçant. Les valeurs opposées qui guident les adeptes des groupes antagonistes et l'appartenance problématique de certains personnages à ces groupes, mis en scène par J. K. Rowling, illustrent une altérité angoissante. Dans le prochain chapitre, nous verrons qu'Anne Robillard, auteure québécoise de la suite romanesque *Les chevaliers d'Émeraude*, présente également un univers dichotomique. À l'intérieur de cette seconde diégèse, un autre personnage a de la difficulté à se situer du

côté du Bien ou du Mal. Une manière habile, nous l'avons vu, de créer un certain suspense.

CHAPITRE II

L'ALTÉRITÉ DANS

LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE : LES DRAGONS DE L'EMPEREUR NOIR

Avant d'amorcer l'analyse du deuxième tome de la suite romanesque les Chevaliers d'Émeraude d'Anne Robillard, intitulé *Les dragons de l'Empereur noir*¹, il convient de faire une mise en contexte de l'intrigue concernant la présence de l'altérité. De façon générale, Anne Robillard y peint un monde dichotomique fortement polarisé entre Bien et Mal. D'un côté, il y a les Chevaliers², groupe de référence et ardents défenseurs des habitants du continent d'Enkidiev. D'un autre côté, sur un continent distinct, il y a les hommes-insectes, les Autres, dirigés par l'Empereur Amecareth. Ces derniers sont prêts à tout pour asservir les peuples des autres mondes. Le continent d'Enkidiev, grâce aux Chevaliers qui le défendent, oppose une forte résistance à ce désir

¹ Anne Robillard, *Les Chevaliers d'Émeraude : Les dragons de l'Empereur Noir*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2003, 478 p. Notez que la pagination des citations tirées du livre sera mise entre parenthèses après l'extrait cité tout au long du chapitre.

² Nous utilisons la majuscule, rappelons-le, pour les termes « Chevalier », « Écuyer », « Elfe », « Empereur », « Fée » et « Royaume » afin de nous conformer à l'orthographe employée par l'auteure.

d'asservissement et, plus encore, d'invasion, ce qui donne lieu à une lutte acharnée et sans merci. Les représentants de l'altérité relancent les attaques et le groupe de référence n'a d'autre choix que d'éliminer ces Autres afin de préserver son territoire et ses habitants.

Dans ce chapitre, nous présenterons une analyse de l'altérité en quatre temps. Premièrement, nous dresserons le portrait de l'Ordre des Chevaliers d'Émeraude et de leur entourage proche qui forment le groupe de référence. Nous verrons en quoi leur position est centrale et respectée au sein du continent d'Enkidiev. Puis, nous étudierons de quelle façon trois protagonistes rendent le groupe de référence non homogène, soit Wellan, Abnar et Fan de Shola. Deuxièmement, nous nous attarderons au personnage de Kira, une jeune fille mauve qui a vu son rêve de devenir Écuyer disparaître et qui, dès lors, se sentira plus que jamais entre le Même et l'Autre, au même titre qu'Harry Potter et Severus Rogue dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets*. Troisièmement, nous analyserons la position de deux peuples, les Fées et les Elfes, qui préfèrent ne pas se mêler aux affaires du Continent dans le but de préserver la paix dans leur monde. Ce mode de conduite les rend différents des Chevaliers, sans les rendre Autres. Quatrièmement, deux représentants de l'altérité seront analysés : Asbeth, sorcier serviteur de l'Empereur Amecareth, et Hathir, un cheval-dragon. Comme dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, les forces du Bien et du Mal s'affrontent ici dans un combat mortel qui semble ne jamais devoir se terminer.

2.1 Le groupe de référence : les Chevaliers d'Émeraude et leur entourage proche

Les Chevaliers d'Émeraude forment le groupe de référence et sont clairement associés au Bien. Ils prônent l'égalité entre eux et entre tous les habitants du Royaume, qu'ils soient humains ou créatures fantastiques. Nous porterons d'abord attention au mode de recrutement des Chevaliers, puis nous en ferons un portrait général. Nous verrons ensuite que ce groupe n'est pas homogène. En effet, Wellan, en tant que chef se distingue du groupe par son statut et des êtres extraordinaires composant l'entourage des Chevaliers, notamment un immortel et un maître-magicien, partagent le même objectif que les membres de l'affiliation principale, mais ont des caractéristiques et des valeurs distinctes.

2.1.1 Caractéristiques des Chevaliers d'Émeraude

Au cœur du roman, le point de vue qui domine est celui des Chevaliers d'Émeraude, qui constituent le groupe de référence. Comme ils sont les protecteurs du continent d'Enkidiev, ils apparaissent comme des représentants de la loi et de l'ordre. Leur rôle est de s'assurer que tous vivent dans le calme et la sécurité. Afin d'être recruté par l'Ordre, « [l]'aspirant pourrait être mâle ou femelle, pourvu qu'il affiche un tempérament honnête et courageux et des aptitudes à communiquer avec le monde invisible³ ». C'est ainsi que des enfants de tous les Royaumes, dès leur plus jeune âge, et si leurs parents ont remarqué qu'ils possédaient des dons spéciaux, entre autres pour la magie et le commandement, sont envoyés à Émeraude afin de devenir des Chevaliers. Ils deviennent de fins stratèges entraînés au maniement des armes. Ils partagent un lien très

³ Anne Robillard, *Les Chevaliers d'Émeraude : Le feu dans le ciel*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2002, p. 14.

fort, car ils ont été élevés ensemble et peuvent communiquer par télépathie. Lorsqu'ils sont enfin nommés Chevaliers, ils prennent, à leur tout, un Écuyer dans le but de parfaire sa formation. Ces nouveaux combattants seront également unis, parce qu'ils auront suivi de concert le même processus que leurs aînés; ils s'attachent aussi aux Chevaliers adultes en évoluant à leurs côtés pendant sept ans. De ce fait, les Chevaliers tissent entre eux des liens étroits, ce qui crée une cohésion et une complicité qui les servent contre leurs ennemis.

L'Ordre des Chevaliers s'est d'abord constitué d'humains, mais comme il y a les Royaumes des Elfes et des Fées sur Enkidiev, des êtres fantastiques se sont joints à eux. Cependant, si ces derniers ont des caractéristiques physiques susceptibles de les mettre en danger lors d'un combat, ils se doivent de se les faire retirer. C'est pour cette raison qu'Ariane, une jeune Fée, Écuyer du Chevalier Chloé, prend la décision de retourner dans son Royaume afin de se faire enlever les ailes qui « nuiraient à son travail de défenseur d'Enkidiev et parce qu'elles seraient très certainement abîmées lors des combats » (p. 76). Ainsi, ce qui pourrait paraître comme un processus de normalisation ou d'exclusion est une façon d'assurer l'efficacité et la sécurité de chacun des nouveaux membres de l'Ordre et de maximiser leurs capacités. Les jeunes recrues ont aussi la possibilité de ne s'adonner qu'à l'étude de la magie. Dans cet ordre d'idées, c'est pour optimiser ses compétences magiques qu'Hawke, un jeune Elfe, est devenu l'apprenti d'Élund, un magicien qui enseigne aux Chevaliers la maîtrise de la magie dès qu'ils sont recrutés à Émeraude. De ce fait, il n'intègre pas le groupe des Chevaliers, mais pourra quand même les aider par les facultés extraordinaires qu'il développera.

Ce groupe de référence partage plusieurs valeurs. Tout d'abord, les Chevaliers font preuve de dévouement et d'altruisme les uns envers les autres. Certains développent d'ailleurs des affinités plus importantes, voire des liens amoureux qui les amènent à s'unir par le mariage. C'est le cas de Chloé et Dempsey. Les Chevaliers font montre de respect et de loyauté, non seulement entre eux, mais à l'égard de l'ensemble des habitants du continent qu'ils défendent. Ils démontrent aussi une grande solidarité en s'entraïdant en cas de besoin et ils n'hésitent pas à envoyer des vagues d'apaisement, procédé magique mental qui calme ceux vers qui elles sont destinées, aux autres Chevaliers ou Écuyers qui ne se sentent pas bien. Ils prennent le temps d'écouter leurs compagnons en détresse et de les conseiller si nécessaire. Ils sont courageux, car ils ne craignent pas d'affronter plusieurs dangers ou d'intervenir au sein de conflits afin de préserver la paix d'Enkidiev. Bref, ils partagent des valeurs positives et font souvent passer le bien-être des autres avant le leur, puisqu'ils ont appris très jeunes à se dévouer à une cause qui les dépasse.

2.1.2 Un groupe de référence non homogène : Wellan, Abnar et Fan de Shola

Tel que le mentionne Paterson, « loin d'être homogène, le concept de groupe de référence est en réalité diffus et mouvant⁴ ». La non-homogénéité du groupe de référence est illustrée au sein de l'ouvrage de Robillard par la présence de trois protagonistes : Wellan, Abnar et Fan de Shola. Le premier se distingue du groupe par son statut de chef. Quant aux deux autres, membres de l'entourage immédiat des Chevaliers, ils ont le même objectif que ces derniers, mais des caractéristiques et des valeurs différentes.

⁴ Janet B. Paterson, *Figures de l'autre dans le roman québécois*, Québec, Nota bene, 2004, p. 23-24.

Wellan fait directement partie du groupe des Chevaliers, mais son statut de chef lui confère un point de vue dominant, tant comme dirigeant qu'au niveau de l'intrigue. En fait, il ne devait pas y avoir de chef et la citation suivante démontre bien l'importance que Wellan s'est vu attribuer dès le départ et que les autres ont acceptée d'emblée :

Bien qu'il eût reçu le même entraînement que les autres, sa force de caractère l'avait élevé au-dessus d'eux. Pourtant, le code de chevalerie prévoyait que ces guerriers étaient égaux et qu'ils devaient prendre toutes les décisions ensemble. Wellan avait changé les règles du jeu dès son arrivée au Château d'Émeraude sans que personne conteste son autorité. Même à cinq ans, il commandait le respect des autres enfants (p. 145).

Ainsi, comme il a très tôt eu le statut de chef, il s'est habitué à parfois prendre des décisions seul et à mener les autres au combat. À la fin du récit, Wellan devient encore plus puissant et se distingue davantage de ses compagnons lorsqu'il se rend au Royaume des Ombres afin d'augmenter sa maîtrise de la magie. Il prend cette décision dans le but de mieux défendre Kira et de pouvoir tuer Asbeth, le sorcier envoyé par Amecareth pour récupérer sa fille. Il en revient plus sage et doté de redoutables pouvoirs qui en font un atout de taille pour l'Ordre. Le résultat n'en vient pas moins creuser l'écart entre lui et ses frères d'armes.

Abnar, un Immortel, soit un être « né d'une femme dans le monde des morts » (p. 417) se situe dans l'entourage des Chevaliers. Plus particulièrement, il fait partie des magiciens qui se trouvent à la cour royale et qui voient à l'éducation extraordinaire des apprentis. Il se distingue notamment des humains du fait qu'il n'a pas besoin ni de dormir, ni de manger, qu'il ne ressent pas la douleur et qu'il ne cligne jamais des

paupières. Son statut le différencie également, car il est le Magicien de Cristal, l'un des mages les plus puissants du continent. En outre, il est essentiel aux Chevaliers puisqu'il peut entrer en contact avec les dieux. Conséquemment, il est susceptible d'obtenir des informations d'une valeur capitale pour les missions de l'Ordre, des renseignements qui ne pourraient être recueillis par les Chevaliers. Par contre, bien qu'il soit respecté et fasse partie de l'entourage des Chevaliers, il habite à l'écart, dans une tour. Il a donc un lieu qui lui est propre.

Dans l'entourage des Chevaliers se trouve également un maître-magicien, la défunte reine Fan de Shola. Ainsi, en plus de posséder une haute maîtrise de la magie, elle est un fantôme. Fan n'apparaît la plupart du temps qu'au Chevalier Wellan qui en est amoureux. Les autres, tant les Chevaliers que les magiciens, savent qu'elle surgit à ses côtés, mais ils n'entretiennent pas de rapports avec elle. Au même titre qu'Abnar, elle est une informatrice très importante pour les Chevaliers, car elle est aussi en contact avec les dieux et, plus encore, elle est chargée de surveiller les agissements d'Amecareth. C'est grâce à elle qu'ils connaissent les plans qu'il manigance et qu'ils peuvent être au fait si un danger est imminent. Si elle n'a pas accès aux pensées du sombre Empereur, elle peut cependant l'observer des cieux et en déduire ce qu'il prépare. À l'instar d'Abnar, elle va et vient parmi l'Ordre des Chevaliers à son gré.

Bien que Fan soit une alliée des Chevaliers dans leur lutte contre l'Empereur Noir, elle a toutefois des valeurs différentes. En effet, l'amour qu'elle porte à Wellan n'est pas véritable, car il a pour objectif d'assurer à Fan la protection de sa fille, Kira. Ce sentiment

n'est donc pas désintéressé, ni tout à fait sincère. En agissant de la sorte, il va de soi qu'elle aide les Chevaliers à réaliser leur mission, mais son intérêt premier est le bien-être de Kira. Ce fait sera confirmé dans les tomes suivants, lorsque la jeune fille mauve sera suffisamment forte pour assurer sa propre défense et que Fan se détournera progressivement du Chevalier tout en ayant un rôle moindre à jouer auprès de l'Ordre.

2.2 Entre le Même et l'Autre : Kira

Avant de nous lancer dans l'analyse de Kira, un personnage situé à la frontière entre le Même et l'Autre, il convient de mentionner que cette dernière est l'enfant du viol de Fan, reine défunte de Shola désormais maître-magicien fantôme, par l'Empereur Amecareth. Lorsqu'elle n'était encore qu'un bébé, sa mère l'a confiée au roi et à son entourage afin qu'elle échappe à Amecareth. Ainsi, Kira a été élevée au Royaume d'Émeraude. Elle a reçu la même éducation magique que les apprentis et a grandi « le plus normalement possible parmi les autres enfants du château » (p. 23) sans aucune forme de ségrégation. Les enfants n'ont pas fait de cas de ses différences physiques pourtant très apparentes et la côtoient sans crainte. De façon générale, comme elle est la pupille du roi, elle est acceptée par les autres. Toutefois, l'Empereur Amecareth est déterminé à récupérer sa fille, qu'il appelle Narvath. Il envoie donc Asbeth, son sorcier, et Hathir, le cheval-dragon, pour la kidnapper. Une des missions des Chevaliers est par conséquent de protéger la jeune Kira.

Lorsque vient le temps de devenir Écuyer, « justement parce qu'elle se sentait comme tous les autres élèves » (p. 20), Kira pense aussi avoir sa chance. À son grand

regret, elle n'est pas choisie. À ce moment, elle se sent rejetée. Elle se perçoit tel « un monstre à la peau mauve » (p. 23) et se demande « pourquoi le roi la gardait ainsi sous sa protection, alors que les Chevaliers ne voulaient même pas d'elle » (p. 24). Abnar lui explique que c'est là une façon de la mettre hors de danger, car elle est un élément-clé de la prophétie selon laquelle « lorsqu'elle sera grande, elle assurera la protection d'un Chevalier qui détruira l'Empereur » (p. 65). Il lui est également mentionné qu'elle pourrait être celle qui succédera au roi sur le trône d'Émeraude.

Nonobstant cela, Kira reste déterminée à devenir Chevalier. Il s'agit de son vœu le plus cher. C'est pour cette raison qu'elle prend la décision d'invoquer Hadrian d'Argent, un défunt Chevalier du premier Ordre⁵, afin qu'il lui apprenne le maniement des armes. Frustrée de ne pas avoir été choisie comme Écuyer, mais bien décidée à parfaire son éducation martiale, « elle décida de vivre la nuit plutôt que le jour et d'éviter les habitants du château jusqu'à ce qu'elle ait atteint son but » (p. 49-50). Cette décision fait en sorte qu'elle creuse elle-même l'écart avec les autres. La vie nocturne évoque la noirceur des pensées qui traversent son esprit, le sentiment d'exclusion n'ayant rien de positif, surtout pour une fille de neuf ans qui est en quête d'identité. Par ailleurs, étant très émotive, Kira a tendance à dramatiser les faits et perçoit Hadrian comme son seul ami, plus encore tel : « la seule personne dans tout l'univers qui fait preuve de gentillesse envers » elle (p. 47). Sa mise à l'écart la rend injuste puisqu'elle oublie que plusieurs membres de son entourage lui vouent une très grande affection. Il n'y a qu'à penser au roi et à Armène, la servante, qui l'ont tous deux recueillie et l'aiment comme leur propre fille.

⁵ En effet, plusieurs années avant la génération des combattants dont Kira souhaite faire partie, il y en eut une autre qui a disparu, car incapable de gérer avec mesure tous les pouvoirs qu'elle s'était vue octroyer.

Deux protagonistes voient toutefois l'Autre en elle et sont réticents à son endroit. Leur réticence à l'accueillir parmi eux l'amène à se sentir à part. Le premier est le Chevalier Wellan. Non seulement il ne l'aime pas, mais il est dégoûté à sa simple vue, car elle est le fruit du viol de Fan de Shola par Amecareth. Étant amoureux de la reine magicienne, il ne peut supporter la pensée du crime horrible dont elle a été la victime et l'horreur de cet acte fait qu'il a énormément de difficulté à accepter Kira. Toutefois, Wellan et Abnar sont les seuls à savoir qu'elle est née de ce viol. Elle-même n'est pas au courant. Aussi croit-elle qu'elle est différente du fait que sa mère était aussi dissemblable physiquement. Effectivement, Fan de Shola, avait la peau très blanche et les cheveux argentés, en plus d'être un maître-magicien. Pourquoi n'aurait-elle pas engendré une fille tout aussi particulière?

Le second personnage qui n'accepte pas Kira est le magicien Élund. Ses raisons sont cependant fort distinctes de celles de Wellan. Tout d'abord, il ne l'aime pas puisque, malgré le fait qu'elle étudie la magie depuis seulement quelques années, elle est supérieure à lui dans ce domaine. Il est jaloux parce qu'elle le surpasse. De plus, il « n'aimait pas cette enfant, car elle ressemblait à la description que donnaient les textes anciens des démons habitant le Royaume des Ombres, mais étant la pupille du roi et un personnage important de la prophétie, il souffrait sa présence au Château d'Émeraude » (p. 282). Il ne se gêne toutefois pas pour lui dire qu'il ne l'apprécie pas. Il la traite de démon et d'impertinente. Il tire souvent des conclusions hâtives à son égard et ne voit nullement en elle une enfant qui a encore beaucoup à apprendre de la vie. C'est pourquoi

lorsqu'elle est entourée d'un halo de lumière mauve lui permettant de refaire ses forces après avoir guéri le Chevalier Bridgess d'une morsure de dragon, il ne s'inquiète pas du danger potentiel de ce fait étrange pour elle. Il déclare plutôt être « certain que ce phénomène est la conséquence d'une autre de ses expériences irréfléchies » (p. 283). Dans cet ordre d'idées, quand elle lui démontre sa haute maîtrise de la magie en faisant apparaître un œil dans un de ses livres, il affirme que c'est de la sorcellerie. Ce faisant, il associe Kira aux forces du Mal puisque, dans l'univers d'Anne Robillard, *sorcellerie* n'est pas synonyme de *magie*, les sorciers étant des êtres malveillants. Bref, pour lui, il s'agit d'une « infernale enfant [...], l'enfant d'un monstre [...], un] démon qui possède des pouvoirs maléfiques depuis le berceau » (p. 310). Il est persuadé que ceux qui sont aimables avec elle ne le sont que parce qu'elle les a envoûtés. Élund est ainsi très heureux quand Abnar lui annonce qu'il sera désormais le seul à parfaire son éducation magique. À son grand soulagement, il n'aura plus à entretenir de relations avec elle.

De façon générale, l'humanité en Kira semble recherchée, autant par elle que par ceux qui l'entourent puisque quelques-unes de ses caractéristiques corporelles, héritées de ses gènes insectes, entre autres ses oreilles pointues et ses mains faites de quatre doigts terminés par des griffes permettant de grimper aux murs, la rapprochent de l'animal et pourraient l'exclure du groupe de référence. Wellan la surprend à escalader une falaise « avec l'agilité d'un lézard » (p. 61) et se demande si, en vieillissant, elle se transformera « en scarabée elle aussi » (p. 62), à l'image des hommes-insectes. Puis, quand elle se fait attaquer par un dragon, elle « saute sur un tronc d'arbre et, à l'aide de ses griffes, l'escalad[e] comme un écureuil » (p. 165). Après s'être vue refuser le statut d'Écuyer,

elle se dit que les Chevaliers pourraient avoir « honte de s'afficher avec une apprentie qui [ressemble] davantage à une chauve-souris qu'à un être humain » (p. 21).

À cause de ses particularités physiques, rien ne semble à première vue être fait pour elle au Royaume d'Émeraude. Les « travaux de couture et de broderie ne lui étaient guère accessibles en raison de ses griffes » (p. 146), donc elle ne peut pas pratiquer les mêmes passe-temps que les filles et les femmes d'Émeraude. Même lorsque tous admettent qu'il est logique qu'elle sache se défendre si elle doit réaliser la prophétie et qu'il est permis à Bridgess de lui apprendre le maniement des armes, la première épée qu'elle se voit octroyer lui blesse la main, car la garde en est trop petite et ses griffes violettes s'enfoncent dans sa paume. Il en va de même avec les ustensiles qu'elle ne peut tenir convenablement, encore une fois à cause de ses griffes. Pour toutes ces raisons, il lui paraît d'abord difficile de vivre dans un monde inadapté. Heureusement pour elle, des ustensiles et une épée sur mesure sont confectionnés afin de lui faciliter les choses. Il n'en demeure pas moins qu'une fois de plus la jeune fille se compare aux autres et se sent différente, justement parce que plusieurs objets doivent être modifiés pour lui convenir.

Pourtant, bien que sa peau soit violette, elle est tiède et son contact est « tout à fait humain » (p. 148). Il en est de même pour son visage qui est humain et non-insecte. Il convient d'ailleurs de noter que l'altérité de Kira tient à ses caractéristiques physiques, de même qu'au rôle particulier qu'elle aura à jouer dans la guerre contre l'Empereur, et non à ses traits moraux et à son système de valeurs. Elle est clairement du côté du Bien. Ces raisons confirment qu'elle a sa place parmi les habitants du château, donc qu'elle est de

l'ordre du Même. Quand le rôle d'Écuyer lui est refusé, elle est d'ailleurs bien déterminée à leur « prouver qu'[elle est] aussi humaine qu'eux même si [elle est] mauve » (p. 39). À ce moment, bien que se sachant différente physiquement, elle s'affirme, se croit et se montre telle une humaine, donc en tant que Même. Cette situation porte toutefois la jeune fille à se considérer elle-même comme une Autre face à ceux qui l'entourent et qui sont facilement acceptés sans devoir autant faire leurs preuves.

Malgré la différenciation que ressent Kira, il est primordial qu'elle reste au sein du Royaume d'Émeraude et s'intègre parmi les hommes, non seulement parce que l'exclusion qu'elle vit la rend triste et vulnérable, mais aussi, car il pourrait être dangereux pour l'Ordre des Chevaliers qu'elle s'écarte d'eux. C'est à ce juste titre que Bridgess dit à Wellan :

[...] nous avons également oublié que Kira, malgré son cœur d'insecte a aussi un cœur humain. Et tu sais aussi bien que moi ce que font les humains lorsqu'on les repousse en marge de la société. Il pourrait bien arriver un jour où elle sera obligée de choisir entre les deux races, alors nous devrions faire un effort pour l'intégrer à la nôtre, tu ne crois pas? (p. 173)

La jeune fille ne fait, depuis qu'elle vit à Émeraude, qu'évoluer parmi les habitants du Royaume. Nul ne l'a jamais questionnée sur son désir de rester. Elle est au courant de la prophétie, mais ignore que son père est l'Empereur des hommes-insectes. Étant donné qu'elle a de la difficulté à trouver sa place au Royaume d'Émeraude, elle va même jusqu'à se demander « avec raison si ses talents seraient reconnus ailleurs » (p. 120). Par conséquent, il convient, tel que le dit Bridgess et vus les pouvoirs impressionnants de la jeune fille, d'inciter cette dernière à rester parmi eux. Il importe de créer des liens positifs avec elle et de lui donner l'occasion de grandir dans un environnement stimulant qui lui

permette de développer son plein potentiel. Un potentiel qui doit éclore du côté du Bien. De cette façon, elle sera fière de se battre avec les Chevaliers et non contre eux. Malgré le fait qu'elle se situe entre le Même et l'Autre, il est souhaité et souhaitable qu'elle penche pour le Même.

2.3 Du côté des différences : les peuples des Fées et des Elfes

À l'instar des Moldus par rapport aux sorciers dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, deux groupes d'individus s'avèrent différents, mais non Autres, quant aux Chevaliers d'Émeraude : les Fées et les Elfes. Ils ne se mêlent pas aux affaires du continent et souhaitent vivre dans la quiétude, aussi loin des ennuis que possible. De ce fait, puisque Paterson, nous le rappelons, définit l'altérité en tant que concept relationnel, il ne saurait en être question ici.

Le Royaume des Fées apparaît au lecteur lorsqu'Ariane va s'y faire retirer ses ailes. Chloé et Ariane pénètrent alors dans un univers coloré et onirique où tout est une surprise pour les sens. On y retrouve des « grenouilles fluorescentes [...], des poissons aux yeux globuleux [qui sortent] la tête de l'eau pour observer les étrangers [et] de grands arbres gorgés de curieux fruits dorés » (p. 86-87). Le palais royal est différent du modèle humain, car il est fait de verre ce qui permet aux êtres féériques d'être en contact avec la nature qu'ils apprécient tant. D'ailleurs, les murs sont composés d'une matière étrange qui permet aux animaux d'aller et venir à leur guise. Les habitants s'y déplacent aisément parce que les portes s'ouvrent toutes seules à leur approche. Tel que le remarque le Chevalier Chloé, « "C'est comme un rêve qui n'en finit plus" [...] Rien dans cet univers

ne semblait réel » (p. 95). Il s'agit donc d'un monde complètement différent de ce à quoi les humains sont habitués. Pourtant, cet endroit se situe sur le continent d'Enkidiev, parmi les autres Royaumes humains. Toutefois, ce peuple « n'entretient pas beaucoup de contacts avec le monde extérieur » (p. 94). Les Fées vivent à l'écart en forêt, en communauté fermée.

Cette mise à distance est d'autant plus accentuée que n'entre pas qui veut dans leur sanctuaire, plus particulièrement à leur cour. Effectivement, il peut arriver qu'un humain égaré aperçoive le monde des Fées et il est alors très surpris de tout ce qu'il y voit, mais pour s'introduire dans leur palais, il doit être invité. En outre, il ne peut voir les Fées en taille humaine que si celles-ci le désirent. Autrement, un homme qui les remarque pour la première fois ne fait que les percevoir telles des libellules, car elles volent rapidement, ne donnant ainsi pas la chance à un humain de distinguer ce qu'elles sont. Cependant, si les Fées souhaitent être perçues, elles ralentissent leur vol et, en y regardant de plus près, un homme peut constater qu'il ne s'agit pas d'insectes puisqu'elles portent des vêtements composés « d'une multitude de voiles légers » (p. 87).

Physiquement, les Fées « se [ressemblent] toutes avec leurs beaux visages et leurs innombrables voiles diaphanes » (p. 91) ce qui, pour les humains, rend leur différenciation difficile. Les Fées sont dignes de confiance et tiennent parole. Elles ont une vie qui consiste « surtout à s'amuser et à prendre soin des animaux de la forêt enchantée » (p. 89). Selon Ariane, cette existence offre peu d'opportunités en comparaison avec la destinée d'un Chevalier.

De la même manière que les Fées, les Elfes n'entretiennent pas de relations régulières avec les hommes. Ils vivent en forêt et ont la faculté de se rendre visibles seulement à ceux avec qui ils souhaitent entrer en contact. S'ils ne prennent pas la taille d'une libellule pour passer inaperçus, à l'instar des Fées, ils sont maîtres dans l'art de la dissimulation et du camouflage en forêt. Leur palais ne peut pas non plus être vu par qui le veut. Il faut y être invité pour qu'il se matérialise aux yeux des visiteurs. Le fait d'habiter en plein cœur de la zone forestière est une autre façon de se cacher. Les Elfes ne se mêlent pas aux affaires du continent et aiment bien vivre dans la quiétude. Par contre, s'il y a des envahisseurs sur leurs terres, comme les dragons, ils n'hésitent pas à se défendre et à les tuer.

L'écart entre cette société et le reste des hommes est d'autant plus profond que le roi des Elfes, Hamil, entretient une relation haineuse, donc plus que tendue, avec le Chevalier Wellan depuis le massacre du peuple de Shola. Wellan est rancunier envers le peuple elfique puisqu'étant voisins des Sholiens, ils auraient pu leur porter secours, à son avis. Cependant, les Elfes n'ont fait qu'assister au massacre, paralysés par la peur et leur désir de ne pas se mêler aux affaires extérieures. C'est pourquoi, lors de la première rencontre entre le roi des Elfes et Wellan, ce dernier s'est emporté contre Sa Majesté. Étant donné qu'Hamil a déjà eu affaire au caractère impétueux du Chevalier, il n'accorde pas grande confiance aux humains et comme le peuple des Elfes est au courant des démêlés entre leur roi et Wellan et qu'il a peu de contacts avec d'autres humains, la réputation de ces derniers n'est pas très flatteuse chez la race elfique.

Lorsque le roi Hamil apprend que l'Empereur Amecareth lance des assauts sur le continent dans le but de récupérer sa fille Kira, information qu'il lit dans l'esprit de Wellan grâce à ses facultés télépathiques, il clame qu'il vaudrait peut-être mieux remettre à l'Empereur ce qu'il recherche. Il s'agit pour lui d'une solution logique qui assurerait la sécurité et la survie du continent, mais plus encore la quiétude de son peuple. Il ne se soucie guère de la prophétie et de l'existence de la jeune fille, tout ce qu'il souhaite c'est la paix, même si cela doit se faire aux dépens d'une vie.

De façon générale, les peuples des Elfes et des Fées vivent en vase clos. Toutefois, ils ne sont victimes ni d'ostracisme, ni de rejet, car leur mise à l'écart est volontaire. Ces êtres fantastiques ne se caractérisent pas en opposition au groupe de référence et sont prêts à collaborer minimalement avec les autres habitants d'Enkidiev, surtout avec les Chevaliers, mais seulement afin de préserver la paix dans leurs Royaumes respectifs. Pour toutes ces raisons, ils sont différents et non Autres.

2.4 L'altérité à éliminer

Dans la suite romanesque des Chevaliers d'Émeraude, les représentants de l'altérité habitent sur un « sombre continent appelé Irianeth » (p. 221), la terre de l'Empereur Amecareth. Ils sont foncièrement mauvais et ils ont comme unique motivation d'assurer leur suprématie sur toutes les autres terres, selon la volonté de leur dirigeant. Ainsi, les représentants de cette altérité malveillante ne pensent qu'à tuer ou assujettir ceux qu'ils considèrent comme des êtres inférieurs, c'est-à-dire tous ceux qui ne

font pas partie de leurs rangs. La population d'Irianeth est majoritairement composée d'hommes-insectes prêts à tout pour créer l'hégémonie voulue par leur maître. Parmi eux vivent également des dragons, créatures sanguinaires utilisées pour tuer les membres des peuples résistants. Ainsi, pour les Chevaliers, ceux qui constituent l'altérité sont clairement à détruire, tuer, éliminer. L'Autre n'a tout simplement pas sa place sur le continent d'Enkidiev et ses habitants font tout pour éviter d'être envahis.

Au sein de l'univers dichotomique très polarisé d'Anne Robillard, les valeurs des militants du Mal sont diamétralement opposées à celles de leurs ennemis. Ils ignorent ce qu'est l'entraide. Ils ont un esprit collectif uniquement afin que leur société subsiste et soit la plus forte, mais chacun défend ses propres intérêts afin de rester en vie ou de conserver sa position dans la hiérarchie de la communauté. Ils n'hésitent pas à tuer, contrairement à leurs antagonistes qui ne donnent la mort qu'en cas de nécessité absolue et qui tentent d'abord de discuter avant d'en venir aux armes. Ils ne font preuve d'aucun sentiment positif, comme l'empathie, et ne font que servir leur Empereur.

Au niveau spatial, la coupure est nette entre le groupe de référence et les Autres, les représentants du Mal habitant sur un continent situé de l'autre côté d'un océan. La distance qui les sépare souligne l'altérité territoriale. Leur habitat ne ressemble ainsi en rien à celui des humains. Il n'y a pas « de grand hall, pas de chambres privées, pas de cuisines royales ou de salles d'audience. Il s'agissait surtout d'un labyrinthe aux couloirs sombres dans lesquels étaient percées de petites pièces rondes comme des alvéoles sans fenêtres » (p. 221). Aucune végétation ne paraît s'y trouver. Bref, il s'agit d'un lieu

hostile dans lequel un humain dénué de pouvoirs, ou toute autre créature non initiée, aurait de la difficulté à se repérer et, ultimement, à survivre.

Ces Autres incarnant le Mal absolu qu'il faut éliminer sont prêts à tout pour asservir les autres afin d'établir leur domination. Chacun se croit et se proclame plus fort que l'autre. Lorsqu'ils sont en relation, il n'y a pas de discussion : ils entrent en guerre et se battent pour vaincre. Afin d'illustrer nos propos, nous analyserons deux cas exemplaires d'altérité⁶ :

- Asbeth, sorcier et représentant d'Amecareth mandaté à Enkidiev pour kidnapper Kira;
- Hathir, un cheval-dragon également envoyé sur Enkidiev pour le même motif qu'Asbeth.

Asbeth est le serviteur de l'Empereur noir. Il est un hybride mi-homme-insecte, mi-homme-oiseau et représente bien ce que sont et ce en quoi croient les partisans du Mal. Tel que nous l'avons mentionné plus haut, il est envoyé par Amecareth sur le continent d'Enkidiev pour enlever Kira. Il se rend donc sur place, mais avec l'intention d'éliminer la jeune hybride afin qu'elle ne prenne pas plus d'importance que lui auprès de l'Empereur. En fait, il est jaloux de l'intérêt et de la primauté que l'Empereur accorde à la jeune fille mauve. Par conséquent, il veut la tuer pour pouvoir lui-même succéder à Amecareth. Ainsi, il ne fait qu'obéir en apparence à son maître puisqu'en réalité il ne pense qu'à son ascension personnelle.

⁶ Le représentant par excellence de l'altérité aurait été l'Empereur Amecareth, mais il n'apparaît qu'au second plan dans ce tome.

Lorsqu'il se retrouve sur Enkidiev, rien ne se déroule comme prévu. Asbeth est persuadé que les humains sont des êtres insignifiants, possédant de piètres capacités, tant magiques que guerrières. Lui et les siens considèrent les hommes comme « des êtres inférieurs » (p. 225), des « animaux primitifs » (p. 227), de « la vermine humaine » (p. 335) qui ne représente aucune menace. Selon eux, ils ont « le sang impur [...] et] ils ne [savent] même pas reconnaître les races supérieures » (p. 443). Toutefois, peu de temps après son arrivée, il fait face à Santo, Wellan et leurs deux Écuyers. Il se contente d'abord de les observer et constate qu'ils semblent plus puissants que ce qu'il pensait. Quelle n'est pas sa surprise de ressentir une magie intense chez les adultes et même une certaine quantité chez les enfants. Les deux Chevaliers perçoivent rapidement sa présence maléfique et le somment de s'identifier, ce qu'il fera de façon vaniteuse en bombant le torse, convaincu de sa supériorité.

La question de la pureté du sang est, rappelons-le, une thématique qui suscite bien des différents au sein du roman *Harry Potter et la Chambre des Secrets*. Dans l'intrigue des Chevaliers d'Émeraude, ce sont également les défenseurs du Mal qui trouvent cruciale la question du sang. Pour les hommes-insectes, le sang impur est celui qui ne contient pas du leur. C'est pourquoi Amecareth crée des hybrides. Les créatures hybrides, à l'instar des créatures entièrement insectes, sont naturellement soumises à l'Empereur et le craignent, ce qui n'est pas le cas des humains et les rend de cette façon encore plus menaçants. De plus, comme les hommes ne partagent pas l'esprit de la collectivité des insectes, ils représentent un danger, car leur esprit est impénétrable sans recourir à la

force. Le fait de ne pas pouvoir les comprendre et les sonder rapidement signifie que les représentants du Mal n'ont aucune emprise immédiate sur eux. Ainsi, ne pas avoir de gênes insectes est un motif suffisant aux yeux des Autres pour juger ces êtres inférieurs, se montrer dédaigneux à leur égard et vouloir les éliminer.

C'est pour cette raison, mais aussi pour en arriver à ses fins, bien sûr, qu'Asbeth s'en prend aux humains. Il ne veut pas simplement les blesser ou en faire ses otages : il veut les mettre hors d'état de nuire en les tuant. D'ailleurs, il n'hésite pas à s'attaquer aux plus jeunes et il tue Cameron, l'Écuyer de Wellan, de sang-froid. Les Chevaliers jugent qu'il « a agi de façon malhonnête en s'attaquant à un enfant plutôt qu'à [eux] » (p. 240). Le sorcier procède ainsi selon les forces du Mal qu'il représente. Il ne prend en considération que ce qui lui est le plus avantageux, dans le but de créer le plus de torts et de pertes chez l'ennemi. Peu importe que l'adversaire soit de forces égales ou moindres. Pour lui, un mort est un mort qui réduit les rangs de ses antagonistes. C'est tout ce qui compte.

Si Asbeth est le serviteur d'Amecareth, qu'il fait preuve de sang-froid et n'hésite pas à tuer un enfant, nous pouvons imaginer que l'Empereur Noir possède ces caractéristiques au centuple. Il voue une haine viscérale à tous les êtres qui ne lui sont pas soumis et qui viennent des autres continents. À l'instar de Voldemort, il n'hésite pas à châtier, voire à tuer, un des siens s'il réalise un faux pas ou s'avère nuisible. Il est ainsi craint de tous. Dépourvu de toute émotion et alimenté par une soif de pouvoir toujours plus grande, il ne se soucie que de lui-même et de son empire. C'est d'ailleurs pour cela

qu'il tente d'envahir les autres terres et d'y violer des reines et des femmes afin d'y engendrer des hybrides. De plus, il ne procrée que pour vaincre par la force du nombre. Ainsi, Amecareth ne se soucie pas du bien-être de sa descendance, il ne fait que s'assurer qu'ils viennent grossir les rangs de son armée. La naissance d'hybrides ne fera qu'étendre son royaume et lui permettra un jour de garantir sa suprématie sur l'ensemble du monde. C'est donc avec raison que les Chevaliers d'Émeraude veulent tuer Asbeth et, ultimement, Amecareth. Ces Autres sont une menace pour leur existence. Ils se doivent de les anéantir avant qu'eux ne le fassent.

Hathir est un cheval-dragon délégué par Amecareth pour kidnapper Kira, ce qui démontre le manque de confiance que l'Empereur accorde à son serviteur Asbeth. Cette autre créature hybride est découverte par des dresseurs de chevaux qui sont subjugués par sa grande taille. Ils le capturent et l'amènent à la cour d'Émeraude dans le but de le vendre. Le Chevalier Wellan est impressionné par sa dimension et sa fougue et croit qu'il ferait un bon destrier une fois maté. Le cheval demeure alors dans la cour du château afin d'être domestiqué. C'est ainsi qu'une nuit, intriguée « par le comportement agressif du cheval noir, Kira dirigea ses sens magiques vers lui et ce qu'elle identifia dans son esprit la bouleversa. Le cerveau de cette bête n'appartenait pas au monde des humains. Il ressemblait à son esprit à elle! » (p. 104) Heureuse de rencontrer une créature qui s'apparente à elle, la pupille du roi n'hésite pas à s'en approcher et à le monter. Il gagne très vite sa confiance en lui annonçant par télépathie qu'il n'est qu'un bébé perdu qui cherche ses parents. L'enfant mauve ne trouve pas inquiétants les yeux de l'équidé qui s'enflamment et, même si elle remarque que son poil a davantage la texture de la peau

des grenouilles que celle d'un cheval, elle ne se méfie pas. Le palefroi partage sa solitude et endort peu à peu la vigilance de Kira.

Une fois encore, lorsque les Chevaliers se rendent compte de la véritable essence d'Hathir, le destrier devient l'Autre à éliminer. Wellan n'hésite pas à prendre une lance et à la diriger vers ce nouvel ennemi. Kira intervient cependant en sa faveur. Face aux arguments de la jeune fille et croyant qu'il ne représente pas une si grande menace, l'Ordre consent à le laisser partir, mais le somme de ne plus jamais revenir près du château ou de Kira. Il ne s'agit que d'un animal et il est moins menaçant qu'Asbeth, toutefois, puisqu'il évoque le Mal, sa place n'est pas parmi eux.

*
* * *

Contrairement au lecteur de J. K. Rowling qui se trouvait d'abord plongé dans un monde de différences entre Moldus et sorciers, celui d'Anne Robillard est immergé dans un univers à l'intérieur duquel l'altérité se présente dès les premières pages. Le noyau du groupe de référence présente une cohésion si forte que les Autres apparaissent clairement en contre-jour. Dans ces conditions, il est impossible que les entités diamétralement opposées que sont le Bien et le Mal coexistent. C'est pourquoi, le Même et l'Autre s'affrontent dans le but de se détruire. Comme l'affirme la prophétie concernant les destins d'Harry Potter et Lord Voldemort : « ... et l'un devra mourir de la main de l'autre, car aucun d'eux ne peut vivre tant que l'autre survit⁷ ».

⁷ J. K. Rowling, *Harry Potter et l'Ordre du Phénix*, Paris, Gallimard, 2003, p. 944.

VOLET PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE III

L'ALTÉRITÉ PERÇUE ET DISCUTÉE À TRAVERS DEUX ROMANS PAR DES ÉLÈVES DE 6^e ANNÉE

Pour réaliser le volet expérimental¹ de notre mémoire, nous avons choisi de mener une recherche empirique de nature exploratoire et descriptive. Ce troisième chapitre présente d'abord la méthodologie de l'expérimentation réalisée dans une classe de troisième cycle du primaire. L'analyse que nous en faisons ensuite est qualitative/interprétative et centrée sur l'expérience des enfants. Finalement, nous exposons dans la partie « Résultats » notre compréhension des propos et réflexions des participants.

¹ Le certificat d'éthique n° CER-08-141-06.05 a été émis pour la période du 8 décembre 2008 au 30 juin 2009.

3.1 Méthodologie

Dans cette première section, nous présentons les motifs du choix des romans et la sélection des participants, de même que le déroulement de l'expérience et le mode de traitement et d'analyse des données.

3.1.1 Choix des romans

Notre mémoire contient un volet littéraire et un volet empirique, qui s'est déroulé en classe. Les choix faits pour la première section tiennent compte du second volet et, surtout, de l'objectif général de ce mémoire qui est de découvrir si les romans proposés aux enfants, et par extension tout roman présentant une altérité de quelque valeur ou forme qu'elle soit, peuvent favoriser l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité. Il s'agit, rappelons-le, d'un objectif de l'éducation à la citoyenneté du *PFÉQ* (2001). Nous avons décidé de retenir deux livres, car un seul ne nous donnait pas l'occasion d'effectuer des comparaisons, tant du point de vue littéraire que pédagogique, et trois auraient été un choix trop lourd pour l'analyse, tout en offrant trop d'options aux jeunes. La sélection du corpus littéraire tient compte des participants éventuels à l'expérimentation en classe. Dès le départ, nous avons voulu nous adresser à de bons lecteurs et les livres sélectionnés devaient nous permettre d'avoir suffisamment de données pour en faire l'interprétation. C'est ainsi que le public cible des 10 à 12 ans a paru approprié.

Le choix du genre littéraire tient compte de l'altérité par le biais de l'imaginaire, afin de procurer aux enfants une évasion intellectuelle propice à la réflexion. Nous avons

donc choisi la littérature de type *fantasy*, *heroic fantasy* ou merveilleux² plutôt que le genre réaliste. Ce qui a motivé ce choix est la popularité de ces genres auprès des jeunes ce qui nous assurait également, en grande partie du moins, de susciter leur intérêt tout au long de l'expérimentation. Nous avons consulté des banques d'ouvrages et des libraires pour avoir une liste de livres. Nos critères de sélection étaient les suivants : qualité de l'intrigue, présence d'altérité au sein de la diégèse, niveau de lecture moyen et popularité des titres. Deux titres ont finalement été retenus : *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, de J. K. Rowling, et *Les Chevaliers d'Émeraude : Les Dragons de l'Empereur Noir*, d'Anne Robillard.

3.1.2 Sélection des participants et déroulement de l'expérimentation en classe

Au tout début de l'expérimentation, nous occupions un poste d'animatrice en littérature pour la jeunesse dans les bibliothèques publiques de Trois-Rivières. Cet emploi nous a permis de rencontrer plusieurs groupes scolaires passionnés pour la littérature. C'est ainsi que nous avons développé une complicité avec des élèves de sixième année et leur enseignante qui présentaient un vif intérêt pour l'univers romanesque. Ce groupe-classe du troisième cycle du primaire nous paraissait tout désigné en raison de la compétence des élèves en lecture et de leur maturité pour discuter des questions de différences. À la suite d'une courte discussion et une présentation du sujet à l'enseignante, elle s'est montrée enthousiasmée par la recherche entreprise. Puis, nous avons rencontré la directrice de l'école afin de lui présenter le projet et d'obtenir son autorisation pour procéder à notre expérimentation (voir annexe 3).

² Nous faisons ici appel à divers genres littéraires, car de nombreux ouvrages récents pour la jeunesse sont difficilement classables dans un type précis. C'est notamment le cas pour les *Harry Potter*.

L'institution scolaire dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation contient des classes de francisation, alors les élèves étaient d'ores et déjà dans un milieu teinté de différences. Cette situation nous a paru intéressante dans la mesure où nous avons estimé que les participants seraient peut-être davantage à l'affût des différentes réalités qui les entourent et en position d'opter pour des comportements positifs quant à l'acceptation des différences.

Suivant la réception officielle de l'accord de la directrice, nous avons contacté l'enseignante pour lui présenter les détails du projet, oralement et par écrit, et lui faire signer une autorisation (voir annexes 4 et 5). Nous avons convenu d'une première rencontre avec les élèves afin de leur exposer le projet. Le groupe était formé de 17 préadolescents (7 garçons et 10 filles) âgés entre 11 et 13 ans. Notez qu'avant de rencontrer le groupe-classe, nous avons choisi de leur formuler la problématique en termes de « différences » et non d'altérité, ce deuxième vocable nous paraissant trop complexe pour des jeunes du primaire. Ainsi, pour ce premier entretien, nous avons procédé à une discussion générale sur les différences afin de les y introduire et de mesurer leur intérêt. Nous leur avons également présenté une « piqure de lecture », soit un petit préambule accrocheur, pour chacun des deux romans, puis nous leur avons signifié qu'ils n'auraient qu'à en lire un sur deux. Dans le but d'effectuer du renforcement positif, nous leur avons dit qu'ils avaient été sélectionnés, plutôt que désignés par le hasard, et que leur apport à l'avancement des connaissances serait important. Ils n'ont pas hésité à répondre à nos questions, à poser les leurs et à faire part

de leurs commentaires. Une lettre de présentation et un formulaire de consentement (voir annexes 6 et 7) ont été envoyés aux parents. Tous les formulaires ont été signés.

L'enseignante a prédéterminé qui lirait quel roman et un exemplaire a été remis à chaque élève. Nous leur avons distribué, à ce moment, un signet et une lettre personnalisée de l'auteure Anne Robillard afin de maintenir leur motivation³. En accord avec l'enseignante, nous avons déterminé et annoncé aux jeunes qu'ils disposaient d'une période d'un mois pour faire la lecture. Nous les avons avisés qu'ensuite nous procéderions à des entrevues en sous-groupes, un par roman. Pendant cette période, nous sommes allée en classe à deux reprises pour faire la lecture d'un chapitre par titre et discuter avec les écoliers de leur appréciation des histoires. Afin de nourrir leurs efforts, nous leur avons expliqué un système de récompenses⁴ entendu avec l'enseignante : ils devaient rencontrer l'institutrice à chaque tranche de 100 pages lues, puis elle leur posait des questions sur l'intrigue (voir annexes 8 et 9 pour des exemples de questions) et s'ils avaient les réponses ils recevaient de petits cadeaux (crayons, autocollants, etc.). Dans le cas où les élèves ne pouvaient répondre aux questions de l'enseignante, cette dernière faisait avec eux un résumé des pages lues ou leur donnait quelques indices circonstanciels afin de leur remémorer une partie de l'intrigue d'où était(ent) tirées la ou les question(s). Nous avons aussi annoncé aux participants qu'ils pourraient conserver les livres à la fin. Malheureusement, les préadolescents se sont avérés inconstants dans leurs efforts et nous avons noté une diminution progressive de leur enthousiasme. Pour cette raison, nous

³ Nous avons contacté l'auteure qui a accepté de s'impliquer de cette façon dans notre projet.

⁴ Même s'il est voulu et enseigné que les fondements de l'éducation québécoise soient socioconstructivistes, il reste néanmoins que, dans la pratique en milieu scolaire et dans les cours mêmes, les techniques behavioristes sont très largement répandues.

avons accordé deux semaines de plus pour compléter la lecture. Malgré ce délai, tous n'ont pas terminé. Nous avons tout de même procédé aux entrevues.

Tableau 1

Résumé de la sélection des participants et du déroulement de l'expérimentation

Étapes	Explications
Étape 1	<ul style="list-style-type: none"> • Premier contact avec le groupe-classe (sur notre lieu de travail) • Brève explication du projet à l'enseignante
Étape 2	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec la directrice de l'école : explication en détails du projet et demande d'autorisation pour la participation du groupe-classe rencontré à l'étape 1
Étape 3	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e rencontre avec l'enseignante : explication en détails de notre projet et demande d'autorisation pour la participation du groupe • Prise de rendez-vous pour une première rencontre officielle avec les élèves
Étape 4	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre du groupe-classe : présentation du projet (but et étapes du déroulement), discussion générale sur les différences, piqûres de lecture et distribution des formulaires d'autorisation à faire signer par les parents
Étape 5	<ul style="list-style-type: none"> • Récupération des formulaires d'autorisation parentaux • Distribution des questionnaires pour connaître le profil des lecteurs du groupe-classe • Présentation du système de récompenses • Distribution des romans, des signets et des lettres personnalisés par Anne Robillard
Étape 6	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture des livres (un mois) • Pendant ce temps, nous allons en classe lire un chapitre de chacun des romans en sous-groupes
Étape 7	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'avancement de la lecture • Délai de deux semaines accordé pour terminer la lecture
Étape 8	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues 1-2-3-4

3.1.3 Cueillette des données

Nous avons choisi de mener des entrevues de groupes de type semi-dirigées⁵, car nous voulions traiter de sujets bien précis, notamment des épisodes et des personnages, tout en laissant place à la réflexion. Deux grilles d'entretien⁶ thématiques et flexibles ont été préparées au préalable (voir annexes 10 et 11). Après discussion avec l'enseignante, nous avons convenu de deux rencontres d'une heure réparties sur deux jours. Le sous-groupe des élèves qui a lu *Les Chevaliers d'Émeraude* a été rencontré en premier et celui des jeunes qui ont lu *Harry Potter* en deuxième. Nous avons inversé l'ordre des rencontres lors de la seconde journée. Les entrevues ont été enregistrées, audio seulement parce que nous souhaitions nous attarder aux discours des enfants et non à leur gestuelle et cela nous a permis d'être attentive sans prendre de notes. En début d'entretien, des consignes de base liées à la communication ont été données, telle la nécessité de maintenir un tour de parole et de parler fort, puis nous avons procédé. Tout au long des discussions, nous avons proposé des thématiques (voir les grilles mentionnées ci-haut, annexes 10 et 11) et avons laissé les élèves s'exprimer librement tout en reformulant leurs propos ou en leur demandant des précisions. Les quatre heures, au total, se sont avérées suffisantes.

Il est à noter que les élèves du sous-groupe d'Harry Potter ont souvent fait référence à l'adaptation cinématographique du roman. Nous avons tenu compte de ces

⁵ Gérald Boutin, *L'entretien de recherche qualitatif*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1997, 169 p.

⁶ Pierre Paillé, *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*, article présenté au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, mai 1991.

propos lorsqu'ils étaient fidèles au texte de Rowling, tout en réorientant les discussions s'ils étaient spécifiques aux films. Nous n'avons pas jugé nécessaire d'empêcher ou de ne pas tenir compte de ces références. Cela a permis aux participants qui n'avaient pas terminé leur lecture de se joindre aux discussions sans restriction.

3.1.4 Traitement et analyse des données

Nous avons procédé à « la transposition d'un corpus donné [le verbatim] en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique)⁷ ». De ce fait, ayant notre question de recherche⁸ en tête, nous avons effectué une analyse thématique semi-émergente⁹ du verbatim à l'aide d'une grille thématique, une pour chacun des titres, et avons relevé les extraits pertinents. Les thèmes choisis pour cette grille sont les suivants :

- détection des différences dans le roman — altérité physique (apparente) et altérité à un autre niveau (valeurs, attitudes, etc.);
- indices ayant permis de détecter les différences;
- lorsque les différences sont décelées : façons de les interpréter;
- les liens qui sont faits entre la manière dont sont perçus les personnages différents au sein du roman et celle dont les participants agissent face aux différences, dans la réalité;

⁷ Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 2003, p. 124.

⁸ Cette question, présentée et détaillée en sous-objectifs dans l'introduction et reformulée aux pages 79 et 80 est la suivante : est-ce que la présence de l'altérité dans les romans pour la jeunesse, dès lors qu'elle est perçue et discutée par les jeunes, peut contribuer à favoriser l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité, tel étant un objectif de l'éducation à la citoyenneté du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001)?

⁹ Pierre Paillé, « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 1994, n° 15, p. 179 à 194.

- les prises de conscience que les discussions, au sujet des différences dans l'intrigue, leur ont fait réaliser quant à leur comportement réel vis-à-vis l'altérité.

La comparaison de ces grilles, un recul réflexif et une analyse triangulée par l'étude et la discussion avec un membre de notre comité de direction nous ont donné l'occasion de faire des recoupements thématiques en vue de l'analyse des résultats. C'est ainsi que nous avons fusionné en trois thèmes les cinq utilisés dans les premières grilles d'analyse, car certains se complétaient, alors que d'autres étaient redondants. Les deux premiers sont devenus « les différences détectées par les participants dans les romans », le troisième a été renommé « interprétation des différences détectées » et les deux derniers ont fusionnés pour être le thème « prises de conscience des élèves face aux différences quotidiennes à la suite de la lecture et aux discussions en sous-groupes ». De fréquents aller-retour entre le verbatim des entretiens et les éléments retenus pour chaque thématique de la grille ont permis de préciser notre compréhension des propos des élèves qui sont présentés dans la partie « Résultats ». Une fois ces données analysées, nous avons été en mesure d'exposer les prises de conscience des élèves face aux différences et l'influence possible de ces réflexions sur leur comportement réel en présence d'individus différents, dans la partie « Discussion ».

3.2 Résultats

Avant d'exposer les résultats, rappelons le but de la recherche. De manière générale, ce but est de découvrir si les romans que nous avons proposés aux enfants et, par extension tout roman présentant une altérité de quelque valeur ou forme qu'elle soit,

peuvent contribuer à favoriser l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité, conformément à un objectif de l'éducation à la citoyenneté du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). Cette ouverture pourrait être engagée par des discussions sur les différences et les similarités, de même que sur les préjugés, l'ostracisme et la peur de l'Autre, dans un contexte pédagogique introduit par ce monde imaginaire et riche en possibilités qu'est la littérature. Plus précisément, nous nous demandons si la présence de l'altérité dans les romans pour la jeunesse, dès lors qu'elle est perçue et discutée par les jeunes, peut susciter des réflexions susceptibles de modifier leurs façons d'être et d'agir à l'égard des différences¹⁰.

Ainsi, nous exposons l'analyse thématique semi-émergente des quatre entrevues de groupe réalisées avec les élèves de sixième année. Nous explicitons d'abord les différences détectées par les participants, puis les façons dont ils interprètent la présentation de ces différences, ce qui nous permet, finalement, de mettre en évidence les prises de conscience engendrées par les discussions au sujet des différences. Pour l'étude des deux premiers thèmes, les résultats des deux sous-groupes sont présentés en alternance et clairement identifiables par la nomination des sous-groupes auxquels appartiennent les données. Les personnages et moments de l'intrigue évoqués permettent aussi de faire cette distinction. Pour le troisième thème, les prises de conscience sont exposées de manière confondue, avec quelques précisions, puisqu'elles sont générales et non imputables à un roman ou à l'autre.

¹⁰ Rappelons toutefois que nous nous sommes arrêtée aux réflexions des participants. La modification de leurs comportements serait une conséquence possible et souhaitable qui ne fait pas l'objet de ce mémoire.

3.2.1 Différences détectées par les participants dans les romans

Pour chacun des sous-groupes, la détection des différences s'est faite spontanément. Les élèves ont facilement perçu les différences dans les romans puisque, constatant que dans leur environnement tous sont distincts, ils ont conclu qu'il en va de même dans les livres. De ce fait, comme ils sont quotidiennement confrontés à des différences de tout genre, c'est avec facilité qu'ils en ont identifié plusieurs dans chacune des diégèses.

Nous pouvons classer les différences décelées dans deux catégories : sociales et personnelles. Sur le plan social, deux sortes de différences ont été détectées par les participants : individuelles et collectives. La première sorte regroupe des personnages uniques qui, par leurs manières d'être et d'agir, se retrouvent souvent diamétralement opposés à un groupe. La seconde sorte contient des groupes de protagonistes différents d'autres groupes. Sur le plan personnel, qu'ils fassent partie d'un groupe ou non, les élèves ont perçu les protagonistes différents à l'aide de divers indices : les caractéristiques physiques, la race, la classe sociale, l'âge, les comportements ou les actions et le milieu de vie (voir le tableau 2, p. 86). La plupart des représentants de l'altérité ont d'autant plus facilement été identifiés qu'ils présentent plus d'une de ces spécificités ce qui, dans les intrigues, les rend encore plus étranges que d'autres. Par ailleurs, les sentiments provoqués par la confrontation des points de vue, tels que la jalousie, la peur et la colère, rendent les divergences probantes.

Les personnages différents et les indices qui ont permis leur détection, invoqués par les élèves du sous-groupe des Chevaliers dans les discussions, sont les suivants :

- Kira – différence individuelle : elle a des caractéristiques physiques étranges, car elle est mi-humaine, mi-homme-insecte. Par exemple : sa peau est mauve, ses oreilles sont pointues et ses mains se terminent par des griffes. Wellan, le chef des Chevaliers, l'accepte d'autant plus difficilement qu'elle est issue du viol de Fan de Shola, son amoureuse, par Amecareth. Ses origines et ce qu'elle représente répugnent le Chevalier. Elle est la pupille du roi Émeraude 1^{er}, souverain du Royaume d'Émeraude, ce qui lui confère un statut privilégié. Il s'agit d'une préadolescente présentant une forte personnalité : elle est en crise identitaire et elle a de la difficulté à faire ce qui lui est demandé. Elle se distingue ainsi des autres personnages qui ont des tempéraments plus cléments. Les participants expliquent qu'il y a également une différence entre elle et certains adultes, notamment Wellan et le magicien Élund, en raison d'un manque de maturité attribué à un écart d'âge. Elle provoque tantôt la peur à cause de ses particularités physiques, tantôt le dédain et la colère à cause de son caractère intempestif.
- Ariane la Fée, écuyère du Chevalier Chloé — différence individuelle : elle appartient à la race des Fées. Elle se distingue physiquement des autres par ses ailes qu'elle devra choisir de garder ou de se faire enlever si elle souhaite servir l'Ordre des Chevaliers d'Émeraude.
- Les hybrides et Jahonne (une hybride semblable physiquement à Kira et dont le cas est davantage exposé puisqu'elle se lie d'amitié avec le Chevalier Wellan), êtres nés du viol de femmes du continent d'Enkidiev par l'Empereur Amecareth –

différence collective : ils ont des caractéristiques physiques monstrueuses (telles que des mandibules et des pinces) à cause de leurs gènes insectes. Ils vivent sous la terre ce qui les confine à un milieu de vie distinct. Leurs traits monstrueux pourraient provoquer la peur s'ils se mêlaient aux habitants du continent. Jahonne fait partie des hybrides, donc elle présente les mêmes caractéristiques physiques et modes de vie qu'eux, mais elle est moins repoussante. Étant donné que le Chevalier Wellan entretient avec elle une relation amicale, son cas sera exposé plus en détail.

- Hathir, le cheval-dragon envoyé par Amecareth pour kidnapper Kira - différence individuelle : il est de la race des hommes-insectes, alors il est un être maléfique. Sa race hybride lui confère des caractéristiques physiques étranges telles que sa peau d'amphibien et sa taille plus grande que les équidés normaux. Son essence malfaisante et le rapt qu'il doit commettre le mènent vers l'exclusion.
- Asbeth, le sorcier de l'Empereur insecte, dépêché aussi pour kidnapper Kira – différence individuelle : il fait partie des hommes-insectes tout en étant homme-oiseau, donc ses caractéristiques physiques le distinguent et il est foncièrement méchant. Sa présence manifeste le Mal.

Les personnages différents et les indices qui ont permis leur détection, invoqués par les élèves du sous-groupe d'Harry Potter dans les discussions, sont les suivants :

- Harry – différence individuelle : il est d'abord différent des Dursley, la famille qui l'héberge. Ses comportements et sa nature de sorcier l'en distinguent en plus du fait qu'il n'est pas leur enfant, mais bien leur neveu, descendant de parents

sorciers jalouxés par sa tante Pétunia. Vernon et Pétunia Dursley se mettent en colère contre lui pour un rien. La façon injuste dont ils le traitent tranche avec la manière dont ils s'occupent de leur fils, Dudley. Les élèves ont remarqué que, lorsqu'Harry se situe dans l'univers des magiciens, bien que le héros soit normalement associé au Bien, certains épisodes le mettent parfois à l'écart, notamment au moment où il parle fourchelang ou quand il se trouve près d'un élève ou d'une créature pétrifiée. En effet, les élèves de Poudlard questionnent alors ses intentions et lui font moins confiance et il doit faire ses preuves afin d'être accepté sans méfiance.

- Dobby, l'elfe de maison des Malefoy – différence individuelle : sa race lui attribue un statut d'esclave, donc d'être inférieur. Sa position sociale est moindre tout en le dotant de caractéristiques physiques distinctes, telles que sa petite taille, sa laideur et ses oreilles pointues.
- Moldus versus sorciers – différence collective : ils ne sont pas de la même race et, bien qu'ils vivent tous sur Terre, ils ne fréquentent que rarement les mêmes endroits.
- Gentils sorciers versus méchants sorciers – différence collective : la question de la race, plus particulièrement de la valeur d'un sorcier en fonction de la pureté de son sang, oppose ces groupes. La pureté du sang confère, selon les méchants sorciers, une valeur ajoutée à leur statut. Leur nature profonde, orientée vers le Bien ou le Mal, que chacun défend et représente, les différencie. Les représentants du Bien sont accueillants, joyeux et partagent des sentiments vrais et nobles comme l'amour et l'amitié. Tandis que les partisans du Mal voient tout en noir,

paraissent déprimés et entretiennent des relations exclusivement avec ceux qui peuvent leur apporter quelque chose, comme davantage de pouvoir. Cette confrontation fait naître plusieurs sentiments et comportements négatifs, comme la colère, le mépris, la haine, la méfiance et la répugnance.

Tableau 2
Indices de détection des différences des personnages et exemples relevés par les élèves

Indices	Exemples
Caractéristiques physiques	<ul style="list-style-type: none"> • Kira : peau mauve, oreilles pointues et mains se terminant par des griffes • Dobby : petite taille, oreilles pointues, laideur
Race	<ul style="list-style-type: none"> • Arianne : Fée • Asbeth : mi-homme-insecte, mi-homme-oiseau • Moldus versus Sorciers, notamment Harry Potter face aux Dursley • L'importance de la pureté du sang pour les méchants sorciers
Classe sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Kira : pupille du roi Émeraude 1^{er}, donc future reine • Les méchants sorciers (dans <i>Harry Potter</i>) : importance accordée au rang social
Âge	<ul style="list-style-type: none"> • Kira : son immaturité de préadolescente crée des conflits avec certains adultes
Comportements ou actes	<ul style="list-style-type: none"> • Gentils sorciers versus méchants sorciers : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les gentils partagent des amitiés et de l'amour véritable, dénués d'arrière-pensées; ○ Les méchants n'entretiennent des relations qu'avec ceux qui peuvent leur rapporter quelque chose.
Milieu de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Hybrides : ils habitent en communauté recluse, sous la terre du Royaume des Ombres

3.2.2 Interprétation des différences détectées

Ainsi, nous avons constaté que les participants de chacun des sous-groupes n'ont eu aucune difficulté à percevoir les différences dans le corpus. Dans cette partie, nous présentons l'interprétation qu'ils font des différences selon trois catégories : de la différence à la similarité, du rejet à l'acceptation et du Bien au Mal.

3.2.2.1 De la différence à la similarité

La première catégorie concerne deux personnages du roman *Les Chevaliers d'Émeraude* qui bien que différents, tendent à s'assimiler au groupe de référence : Kira et Ariane la Fée. Les élèves ont interprété les transformations de ces protagonistes tel un désir de faire partie de la majorité. Les jeunes ont relevé que Kira résiste à cette assimilation, alors qu'Ariane y consent.

Kira

Les participants notent que Kira est différente en raison de ses gènes, partiellement d'homme-insecte, qui lui confèrent des caractéristiques physiques étranges, impossibles à masquer. Plus encore, les jeunes ont remarqué que le Chevalier Wellan éprouve de la difficulté à l'accepter et qu'il ne le fait que « parce qu'il est obligé [...] parce qu'il est le chef des Chevaliers et c'est le roi qui veut ça ». Il se doit d'agir correctement envers Kira : c'est une obligation, parce que son statut de chef, donc de *donneur d'exemple*, le force à le faire. Par contre, en son for intérieur, cette parade lui est difficile puisqu'il sait qu'elle est la fille née du viol de son amoureuse, Fan de Shola, par l'Empereur noir. Il est « répugné par ses origines », mais plus encore par l'acte ignoble

duquel elle est née, alors il n'accepte pas ce qu'elle symbolise. Ainsi, les élèves ont bien soulevé le fait que certains, tel Wellan, peuvent être forcés de tolérer Kira à cause d'obligations, comme donner l'exemple, maintenir l'ordre au sein d'un groupe ou traiter chacun équitablement, et cela peut, à ce moment, s'avérer très ardu, car ils se doivent d'agir à l'encontre de leurs sentiments. Les relations entre ces personnes peuvent alors être tendues, tel qu'illustré dans le roman, puisqu'elles sont fausses et forcées. Toutefois, comme elle a aussi des gènes humains et qu'elle a grandi parmi des gens majoritairement de l'espèce humaine (mis à part le maître magicien Abnar et quelques Elfes), elle est similaire à eux. En son for intérieur, elle est semblable aux autres, partage leurs valeurs et souhaite vivre et évoluer à leur côté. La plupart des habitants de la cour l'acceptent malgré son apparence.

De plus, Kira partage un attachement familial symbolique avec le Roi Émeraude 1^{er}, Armène¹¹ (une servante qui a pris soin de Kira dès son arrivée à Émeraude) et Hadrian d'Argent¹². Ils ne sont pas ses parents biologiques, mais chacun la considère comme un membre de leur famille. Elle est la pupille du roi qui l'estime telle sa fille. Armène l'a élevée depuis l'enfance, alors elle la perçoit de la même façon que le souverain. Hadrian croit qu'elle est l'une de ses descendantes. Pour ces trois personnages, malgré la différence physique, le lien affectif puissant qui les unit agit à l'instar d'un bouclier contre les préjugés. Les élèves ont remarqué que l'amour que tous ressentent envers Kira est un « pare-différence » puisque ce sentiment repousse le rejet. Plus

¹¹ Armène est une servante dont Kira a été confiée dès son arrivée à Émeraude.

¹² Hadrian est le défunt chef du premier Ordre des Chevaliers d'Émeraude et il croit partager un lien familial avec Kira, car il provient du Royaume d'Argent, comme le père « humain » ou « adoptif » de Kira, Shill d'Argent, roi de Shola, décédé lors du massacre des habitants de ce Royaume par les hommes-insectes.

spécifiquement, ils ont constaté que, dès qu'Armène a connu Kira, elle a su traverser la frontière des apparences. Ils expliquent cette ouverture d'esprit par le fait que la servante a pris Kira sous son aile quand elle n'était qu'un bébé. Elle l'a vue grandir et un lien particulièrement fort s'est installé entre elles. Contrairement aux autres servantes, celle que Kira appelle affectueusement Mène n'a pas eu peur des caractéristiques physiques spéciales du poupon. Pour elle, cette petite fille était une enfant qui méritait des soins et de l'attention, comme tous les autres nourrissons. Les jeunes ont affirmé que « c'est une personne neutre [...] qui va accepter tout le monde et elle ne va rejeter personne comparée aux autres servantes ». L'ouverture d'esprit dont Armène fait preuve lui a fait accepter Kira de manière naturelle.

Les élèves expliquent également que la jeune fille mauve est parfois mise à l'écart par des adultes ou qu'elle entre en conflit avec eux, notamment, encore une fois, avec le Chevalier Wellan, mais aussi avec le magicien Élund, en raison de son manque de maturité, étant plus jeune. Plus particulièrement, puisqu'elle est en crise d'adolescence, donc en période de recherche identitaire, elle se plie difficilement à ce qui lui est demandé, ce qui provoque des conflits. Les adultes en ont assez de devoir sans cesse argumenter avec elle.

Selon les élèves, cette lutte régulière et le fait que la jeune fille mauve soit un élément-clé de la prophétie expliquent pourquoi Kira n'est pas nommée Écuyère. La prophétie n'a été qu'évoquée par les jeunes, alors que la nature affirmative et pénible de l'hybride a fait l'objet d'une plus longue discussion. Ils ont d'abord dit avoir été heureux

que Bridgess la prenne sous son aile pour la former en tant qu'Écuyère. En agissant ainsi, son nouveau maître a consenti à la traiter de façon similaire aux autres. Mais les jeunes se sont aussi questionnés à savoir si Kira n'aurait pas mieux fait d'adoucir sa personnalité afin d'être acceptée plus facilement. Dans un premier temps, certains ont abondé en ce sens. Toutefois, ils ont rapidement changé d'opinion en affirmant que c'est justement parce qu'elle est restée elle-même, donc qu'elle a su montrer sa nature fonceuse et fière, qu'elle a pu devenir Écuyère. Plus encore, ils ont expliqué que si elle avait obéi aux règles, elle le serait peut-être devenue plus tôt, mais que de cette manière elle aurait renoncé à une partie d'elle pour se conformer. En agissant tel qu'elle l'a fait dans l'intrigue, elle est Écuyère en accord avec ce qu'elle est : « Si elle change, comme si moi je changeais bien je ne serais plus [moi], je serais quelqu'un d'autre ». De l'avis des préadolescents, elle fait bien de se comporter ainsi, car elle se respecte, ne change pas ses façons d'être et d'agir pour s'ajuster ou plaire plus facilement : alors, elle est fidèle à elle-même.

Ariane la Fée

À l'instar de Kira, Ariane est différente des autres en raison de ses origines. Au moment où ses ailes poussent sur son dos, son appartenance à la race des Fées la distingue physiquement. Par contre, en son for intérieur, elle aussi est similaire aux autres, car, tel que le précise un élève : « elle était pas mal pareille comme tout le monde. Ça, c'est une affaire physique. C'est juste qu'il y a deux ailes qui sont en l'air ». Les participants croient que ce qui nous définit est ce que nous sommes et non notre

apparence, alors les distinctions physiques ne devraient pas être un motif pour considérer quelqu'un différemment et, ultimement, le rejeter.

Ce qui différencie Ariane de Kira c'est qu'elle doit renoncer à ce qui la distingue et s'assimiler afin de devenir membre de l'Ordre des Chevaliers d'Émeraude. Les élèves ont longuement discuté du choix de la Fée, à savoir si elle a pris la bonne décision, et les points de vue étaient mitigés et changeants. Certains ont pensé que la Fée n'avait pas tellement d'autres options, car, tel que mentionné dans le roman, si elle ne se défaisait pas de ses ailes elle aurait pu se blesser au combat. Ainsi, ce premier raisonnement se justifiait par des raisons de sécurité. Toutefois, au fil de la discussion sur ce thème, les préadolescents ont commencé à aborder la question sous l'angle du sacrifice que cela peut représenter pour Ariane. Un élève a dit : « Attends un peu. C'est comme... ses ailes font partie d'elle. C'est comme... si elle enlève ses ailes, elle enlève une partie d'elle ». Ce point de vue a été renforcé par un autre jeune : « Dans le fond, c'est ça. Elle a comme perdu son identité de Fée ». Nombreux sont ceux qui ont opiné en ce sens. Plus encore, même s'ils reconnaissent que la jeune fille le fait délibérément, sans être forcée et parce que son vœu le plus cher est de devenir Chevalier, ils ont aussi remarqué qu'Ariane prend cette décision « pour être sûre de ne pas se faire rejeter, pour faire partie de la gang des Chevaliers ». À leurs yeux, elle est consciente des conséquences de son geste. Par contre, les élèves ont trouvé cet acte doublement injuste et difficile, car d'un côté elle renonce à ce qui la distingue et la caractérise en tant que Fée, dans le but d'être semblable et acceptée, et d'un autre côté ils croient qu'elle le fait par peur du rejet. Selon eux, il s'agit d'un sacrifice démesuré pour devenir normale.

3.2.2.2 Du rejet à l'acceptation

Cette deuxième catégorie regroupe des personnages qui sont d'abord rejetés et qui, par un changement de milieu ou de conditions de vie, sont ou seraient acceptés. Cette acceptation est hypothétique pour certains comme Dobby, les hybrides et Jahonne, car les élèves n'ont fait qu'imaginer comment leur intégration pourrait se produire sans que cela ait effectivement lieu dans les livres. Dans le sous-groupe d'Harry Potter, nous retrouvons : Harry et Dobby, l'elfe de maison des Malefoy. Pour le sous-groupe des Chevaliers, il y a : les hybrides, dont Jahonne, et Hathir, le cheval-dragon qui représente la situation inverse puisqu'il est accepté, puis rejeté.

Harry Potter

Lorsque le héros de la suite romanesque de Rowling se situe dans l'univers des Moldus, les participants ont remarqué qu'il était rejeté par les Dursley. Les élèves trouvent que la façon dont cette famille adoptive traite l'adolescent est injuste et empreinte de mépris et de dédain. Le jeune Potter est différent d'eux en raison de ses gènes de magicien, ou de ce que nous pourrions appeler sa « race », alors sa famille d'accueil ne le comprend tout simplement pas. Plus particulièrement, pour tante Pétunia, il s'agit de jalousie puisqu'Harry est le fils de sa sœur Lilly, qui était aimée et préférée de ses parents parce qu'elle était sorcière. Pétunia maltraite Harry pour se venger du peu d'attention qu'elle a eu lorsque sa sœur était en vie. Un participant précise d'ailleurs que « les parents d'Harry Potter, ils étaient des sorciers, et les autres [la famille Dursley], ils étaient jaloux fac [donc] au lieu de s'acharner sur les parents, ils se sont comme acharnés sur Harry Potter. C'est peut-être pour ça qu'ils sont tellement méchants ». Les élèves

considèrent ce traitement sans fondement et odieux. Ils justifient ce point de vue en évoquant diverses conséquences auxquelles Harry fait face parce que le sang de membres de la famille jalouxés coule en lui. Par exemple : les tâches ménagères qu'il doit effectuer, c'est-à-dire presque la totalité, ses effets personnels auxquels il n'a pas accès et l'interdiction d'envoyer du courrier à ses amis.

De plus, les membres du sous-groupe d'Harry Potter ont perçu la mise à l'écart physique d'Harry. En effet, dans le premier tome, le héros habite dans une chambre garde-robe. Ensuite, il occupe l'ancienne chambre de son cousin, mais sans l'accès à ses objets magiques, ce qui représente une façon de le couper de sa nature de sorcier. Par ailleurs, il a l'obligation d'y rester si la famille reçoit des visiteurs, ce qui constitue une autre manière de le rejeter, cette fois socialement. Les participants ont énuméré les répercussions psychologiques de ce rejet sur Harry : la solitude, la peur constante de châtements s'il ne fait pas ce qui lui est demandé et, ultimement, la perte de sa liberté lorsqu'il est séquestré dans sa chambre, des barreaux aux fenêtres. Il est intéressant ici de noter que cette séquestration a entraîné une divergence des points de vue entre les élèves concernant la notion de punition. En effet, les participants se questionnaient à savoir si l'emprisonnement de l'adolescent est une punition ou non. Certains ont naturellement dit que oui, car cela représentait une conséquence à ce qu'il avait fait. Toutefois, en discutant, ils se sont rendu compte que, si c'était une sanction, elle était totalement injustifiée et ne faisait qu'appuyer la nature injuste du traitement réservé à Potter. En effet, les jeunes croient qu'une réprimande doit être méritée et cohérente, mais à leur avis Harry n'a rien fait de mal, alors il n'avait pas à être puni. Selon eux, il faut avoir de

bonnes raisons pour châtier et, par extension, rejeter quelqu'un. Ce qui n'est pas le cas d'Harry. En agissant de cette façon, les Dursley ne font que creuser davantage l'écart entre eux et Harry, car ils le poussent à l'isolement.

Au moment où Potter est libéré de sa prison par Ron et ses frères, il se retrouve dans l'univers des magiciens. Selon les participants, il s'agit d'un revirement de situation heureux, car il « serait sûrement mieux avec des sorciers, des gens de son espèce ». Harry a enfin sa place, parmi les êtres magiques où il est accepté. Il ne doit pas cacher ou renoncer à sa nature profonde et il reprend un contact social. Cependant, les élèves ont soulevé le fait que quelques façons d'être et de faire du jeune homme, notamment l'habileté à parler le fourchelang, créent parfois l'ambiguïté, donc le doute chez ses camarades à Poudlard. Les participants ont mentionné que s'ils s'étaient retrouvés à la place des compagnons du jeune héros, ils l'auraient d'abord questionné avant de supposer qu'il pouvait être méchant. Ils lui auraient donné l'occasion d'expliquer ses gestes. Certains ont dit qu'ils se seraient peut-être méfiés, mais la majorité s'accorde sur le fait que lorsqu'on vit une amitié sincère, il ne faut pas rejeter nos amis à la première ambiguïté. Il convient plutôt de leur accorder la chance de se justifier et d'accepter que leurs comportements varient, en raison d'erreurs pouvant survenir exceptionnellement.

Dobby

Dobby est rejeté à cause de son appartenance à la race des elfes de maison. Ce peuple féérique dont il est issu lui confère une condition de vie, celle de serviteur, qui le condamne à être inférieur aux gens pour qui il travaille. Les élèves comprennent que sa

nature le prédispose à être traité différemment. Il n'en reste pas moins que la situation de Dobby est plus difficile du fait que ses maîtres sont la famille Malefoy. Rappelons qu'au sein de l'univers de Rowling, le clan Malefoy fait partie du groupe des méchants. De façon générale, ils ont des comportements vilains que les participants jugent injustifiés. Pour Dobby, cela se traduit par la maltraitance dont il est victime : les coups qu'il reçoit, les punitions qu'il doit s'infliger, les insultes, etc. Les jeunes croient que son traitement est sans doute pire puisqu'il est l'esclave de gens malintentionnés. De ce fait, chez les Malefoy, Dobby est rejeté.

D'après les élèves, la situation de l'elfe, à l'instar de celle d'Harry Potter, est injuste puisque Dobby est différent en raison de sa race, mais cela n'excuse pas le traitement qui lui est infligé. Selon eux, bien qu'il soit un elfe de maison, « il est vivant [...] c'est pas comme une statue ». Il n'est pas humain, précisent-ils, mais, au même titre que les animaux, ce n'est pas une raison pour le maltraiter et percevoir sa différence telle une tare à éliminer. Heureusement, Harry Potter l'accepte malgré tout et les participants ont été soulagés lorsque Dobby est libéré de son statut d'esclave, à la fin de l'intrigue, grâce à une ruse de Potter. Ainsi, l'elfe de maison pourra trouver sa place parmi les sorciers et obtenir son « droit à la liberté comme chacun d'entre nous ».

Les hybrides et Jahonne

Les participants du sous-groupe des Chevaliers justifient le rejet des hybrides par deux raisons principales : leur milieu de vie et leurs caractéristiques physiques monstrueuses (nous en avons signalées plus tôt). Tout d'abord, ces créatures étranges

vivent en communauté, au Royaume des Ombres et il convient de mentionner que ce sont elles qui se sont mises à l'écart. Les hybrides sont refermés sur eux-mêmes et, plus encore, ils ne demeurent pas sur le continent, mais bien sous lui, ce qui accentue leur exclusion volontaire. Les élèves reconnaissent qu'ils font cela pour se protéger de l'emprise que pourrait avoir l'Empereur Noir sur eux, car, puisqu'ils sont nés du viol de leurs mères par Amecareth, ce dernier pourrait les contrôler télépathiquement. Pour cette raison, leur ostracisme volontaire est justifié.

Lors de cette discussion, les participants se sont prêtés au jeu des hypothèses en se demandant si les hybrides ne feraient pas mieux de se mêler aux autres habitants d'Enkidiev. Les réponses ont été variées. Certains ont avancé l'idée qu'ils devraient le faire puisque, comme ils ont des pouvoirs, au même titre que Kira, ils seraient en mesure d'« aider les gens » en se joignant aux Chevaliers, afin de défendre le continent. Ceux-ci ont justifié leur point de vue en disant que les hybrides ne devaient pas être heureux, coupés du reste du monde, comme le serait n'importe qui : « si tout le monde restait caché dans une cachette, tout le monde deviendrait fou » parce qu'« on s'ennuierait » et que « coupé du reste du monde c'est plate ». Ils avancent que, malgré les différences, il ne faut pas creuser l'écart entre les peuples et que « s'ils sortaient, ça attirerait du bon dans le monde. Au moins, ils [les autres habitants du continent] connaîtraient leur espèce ». Ainsi, ils ne devraient pas se ghettoïser, mais plutôt s'ouvrir et se mêler aux autres. Dès lors, ils pourraient leur faire connaître leur culture et en apprendre davantage sur celle des autres. Les élèves évoquent la possibilité qu'il se puisse que leur apparition crée d'abord un effet de surprise et que les gens ordinaires se demandent peut-être qui ils

sont et ce qu'ils veulent. Cependant, ils en viendraient possiblement à se dire qu'au moins ils sont sortis de leur grotte pour faire leur connaissance, donc que leurs intentions peuvent être bonnes. De cette manière, ils finiraient par être acceptés et « se feraient un peu d'amis ».

D'autres participants croient que les hybrides ont raison de vivre loin des regards parce qu'ainsi ils n'éveillent pas la peur. En effet, rappelons-le, leurs gènes leur confèrent des particularités physiques monstrueuses qui pourraient effrayer les habitants dits normaux du continent. Peut-être qu'une fois le choc initial apaisé, ils finiraient par être acceptés, mais les élèves qui ont avancé cette hypothèse pensent qu'il se pourrait aussi que les gens essaient de les tuer, ne comprenant pas leurs différences. Ces élèves mentionnent aussi que les hybrides pourraient être carrément rejetés, voire être faits prisonniers, car les autres « n'auraient pas trop confiance en eux ». L'effroi engendré par leurs différences serait alors trop grand pour mener à leur acceptation. Par contre, les hybrides pourraient aussi « être acceptés par crainte, parce qu'ils ont de super pouvoirs magiques » et que leurs gestes seraient imprévisibles. Ainsi, les jeunes qui optent pour ce point de vue conçoivent deux conséquences à la peur de l'Autre : le rejet ou le respect en vue de se protéger.

Parmi les hybrides, il convient de mentionner le cas de Jahonne qui a permis de soulever une nuance intéressante concernant l'acceptation de Kira par Wellan. De prime abord, Jahonne est une hybride et elle vit avec eux. Elle est donc volontairement recluse. Toutefois, lorsque Wellan se retrouve dans le Royaume des Ombres afin d'atteindre une

plus haute maîtrise de la magie, cette hybride est le seul être avec qui il peut entretenir une relation, à l'exception de Nomar l'Immortel qui sera son maître. Au départ, il ne sait trop comment se comporter avec Jahonne, mais une complicité s'établit rapidement entre eux. Les élèves ont trouvé cela étrange, car, à leur avis, Jahonne est semblable à Kira devenue adulte, alors ils n'ont pas compris pourquoi le Chevalier a tant de difficulté à communiquer avec la jeune fille mauve, tandis qu'une amitié se développe quasi instantanément entre lui et l'hybride plus âgée. Les participants en sont venus à expliquer la création de ce lien par le fait qu'« elle [Jahonne] peut plus comprendre sa réaction et qu'est-ce qu'il vit et qu'elle est moins enfant ». Conséquemment, puisque Jahonne est une adulte, donc qu'elle est plus mature que Kira, elle est davantage en mesure de comprendre le Chevalier et Wellan peut entretenir une relation avec elle sans dispute, sans devoir tout expliquer et justifier. Jahonne a vécu des expériences de vie qui, même si elles sont différentes de celles de Wellan, la font être semblable au chef des Chevaliers. La maturité de Kira la rapprochera peut-être de Wellan.

Hathir

Ce cheval-dragon appartient à la race des hommes-insectes. Il a été envoyé par l'Empereur Amecareth afin de kidnapper Kira. Les élèves ont remarqué que ce personnage animal avait un parcours différent des autres protagonistes présentés dans cette catégorie. Effectivement, il est d'abord accepté dans la cour d'Émeraude pour finalement être rejeté.

Au départ, lorsqu'Hathir arrive à Émeraude, il est placé à l'écurie, parmi les autres chevaux, et le Chevalier Wellan veut en faire sa monture. Les participants ont constaté qu'à ce moment certains personnages trouvent l'animal inusité, notamment à cause de sa taille supérieure aux autres bêtes. Wellan désire se l'approprier, parce qu'il paraît plus fort et rapide que la plupart des équidés. Ainsi, il n'est pas mis à l'écart.

Les jeunes ont soulevé le fait que Kira va naturellement vers lui, car elle sent qu'il lui ressemble. Les élèves ont évoqué les points communs suivants : la nature étrange, la solitude, la recherche de sa place parmi les autres et le fait d'être incompris. Ces similarités font en sorte que la jeune fille mauve se croit enfin comprise, donc, en cachette, elle passe des moments avec Hathir et une complicité se développe entre eux.

Toutefois, lorsque les dompteurs de chevaux s'aperçoivent qu'ils ne pourront jamais dresser l'animal, ses sombres différences sont percées à jour par les Chevaliers : son essence maléfique, l'ennemi par lequel il est envoyé et son objectif, soit le rapt de Kira. De ce fait, ils veulent tuer Hathir. La jeune fille mauve s'y oppose et le cheval-dragon est finalement banni, n'ayant plus jamais le droit d'entrer en relation avec l'hybride. Les participants jugent que cette conséquence est plus clémentine que la mort, mais qu'il s'agit tout de même d'une forme d'exclusion.

3.2.2.3 Du Bien au Mal

Les élèves ont remarqué que des personnages se démarquent en raison de leur nature profonde : les gentils sorciers versus les méchants sorciers et Asbeth. Ils jugent

plusieurs comportements en termes de ce qui est gentil ou méchant. Selon eux, ces protagonistes bons et vilains sont clairement opposés et peuvent difficilement coexister. Les conflits entre ces antagonistes mettent à jour ce dernier type de différences.

Gentils sorciers versus méchants sorciers

Pour étudier ce que les élèves ont noté à propos de ces groupes de personnages, nous exposons succinctement les données concernant les gentils sorciers, puis celles au sujet des méchants. La relation conflictuelle qui les oppose est alors mise en évidence.

Pour les bons sorciers, les participants ont d'abord mentionné une série de caractéristiques permettant de les identifier. Ils ont remarqué que ces magiciens partagent des amitiés véritables et un franc esprit de camaraderie dépourvu d'arrière pensées, tel l'appât d'un plus haut statut social. D'après les élèves, il s'agit d'un point important, car l'amour et l'amitié que les adeptes de Dumbledore partagent font en sorte que leur être exprime la bonté et le respect. D'ailleurs, au niveau interpersonnel, il a été soulevé que les mages du Bien acceptent d'emblée tous les autres, tant les Moldus que les sorciers au sang impur. Certes, ils sont méfiants face aux partisans de Voldemort, mais ils ne leur portent aucun geste violent. Les participants considèrent que, malgré toutes les vilenies posées par les méchants magiciens, les gentils se montrent courtois envers eux. Ils font preuve de contrôle et vivent en harmonie entre eux et avec leurs antagonistes. Cette attitude pourrait s'expliquer par le code d'honneur qui semble régir leur conduite et que les jeunes ont désigné comme se rapportant à l'honnêteté et au respect qu'ils expriment en toutes circonstances. Les élèves ont aussi fait appel à ce qu'ils ont observé dans

l'adaptation cinématographique de l'œuvre pour mentionner que les partisans du Bien portent des vêtements colorés, sont d'un abord convivial et paraissent empreints d'une joie de vivre qui leur fait voir le bon côté de chaque événement, alors ils sont heureux.

Le clan des méchants sorciers a suscité davantage de réactions et, une fois que les élèves ont défini le groupe du Bien, celui du Mal apparaît facilement, car il lui est opposé. Tout d'abord, pour les caractéristiques générales des partisans de Voldemort, les participants ont mentionné la tendance à tout percevoir de manière négative. En effet, ils ont remarqué que, dans la suite romanesque de Rowling, les vilains semblent imaginer ou chercher des problèmes partout. Ils ont fait appel au film pour ajouter que ces personnages avaient un air déprimé, souriaient rarement et portaient presque toujours des vêtements de couleur sombre ce qui, au premier coup d'œil, les distingue des gentils. Ensuite, les élèves jugent leurs relations amicales malhonnêtes parce qu'ils les entretiennent pour obtenir des faveurs, que ce soit plus de pouvoir ou de richesses. Dans la mesure où elles sont fausses, ces amitiés avec bénéfices les différencient de celles des adeptes de Dumbledore. Le manque d'amour et d'amitié véritables est une source de différence selon le sous-groupe d'Harry Potter, car ces sentiments rendent les gens joyeux et ouverts aux autres. Conséquemment, puisque les méchants n'en ont pas, il est normal qu'ils ne fassent que répandre la haine.

Les jeunes ont remarqué que les disciples de Voldemort accordent beaucoup d'importance au statut social de chacun. Il s'agit pour eux d'une façon de sélectionner leur entourage et de déterminer s'ils prêtent du respect, voire simplement de l'attention, à

un membre de la communauté magique. Le rang, la fonction ou l'appartenance à une famille ancienne et respectable, c'est-à-dire à une famille bien nantie et qui ne contient que des individus au sang pur, sont les critères de sélection notés. Les élèves trouvent cet écrémage superficiel et considèrent qu'il s'agit d'une manière de juger tous les autres comme étant des êtres inférieurs. De ce fait, les méchants se donnent le droit de se conduire avec mépris et dédain envers ceux qui ne répondent pas à leurs critères. Les participants ont compris qu'en raison de leur rôle de vilains ils doivent mal se comporter face aux autres. Les élèves jugent que leurs gestes reflètent adéquatement leur être et qu'il en va de même dans la vie réelle : les méchants ne peuvent que mal se conduire. Il est donc normal, tel que le mentionne un élève, qu'« ils n'acceptent personne », du moins, personne qui soit différent d'eux. Plus spécifiquement, il va de soi qu'ils n'acceptent pas les Moldus « parce qu'ils ne font pas partie de leur monde ». Les Moldus n'ont aucune valeur à leurs yeux puisqu'ils n'ont rien en commun avec eux : ni les lieux qu'ils fréquentent, ni leur mode de vie. Ils n'ont pas de pouvoirs magiques, alors ils ne méritent aucune considération.

Une autre manière d'agir qui a été soulignée comme différenciant les méchants sorciers des gentils est que les premiers déprécient publiquement les magiciens au sang impur et saisissent toutes les occasions pour leur montrer qu'ils leur sont supérieurs. Pour appuyer ce point, les élèves ont mentionné l'épisode où Drago Malefoy traite Hermione Granger de sang-de-bourde. De l'avis des participants, le jeune Malefoy injurie Hermione de la sorte, car, non seulement le sang de la l'adolescente n'est pas pur, mais, surtout, parce qu'elle maîtrise la magie mieux que lui et lui est supérieure intellectuellement. Les

jeunes ont discuté de cet épisode et ont conclu que la différence de Granger est une source de crainte, voire une menace, pour Drago. En effet, le sous-groupe d'Harry Potter a relevé que, même si Hermione n'a pas le sang pur, « elle a plein de choses dans son groupe » et elle mérite sa place à Poudlard, comme les autres jeunes sorciers. Elle est reconnue par les siens, partage de véritables amitiés et est l'une des élèves les plus douées de l'école. Drago, pour sa part, ne réussit pas aussi bien, alors « il se sent comme inférieur à elle ». De plus, les membres du sous-groupe d'Harry Potter pensent que Malefoy a peur de ce qu'Hermione pourrait lui faire et qu'il est effrayé qu'elle soit si puissante malgré ses parents Moldus. Il devrait être plus fort qu'Hermione, mais c'est tout le contraire. Ce non-sens le pousse à la déprécier publiquement, à la discréditer, afin de, personnellement, bonifier son estime de lui-même et, socialement, redorer l'image qu'il projette. Ainsi, il rabaisse Hermione dans l'intention de s'élever lui-même. Selon les participants, ce comportement devrait être puni, parce qu'il n'est pas acceptable socialement. Ce serait, à leur avis, une punition méritée contrairement aux nombreuses sanctions infligées à Harry Potter par les Dursley, car il ne faudrait pas que cette manière de traiter les magiciens au sang impur se répète et tous devraient comprendre que ce n'est pas bien.

Asbeth

Les élèves du sous-groupe des Chevaliers ont justifié le comportement d'Asbeth par sa nature de méchant. À leur avis, le fait qu'il soit foncièrement mauvais ne peut que le mener à rejeter toutes les différences, particulièrement tous les êtres qui se dressent sur son chemin. Les participants de ce sous-groupe jugent que le sorcier est un vilain par

excellence. La méchanceté est sa nature, il est le Mal : ce qu'il fait et ce qu'il est ne peuvent qu'aller en ce sens. Selon les élèves, la malveillance est un critère de rejet. Il leur paraît donc naturel qu'Asbeth soit un être à éliminer pour les Chevaliers d'Émeraude, car des entités diamétralement opposées par des forces aussi grandes que le Bien et le Mal ne peuvent coexister. Le contraire est aussi valable pour le sorcier. En effet, il ne peut que vouloir faire disparaître ses antagonistes pour survivre et arriver à ses fins, soit kidnapper Kira et, ultimement, assurer la domination des hommes-insectes. Une des deux entités doit être éradiquée au profit de l'autre.

3.2.3 Prises de conscience des élèves face aux différences quotidiennes à la suite de la lecture et des discussions en sous-groupes

Tout au long de l'expérimentation, de notre première rencontre avec les élèves, en passant par nos visites en classe durant la lecture, pour finir avec les entrevues, nous avons rappelé aux participants l'importance d'être à l'affût des différences dans les romans. Ainsi, à la fin des premiers tête-à-tête en sous-groupes, nous avons demandé aux jeunes de réfléchir, pour le second entretien, aux réflexions ou constatations que la détection des différences leur avait permis de réaliser. Lors de la deuxième ronde, nous avons discuté de ce point crucial pour notre étude. Les prises de conscience évoquées par les élèves, qu'ils soient dans le sous-groupe des Chevaliers ou dans celui d'Harry Potter, se sont avérées semblables, alors nous les avons recoupées. De ce fait, quatre ont pu être identifiées : aller au-delà des apparences; éviter l'effet de ségrégation; valoriser le respect; et percevoir et s'adapter à l'omniprésence des différences.

Aller au-delà des apparences

Pour cette première réflexion, les élèves ont discuté de l'importance, voire de l'impératif moral, d'apprendre à connaître quelqu'un avant de porter un jugement, notamment en évoquant les cas de Kira, d'Ariane la Fée et d'Harry Potter (quand l'alliance de ce dernier crée la confusion). Ils ont précisé qu'« il ne faut pas juger quelqu'un par ses caractéristiques physiques », car si une personne a une physionomie étrange, il est facile de la juger et de la rejeter simplement en se fiant à ce que les apparences révèlent. Les participants jugent qu'un physique différent ne devrait pas être synonyme de distinction quant à l'être ou à la nature profonde d'un individu.

Selon les jeunes, une façon efficace de contrer les préjugés est de communiquer. La communication permet de passer outre les différences et de donner une chance à chacun d'exprimer ce qu'il est. Il est donc important pour eux « d'apprendre à connaître les gens, parce qu'on peut juste regarder une personne et on pourrait dire comment elle est », mais ce jugement serait sans fondement. Une discussion pourrait engendrer la découverte de points communs ou éveiller un intérêt pour une personne vers laquelle ils ne seraient pas allés de prime abord. Briser ainsi la barrière des préjugés, donc des différences, est pour les participants une façon de découvrir les autres et de « les accepter pour ce qu'ils sont et non ce qu'ils ne sont pas ».

Les élèves ont réalisé qu'il ne faut pas déprécier quelqu'un parce qu'il n'est pas comme eux en raison de sa différence. Il convient plutôt de lui offrir la chance de dévoiler les facettes de sa personnalité, donc ce qui n'est pas visible et qui se découvre en

discutant. Par exemple, les élèves ont précisé ne pas vouloir être amis avec quelqu'un qui est méchant. Conséquemment, ils rejettent une personne pour les qualités de son être et non en fonction de son apparence. Globalement, cette première réflexion démontre une ouverture d'esprit et une curiosité des jeunes face aux différences. Nous y reviendrons dans la discussion.

Éviter l'effet de ségrégation

Les élèves du sous-groupe des Chevaliers ont évoqué ce point lorsqu'il a été question de l'hypothétique intégration des hybrides parmi les habitants du continent. Ils ont justifié l'importance de se mêler aux autres en affirmant que le fait de vivre en communauté ou en retrait n'est pas naturel et que ce doit être ennuyeux. Élargir ses horizons est primordial et permet une ouverture et une découverte des couleurs sociales qui nous entourent.

Dans l'éventualité où ils se retrouvaient élèves à Poudlard, nous avons demandé aux participants du sous-groupe d'Harry Potter s'ils entretiendraient des relations seulement avec leurs camarades de maison ou s'ils auraient plutôt tendance à avoir des contacts, voire des amitiés, indépendamment de leur maison d'attache. Ils ont alors mentionné qu'il serait bien d'avoir des rapprochements plus étroits avec leurs collègues de maison, car ils seraient appelés à les côtoyer quotidiennement, mais qu'ils ne s'empêcheraient pas d'avoir des amis parmi les autres groupes. À leur avis, une amitié se développe selon des affinités et non en fonction de l'appartenance à une association. À l'instar du sous-groupe des Chevaliers, ils ont justifié cette prise de conscience, en

invoquant l'importance de se mêler aux autres afin d'élargir leur horizon, partager leur culture et, surtout, pour éviter la création de gangs, voire de ghettos.

Selon l'ensemble des participants, vivre en clans fermés est aliénant et, fondamentalement, il est possible de trouver des points communs entre tous les êtres humains. Ainsi, la ségrégation doit être évitée puisqu'elle est contre-nature. Il faut plutôt chercher à se mêler les uns aux autres. Les élèves croient que ce mélange des différences de toutes sortes est ce qui donne la couleur à notre monde.

Valoriser le respect

Cette prise de conscience découle de la précédente, car, même si les participants croient qu'il est important de mélanger les différences, ils précisent aussi que cela ne doit pas mener à l'assimilation ou à la normalisation. Rappelons que, selon eux, les différences sont ce qui fait la beauté de notre diversité humaine. Cependant, ils conçoivent que le choc des différences puisse ne pas être accepté facilement par tous, alors il faut favoriser, valoriser et apprendre l'ouverture d'esprit face à l'Autre pour vivre en harmonie. Les élèves affirment qu'« il faut respecter tout le monde, même s'il n'a pas la même couleur de peau ». Ces propos démontrent qu'un esprit est ouvert à la diversité lorsqu'il a une attitude respectueuse envers chacun.

Les jeunes s'entendent aussi pour dire que ceux qui ne sont pas déférents, ou qui n'admettent pas les autres, finiront par être rejetés à leur tour : « les personnes ne vont pas t'aimer si tu les acceptes pas comme ils sont ». Cet extrait indique que, selon les

participants, l'être social qui ostracise aisément un autre pour ses différences risque de se retrouver seul un jour. Un individu qui catégorise les gens, sans raison valable, et qui choisit ceux qu'il côtoie en fonction de critères préétablis démontre une vision étroite du monde qui l'entoure et des relations qu'il souhaite y établir. Les élèves ne veulent pas fréquenter des personnes à l'esprit borné, car ils sont conscients de la diversité qui les environne : ne pas la voir ou la rejeter leur semble inacceptable dans notre société québécoise moderne. Dans cet ordre d'idées, les participants dénoncent le racisme et disent qu'il s'agit là d'une attitude inadmissible.

Par contre, plusieurs élèves du sous-groupe d'Harry Potter ont répondu de manière quelque peu contradictoire lorsque nous leur avons demandé, dans l'optique où ils se retrouveraient dans l'univers de Rowling, s'ils préféreraient avoir le sang pur ou impur. La plupart se sont accordés en affirmant qu'ils aimeraient mieux avoir le sang pur pour éviter d'être pointés du doigt et s'assurer d'avoir des pouvoirs magiques, comme les autres. Ils ont également mentionné qu'ils ne voudraient pas transmettre cette différence à leurs enfants. Conséquemment, ils préfèrent être comme la majorité et se fondre dans la masse plutôt qu'être l'objet d'un éventuel rejet. Ainsi, en supposant qu'ils n'auraient pas à juger un être différent, mais qu'ils seraient cet être, ils doutent du jugement des autres.

Percevoir et s'adapter à l'omniprésence des différences

La dernière prise de conscience réalisée par les participants s'appuie sur leur facilité à détecter les différences dans les romans. Effectivement, la détection de la diversité a été aisée pour eux, car ils sont au fait de son omniprésence au quotidien. Le

fait d'en discuter et de se rendre compte que les différences sont également visibles dans les diégèses les a menés à la conclusion que, comme tous les humains revêtent des distinctions, physiques, psychologiques et/ou autres, il faut faire preuve du même degré d'acceptation envers tous. Un jeune dit : « Tout le monde est différent sur la Terre, alors il ne faudrait pas prendre des personnes différentes contre nous parce qu'on n'est pas pareils comme tout le monde. Pis c'est ce qui fait qu'on est différents, qu'on peut s'aimer pis être des amis. » Cet extrait démontre que notre monde moderne est peuplé d'êtres distincts, que les différences sont universelles. C'est un fait impossible à nier. Il faut s'ouvrir les yeux et accepter cette réalité ce qui, selon les élèves, mène vers de belles rencontres.

3.3. Discussion

Dans cette section, nous discutons des résultats en considérant les propos des élèves en regard de la problématique et du cadre conceptuel. Puis nous faisons part des retombées et recommandations possibles, pour conclure avec les limites de la recherche.

Tout d'abord, rappelons que le but général de la recherche est de découvrir si les romans proposés aux enfants et, par extension tout roman présentant une altérité de quelque valeur ou forme qu'elle soit, peuvent contribuer à sensibiliser les élèves à la diversité, conformément à un objectif de l'éducation à la citoyenneté du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). Cette ouverture pourrait être engagée par des discussions sur les différences et les similarités, de même que sur les préjugés, l'ostracisme et la peur de l'Autre, dans un contexte pédagogique introduit par ce monde

imaginaire et riche en possibilités qu'est la littérature. Plus précisément, nous nous demandons si la présence de l'altérité dans les romans pour la jeunesse, dès lors qu'elle est perçue par les jeunes, peut susciter des réflexions susceptibles de modifier leurs façons d'être et d'agir à l'égard des différences. Lors de notre expérimentation, nous nous sommes attardée aux réflexions des participants. Cette section nous permettra d'ouvrir sur des possibilités d'application concrètes.

3.3.1 De l'imaginaire à la réalité

L'analyse de nos résultats indique que le passage de l'imaginaire littéraire, intime, à la discussion sur la détection des différences au sein de notre corpus, a influencé les perceptions réelles des participants face à la diversité. D'abord, les jeunes se sont laissés imprégner par les intrigues, donc ils ont su se mettre à la place de certains personnages et évoquer des scènes comme s'ils s'y retrouvaient. Ils ont pu faire des parallèles entre des situations fictives et réelles, ce qui tend à démontrer que la littérature leur a donné une certaine emprise sur la réalité. De ce fait :

Parce qu'il met en forme des représentations sociales qui sont le reflet de réalités culturelles, le langage constitue une voie d'accès privilégiée à la culture dans un sens très large, donc aux valeurs qui la sous-tendent. C'est plus précisément le cas de textes littéraires, qui conjuguent l'utilisation esthétique de la langue à la mise en forme de référents¹³.

Concrètement, cette transposition a permis aux élèves de prendre conscience de leurs façons d'envisager les différences. C'est ainsi que nous avons pu dégager les prises de conscience présentées au point 3.2.3 : aller au-delà des apparences, éviter l'effet de

¹³ Monique Lebrun et Martin Gagnon, « À la rencontre de l'Autre à travers les récits », dans Cristina Allemann Ghionda, dir., *Éducation et diversité culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 104.

ségrégation, valoriser le respect et percevoir et s'adapter à l'omniprésence des différences.

Nous avons remarqué que, lorsque les jeunes nous ont fait part de ces prises de conscience, ils les ont mentionnées telles des évidences. Ainsi, nous pouvons supposer qu'ils les avaient déjà en tête. Cependant, même s'ils ont fait ces constatations de manière naturelle, nous pouvons affirmer que les discussions ont permis d'approfondir leurs façons d'envisager et possiblement de se comporter face aux autres. En effet, même s'ils les avaient déjà à l'esprit, mettre leur pensée en mots, confronter leurs opinions à celles des autres ou devoir nuancer et expliquer leurs propos leur ont fait comprendre le pourquoi de ces prises de conscience essentielles à une vie harmonieuse dans une société diversifiée. C'est donc que l'exercice de la parole s'apprend, tel que souhaité par l'éducation à la citoyenneté. Ce que Marthe Van Neste mentionne dans son article *Apprendre la citoyenneté en la pratiquant*¹⁴. L'auteure précise que l'art de la délibération

fait appel à une série d'habiletés : écouter aussi bien que parler, attendre son tour, s'attacher à comprendre des points de vue différents, admettre son ignorance, attendre avant de porter un jugement, reposer un problème d'une autre manière, rechercher plus d'informations, avoir le courage d'affirmer un point de vue peu populaire, soutenir une revendication par une argumentation, utiliser des analogies, etc.¹⁵

La discussion s'avère un acte essentiel à l'école dans le but de « préparer le citoyen à la prise de décision dans une société pluraliste¹⁶ ». Ainsi, il est primordial de prévoir des moments, en classe, pour discuter des prises de conscience, préoccupations et

¹⁴ Marthe Van Neste

¹⁵ *Ibid.*, p. 40.

¹⁶ Monelle Parent, « La formation du jugement moral et l'éducation du citoyen », dans Fernand Ouellet, dir., *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2006, p. 64.

questionnements des élèves afin de valider, de confronter, de préciser ou d'infirmer leurs points de vue, ne serait-ce que pour réaliser qu'ils ne sont pas les seuls à penser à un sujet ou à un autre. Vivre ensemble, malgré les différences de toutes sortes qui sont présentes dans notre société, implique ce partage qui ouvre aux divergences d'opinions et, plus encore, à la diversité qui caractérise chaque individu. « On ne peut donc plus se contenter d'habitudes et de consensus implicites et non remis en question : le vivre ensemble devient une tâche qui demande une discussion ouverte, des ententes explicites et une formation en conséquence¹⁷ ».

Par le biais des romans et des discussions s'en suivant, les participants ont pu rattacher l'abstrait au concret, l'imaginaire à la réalité, par des exemples de situations vécues introduites par des formules telles : « C'est comme, moi, l'autre jour... » ou « Ça me rappelle... ». L'évocation de ces exemples leur a permis de donner prise à l'imaginaire qui nous paraît comme une voie toute désignée pour comprendre le réel, donc pour saisir des questions aussi complexes que l'ouverture à la diversité. Dès lors, il semble essentiel de multiplier ces ponts entre réalité et fiction en favorisant la discussion.

3.3.2 De l'individualisme à la vie en société

La lecture, nous l'avons vu, est un acte individuel et introspectif. Lors de notre expérimentation, nous avons constaté la pertinence de permettre aux élèves de discuter de leurs réflexions. Ces échanges sont d'autant plus importants qu'ils donnent aux jeunes

¹⁷ André Duhamel, « On ne naît pas citoyen, on le devient », dans André Duhamel et France Jutras, dir., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 2.

l'occasion de se définir en tant que futurs citoyens d'abord personnellement, puis collectivement.

À priori, les participants ont réalisé que, dans notre société contemporaine, il est impossible de ne pas tenir compte des Autres. Au quotidien, ils ont constaté que les différences, petites ou grandes, sont omniprésentes, alors il leur paraissait normal que cet ordre des choses se reflète dans notre corpus et, subséquemment, à l'intérieur de nos échanges. Nos discussions leur ont permis de remarquer qu'il existe toutes sortes de différences, comme la couleur de la peau, la race ou le statut social, pouvant catégoriser un individu et le placer à part des autres. Par contre, en exposant les indices qui rendent certains personnages Autres, ils ont soulevé le fait que chacun est différent, que la diversité est en chaque homme puisque l'ensemble de ce qui le constitue en fait un être unique. Dans notre société, les rapports que tous partagent entraînent un choc des différences auquel chacun est constamment confronté. Les participants ont réalisé qu'il s'agit d'une réalité incontournable à laquelle il faut s'adapter et qu'il est donc essentiel de faire preuve d'ouverture d'esprit. Ils ont compris l'importance d'« unir leurs efforts pour bâtir ensemble une société où chacun se sent bien chez soi¹⁸ ». Dans cette optique, ils ont saisi qu'un individu qui n'accueille pas l'Autre pourrait se confiner à une existence solitaire et, qu'à l'inverse, les Autres devaient se mêler à l'ensemble de la population pour ne pas vivre en ségrégation et, ultimement, créer des ghettos, comme nous l'avons vu avec les hybrides. Ainsi, selon les élèves, l'ouverture à la diversité est bidirectionnelle : le Même et l'Autre ont un rôle égal à jouer.

¹⁸ Abdellah Marzouk, John Kabano, Pauline Côté, *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*, Outremont, Les Éditions Logiques, 2000, p. 73.

Dès lors, l'enseignant peut non seulement permettre aux élèves de réfléchir sur la diversité, mais aussi de réagir face à elle, concrètement. C'est ce que les participants ont fait lors de l'expérimentation parce qu'ils ont retiré, de leur perception des différences au sein des romans et des discussions réalisées en sous-groupes, une sorte de code de conduite à adopter en présence de la diversité. Rappelons, par exemple : aller au-delà des apparences et éviter l'effet de ségrégation. Les règles créées par les élèves sont normatives. À leur avis, telles sont les façons de se comporter en société pour respecter l'ensemble des citoyens. La mise en application de ce code aurait sans doute nécessité des ajustements, mais, de notre point de vue, il s'agit d'un point de départ prometteur.

Cette manière de prescrire la conduite est sous-tendue par une pensée dichotomique analogue à celle des auteurs de notre corpus. En effet, lorsqu'il était question de relations ou de comportements, les élèves les qualifiaient en termes de Bien ou Mal, gentils ou méchants, bons ou mauvais. Ils se catégorisent eux-mêmes dans la catégorie du Bien, alors, selon eux, le motif de rejet par excellence est le caractère maléfique d'une personne, tel qu'évoqué lors des discussions au sujet d'Asbeth et des méchants sorciers dans *Harry Potter et la Chambre des Secrets*. Pour les participants, l'essence même d'un être, qui se reflète dans ses actes, est une raison valable et acceptable de mise à l'écart. C'est en fonction de la nature des autres et non à l'égard de caractéristiques superficielles, comme l'âge, la classe sociale ou le milieu de vie, qu'ils forment leur réseau social, donc qu'ils acceptent de côtoyer et, surtout, d'être ami avec un

autre individu. Dans cet ordre d'idée, le fait que plusieurs auteurs¹⁹ écrivant pour ce lectorat mettent en scène des intrigues dans des univers dichotomiques pourrait expliquer le succès de certains titres. N'est-ce pas parce que les jeunes lecteurs y voient une sorte d'acceptation de leur mode de conduite en collectivité qu'ils s'y reconnaissent, donc s'y laissent transporter avec tant d'enthousiasme?

En ce qui concerne l'ouverture à la diversité, les entrevues que nous avons réalisées en sous-groupes ont démontré l'intérêt marqué des participants pour une vie en société harmonieuse. À leur avis, pour parvenir à cette harmonie, il faut apprendre et partager des valeurs et des attitudes, telles que le respect de l'Autre, peu importe sa condition, le droit à la liberté et l'égalité des chances. De plus, les élèves ont remarqué que les sentiments véritables et forts que sont l'amour et l'amitié sont nécessaires pour accéder à un vivre ensemble idéal. Ce mode de pensée permet d'atteindre l'objectif de l'éducation à la citoyenneté

qui est celui de favoriser chez l'élève le transfert de « pratiques citoyennes » dans sa famille, sa communauté d'appartenance et la société en général. Une éducation à la citoyenneté doit enseigner au jeune non seulement les valeurs démocratiques, mais également le profond désir de défendre dans la société les idéaux de justice sociale, de solidarité et de paix²⁰.

¹⁹ Nous pensons surtout aux auteurs de paralittérature, notamment à ceux qui écrivent des romans de type *fantasy*, le genre dichotomique par excellence, fantastique ou merveilleux dont les intrigues sont le théâtre du choc entre les forces du Bien et du Mal. Ces auteurs amplifient les situations ou les caractéristiques des forces en jeu, ce qui permet au lecteur (jeune, mais aussi au lecteur adulte) de mieux les comprendre et rend des dichotomies flagrantes. D'un autre côté, le fait d'amplifier certaines situations serait une bonne façon d'appréhender la réalité pour les jeunes. C'est dans le but de prendre la voie de l'imaginaire que nous avons choisi des romans de ces types, plutôt que d'emprunter le chemin plus communément choisi du réalisme avec des livres de genres littérature migrante ou littérature étrangère en traduction, par exemple.

²⁰ Christian Giguère, « Que seront les citoyens de demain? », *Vie pédagogique*, no 133, novembre-décembre 2004, p. 54.

Cette citation indique également qu'il ne faut pas qu'inculquer aux élèves les concepts ou les savoirs de l'éducation à la citoyenneté : il faut que ces connaissances aient des conséquences concrètes et à long terme. Nos participants ont démontré que la lecture leur avait fait prendre conscience des manières d'être et d'agir face à la diversité et de l'importance de poser des gestes qui vont dans le sens des modes de conduite qu'ils ont mentionnés. À ce moment, il est prioritaire que « la classe puis l'école deviennent un champ d'essai où l'élève fait ses premiers pas de citoyen²¹ ». Il faut laisser place aux essais et aux erreurs dans le but de développer l'autonomie, le jugement et la pensée critique des jeunes. Pour ce faire, il nous semble important que l'enseignant prenne un rôle de guide-accompagnateur et non de prescripteur (nous reviendrons sur ce point à la section suivante).

3.3.3 Retombées et recommandations

Les quatre retombées et recommandations suivantes s'adressent surtout à des enseignants à tous les niveaux, futurs ou actuels²², mais aussi aux concepteurs des programmes de formation à l'enseignement. Ces derniers offrent déjà des cours qui abordent dans le sens de ce que nous proposons. Nous souhaitons précisément ajouter à l'édifice déjà en place pour la rédaction des objectifs généraux de cours traitant, entre autres, d'éducation à la citoyenneté, d'ouverture à la différence, d'intégration ou d'inclusion d'élèves particuliers ou d'identité professionnelle.

²¹ Marthe Van Neste, *op. cit.*, p. 39.

²² Nous savons que les enseignants actuels ont déjà mis en place plusieurs des recommandations qui suivent. Nous ne faisons que renforcer ces comportements et nous invitons les futurs enseignants à les intégrer dans leur pratique.

Globalement, notre recherche nous a portée à faire une utilisation pédagogique de la littérature. Ainsi, nous avons démontré à quel point nous jugeons essentiel d'utiliser les textes pour des finalités autres qu'en faire l'étude de la construction du récit, de la grammaire ou de la composition des dialogues. Les élèves apprécient les moments où ils peuvent laisser libre cours à leur imagination. La lecture permet cette évasion. Lorsqu'ils lisent, toutes sortes de réflexions et de réaménagements de leurs schémas conceptuels se produisent. Il nous paraît indispensable de leur donner l'occasion d'échanger sur leurs découvertes et de confronter leurs points de vue, tel que valorisé notamment par la lecture subjective où le lecteur est au centre du processus, car ces discussions font le pont entre les univers fictionnel et réel, ce qui permet aux jeunes de parfaire leur compréhension du monde. Par la même occasion, ils réfléchissent à la place qu'ils veulent y prendre et à celle qu'ils y accordent aux autres. Ne s'agit-il pas d'une manière de les pratiquer à devenir les citoyens actifs et responsables de demain? Pour ce faire, l'enseignant est invité au préalable à permettre à ses élèves de se définir en tant qu'individus, puis de concevoir la société, pour enfin en arriver à mieux vivre ensemble. De ce fait, si l'une des missions de l'école est de socialiser, il est nécessaire de reconnaître qu'aller vers l'Autre nécessite d'abord la connaissance de soi.

Au cours de nos entretiens en sous-groupes, nous avons également pris soin, tel qu'il nous l'a été enseigné, de nous placer au second plan et de faire attention à ne pas mettre des mots dans la bouche des participants. En d'autres termes, nous avons constaté à quel point il est fondamental, lors de discussions qui permettent la mise en place de comportements citoyens, de laisser tout l'espace aux idées et aux propos des élèves. En

agissant de cette façon, les concepts émergent des élèves et font beaucoup plus de sens que s'ils leur avaient été seulement déclamés. Par contre, il serait convenable de provoquer des situations dans lesquelles les jeunes auront à mettre ces concepts en application afin qu'ils en valident les fondements. « Il est donc important de profiter de toutes les occasions ou de tous les questionnements des élèves pour planifier des activités d'apprentissage²³ ». Si une manière d'être ou d'agir est inappropriée, de nouveaux questionnements risquent d'apparaître. Un enseignant impliqué auprès de son groupe-classe sera attentif et observera ses élèves en situation d'essai et, quand une expérimentation mettra en doute un mode de conduite, il saura les faire échanger de nouveau afin de trouver une solution.

Réaliser des activités en coanimation avec l'enseignant d'une autre classe et la participation du groupe de ce dernier, une manière d'enseigner qui occupe une place de plus en plus importante, semble également une option pertinente. En effet, les élèves peuvent alors réagir à une plus grande variété de points de vue et les enseignants ont un recul objectif face aux opinions et réflexions des jeunes du groupe qu'ils ne côtoient pas quotidiennement. La coanimation permet la mise en scène d'un échange offrant un regard neuf à chacun. L'utilisation de cette stratégie, lors d'une activité telle que la nôtre, serait d'autant plus intéressante qu'elle placerait directement les jeunes en présence de différences. Ne serait-ce pas une mise en contexte évocatrice pour une discussion sur l'ouverture à l'Autre?

²³ Denis Parent, « L'éducation à la citoyenneté : Qui? Pourquoi? Comment », *Vie pédagogique*, no 146, mars 2008, p. 13.

La position de l'intervenant au second plan nous paraît également importante lorsqu'il est question des valeurs. En effet, nous croyons que l'instauration d'un système de valeurs est à la base de la conscience et du comportement citoyens. Ces valeurs ne doivent pas être imposées aux élèves comme une marche à suivre, mais « plutôt faire l'objet de discussions avec l'élève afin de l'amener à réfléchir de façon critique sur son agir²⁴ ». Par ailleurs, il est essentiel que le futur enseignant profite réellement de sa formation pour se questionner sur ses propres valeurs : quelles sont-elles? Pourquoi les a-t-il choisies? Lesquelles jugent-ils important de transmettre à ses élèves? Et comment y parvenir sans les endoctriner? Il est amené à accepter qu'il est possible que ses convictions soient remises en question, car n'est-ce pas le propre de tout homme d'évoluer constamment et de s'adapter? Vivre dans une société changeante implique de voir ses valeurs ébranlées. Nous retenons de cette expérience personnelle de recherche qu'un enseignant qui a pris le temps de réfléchir aux principes qui guident son existence et de refaire parfois le point sur ses croyances sera en mesure de mieux comprendre le cheminement de ses jeunes. Il saisira que le choix des valeurs est le fruit d'une réflexion et de tentatives. Ce ne saurait être imposé. Dès lors, lorsqu'il en sera question dans son groupe, il pourra alimenter ses élèves en questionnements et en activités d'apprentissage leur permettant, graduellement, d'expérimenter et de valider un système de valeurs qui leur est propre et dont ils poursuivront la construction tout au long de leur vie.

Les discussions que nous avons menées avec les participants s'apparentent à celles visées par les programmes de philosophie pour enfants. Dans cette optique, utiliser la philosophie nous semble à propos, surtout pour construire la pensée critique des jeunes.

²⁴ *Ibid.*, p. 12.

Plus particulièrement, le modèle socratique paraît approprié, car il ne donne pas le fin mot des choses et « il fait avant tout de l'exercice de la pensée une activité de partage rationnel où les vertus peuvent commencer à agir justement²⁵ ». Ce modèle favorise plutôt l'interrogation et la réflexion qui, comme nous l'avons vu, font de l'élève un être pensant. Il peut y avoir des fondements à l'éducation à la citoyenneté, mais il est fondamental d'en discuter parce que la société est en mouvement constant. Il nous paraît important de présenter une variété de principes aux jeunes plutôt qu'une seule voie à adopter à tout prix.

Finalement, le fait que nous ayons abordé la littérature pour la jeunesse sous l'angle de l'ouverture à la diversité nous autorise à insister, tel que le fait le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), sur la transversalité de l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière aurait tout intérêt à se pratiquer aussi souvent que possible, dans une variété d'activités et de disciplines puisque, dans la réalité, la citoyenneté s'exerce dans une multitude de situations. De plus, il n'est pas nécessaire de réaliser de grands projets pour favoriser l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, une discussion sur un sujet d'actualité, la résolution d'un conflit survenu à la récréation ou le partage équitable des tâches sont autant d'occasions à exploiter et qu'il est judicieux de savoir saisir pour y parvenir. Ainsi, un enseignant qui souhaite valoriser l'éducation à la

²⁵ Luc Vigneault, « Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique », dans Fernand Ouellet, dir., *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p. 194.

citoyenneté devrait être polyvalent et souple dans l'organisation de la vie de classe pour être à l'affût de ces mines de prises de conscience citoyennes²⁶.

3.3.4 Limites

Notre mémoire se veut un pont entre la littérature pour la jeunesse et la pédagogie et tente de démontrer qu'il est pertinent et nécessaire de discuter des prises de conscience générées par la perception des différences au sein de romans. Ces discussions sont favorables à l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité, tel que souhaité par l'éducation à la citoyenneté du *PFÉQ*. Néanmoins, notre étude a ses limites.

La première limite est qu'il aurait été intéressant d'avoir un échantillon plus nombreux. Notre groupe-classe était composé de 17 élèves. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos données. Il serait pertinent de réaliser la même expérience avec un ou deux autres groupes, du troisième cycle du primaire. Toutefois, le fait que les participants se côtoyaient a favorisé l'échange, car une complicité était déjà établie entre les jeunes.

La deuxième limite est que nous avons disposé de peu de temps en classe pour faire notre expérimentation, soit environ deux mois en raison des examens de fin d'année scolaire. Si nous avions eu un ou deux mois de plus, nous aurions pu faire davantage de visites en classe afin de multiplier les contacts et mieux accompagner les lecteurs. À ce

²⁶ Comme pour les valeurs, nous croyons que les enseignants ont tout intérêt à d'abord réfléchir au type de citoyen qu'ils veulent être et promouvoir auprès de leurs élèves afin de les guider et d'intervenir en accord avec leurs convictions. Nous n'estimons pas que tel n'est pas le cas actuellement, mais nous renforçons cette attitude et nous invitons les enseignants à la réitérer à divers moments de leur carrière, dans une optique d'adaptation et de prise de conscience des changements qui s'opèrent en soi tout au long de son cheminement.

moment, nous aurions pu mettre en place des cercles de lecture ou aborder avec eux les différences au quotidien pour leur faire prendre un recul réflexif face aux intrigues et leur permettre de garder en tête notre objectif général. Par contre, nous n'aurions pas donné plus de temps aux participants pour faire la lecture des romans, car cela aurait pu entraîner une perte d'intérêt ou un oubli du but de notre recherche.

La troisième limite est que nous aurions apprécié un plus grand soutien de la part des parents, à la maison (tel que suggéré dans la *Lettre de présentation pour les parents*, voir annexe 6), mais surtout que nous déplorons l'inconstance des efforts chez certains jeunes qui n'ont pas terminé leur lecture. L'enseignante nous a mentionné que le manque d'implication constant dans un projet est un problème typique du milieu scolaire de cette école. Cependant, nous estimons avoir fait notre possible pour maintenir la motivation des élèves grâce à nos visites en classe pour lire un chapitre de chaque roman et au don des livres aux participants. L'enseignante a aussi fait sa part en accordant des périodes de lecture supplémentaires et en ne donnant aucun autre texte à lire en devoir pour toute la durée de notre expérimentation. Cette difficulté est-elle attribuable à la manie du « zapping » des jeunes de cet âge? Encore ne faut-il pas généraliser.

*
* * *

Cette recherche nous paraît utile et pertinente, malgré ses limites, pour favoriser l'ouverture face à la diversité chez des élèves du troisième cycle du primaire. Nous avons d'abord fait lire des livres présentant des différences à nos participants pour leur faire prendre conscience qu'elles sont non seulement présentes dans la réalité, mais aussi dans

la fiction. Plus encore, nous avons créé un espace propice à la discussion par l'entremise d'entrevues durant lesquelles les jeunes ont pu confronter et mettre en commun leurs points de vue sur les différences. Ce pont entre littérature et pédagogie, plus particulièrement l'éducation à la citoyenneté, est souhaitable et fort intéressant dans la mesure où la lecture offre un recul réflexif par le biais de l'imaginaire, ce qui permet de mieux appréhender des situations réelles comme la relation face à l'Autre.

CONCLUSION

Dans le premier chapitre de notre mémoire, nous avons fait l'analyse d'*Harry Potter et la Chambre des Secrets* de Joanne Kathleen Rowling sous l'angle de l'altérité. Cette étude a démontré que, dans les premières pages, le lecteur se retrouve dans un univers hostile au héros dû au rejet que la famille Dursley lui fait vivre. Il est alors question de différences et non d'altérité. Lorsque le lecteur se retrouve dans l'univers magique et que la perception est renversée, il est toujours dans le monde des différences puisque les modes de conduite des Moldus et des sorciers, les uns par rapport aux autres, ne sont pas présentés de manière relationnelle, ni entre éléments de même nature. Dès lors, les sorciers optent pour trois comportements face aux Moldus : l'acceptation, l'inclusion et/ou le rejet. Ce n'est que lorsque nous sommes dans l'univers des magiciens qu'apparaît l'altérité. Rowling y peint un monde dichotomique, de sorte que le groupe de référence, les partisans de Dumbledore, acquis au Bien, est l'image inversée des représentants de l'altérité, Lord Voldemort et ses adeptes, dévolus au Mal. Les seuls personnages dont le statut s'avère ambigu par moments sont Harry Potter et Severus

Rogue. Ces deux protagonistes adoptent des façons d'être et de faire ambivalentes qui les situent parfois entre le Même et l'Autre, encore que l'appartenance de Potter au groupe de référence ne fait aucun doute pour le lecteur, alors que l'alliance de Rogue, elle, porte à confusion jusqu'à la toute fin de la suite romanesque.

Le second chapitre du mémoire est consacré au roman d'Anne Robillard, *Les Chevaliers d'Émeraude : Les Dragons de l'Empereur Noir*. Nous avons démontré que le groupe de référence, soit les Chevaliers d'Émeraude et leur entourage immédiat, est clairement associé au Bien et vit en une forte cohésion qui fait en sorte que tous ses membres tendent vers le même but : assurer la paix et l'ordre d'Enkidiev. Par contre, tel que l'explique Janet Paterson, le groupe de référence n'est pas homogène. C'est ainsi que deux personnages ont des motivations différentes : Fan de Shola et maître Abnar. De plus, à l'instar de Potter et Rogue, Kira est un protagoniste situé à la frontière entre le Même et l'Autre. La distinction de Kira se fonde surtout en raison de ses gènes insectes, car il ne fait aucun doute qu'elle est du côté du Bien. Le monde de Robillard contient en outre deux peuples différents : les Fées et les Elfes. Ces derniers vivent sur Enkidiev, mais limitent les contacts avec les autres habitants du continent dans le but de préserver la paix de leur Royaume. Étant donné que leur mise à l'écart est volontaire et qu'ils ne sont pas perçus par les Chevaliers comme des êtres dérangeants, voire menaçants, il n'est pas question d'altérité. Les représentants Autres sont la population d'Irianeth, soit l'Empereur Amecareth et ses créatures. Ils sont tout le contraire du groupe de référence et représentent le Mal absolu. Dès lors, puisque Mêmes et Autres sont définis de manière diamétralement opposée, ils ne peuvent que s'affronter en une guerre féroce. Leur

cohabitation est impossible. Un des clans doit vaincre et éliminer l'autre afin de vivre en paix et assurer sa suprématie.

Le troisième chapitre du mémoire a permis d'exposer les résultats de notre expérimentation en classe. Pour ce faire, nous avons d'abord décrit la méthodologie de la recherche empirique de nature exploratoire et descriptive en passant du choix des romans, à la sélection de la classe pour finir avec la façon dont nous avons analysé les entrevues de type semi-dirigées effectuées en sous-groupes. Ensuite, nous avons présenté les résultats. Nous avons alors constaté que les participants avaient détecté les différences avec facilité grâce à des indices catégorisés en différences individuelles (par exemple, les caractéristiques physiques, l'âge, et la race) et en différences collectives. Les résultats ont aussi démontré que les élèves ont réalisé d'intéressantes prises de conscience face aux Autres : aller au-delà des apparences, éviter l'effet de ségrégation, valoriser le respect et percevoir et s'adapter à l'omniprésence des différences. La discussion sur les résultats nous a permis d'exposer que, par le biais de la littérature, les jeunes ont donné prise à l'imaginaire. La lecture suivie d'un dialogue sur les différences leur a fait réaliser à quel point il est important de s'adapter et d'opter pour des modes de conduite positifs vis-à-vis l'Autre¹ dans notre société moderne empreinte de diversité. L'échange, tel que valorisé par l'éducation à la citoyenneté du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), s'est avéré un moyen indispensable pour mettre leurs pensées en mots et favoriser l'ouverture d'esprit des élèves face aux Autres. Leurs propos ont témoigné d'un désir véritable d'atteindre un vivre ensemble harmonieux permettant à chacun de s'épanouir.

¹ Par exemple : être accueillant, inclure l'Autre dans ses jeux ou ses travaux d'équipe en classe, initier le contact ou, plus encore, la discussion, respecter son point de vue différent face à certaines réalités, etc.

Lors de l'analyse des résultats, nous avons remarqué que les discussions que nous avons eues avec les participants tournaient autour de la notion des valeurs et de ce qui est bien ou mal. Ces propos ouvrent une voie intéressante vers la question du développement moral, telle que théorisée, entre autres, par Lawrence Kohlberg². Selon cette perspective, chaque individu évolue en société par trois niveaux de développement moral : préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Ces niveaux permettent à chacun de passer d'un mode de pensée individualiste (préconventionnel), à une façon de se comporter axée vers les autres (conventionnel), pour en arriver à une conscience des principes éthiques universels menant vers un vivre ensemble idéal (postconventionnel). Kohlberg mentionne que les expériences sociales favorisées par le jeu de rôle et les discussions sont déterminantes pour progresser d'un niveau à l'autre. Malheureusement, le chercheur a découvert que peu sont ceux qui atteignent le niveau de conscience universelle. Nous espérons qu'une étude comme la nôtre montre que les jeunes, grâce à des échanges sur la diversité, peuvent avoir des réflexions qui témoignent d'un niveau de conscience morale avancé. Ils ne sont peut-être pas à l'âge de poser des gestes concrets, mais, tel que le mentionne Jackie C. Horne³, le questionnement constitue déjà un pas vers l'action.

Il serait pertinent de réaliser une recherche comme la nôtre dans une classe de francisation ou dans une école destinée à l'accueil des nouveaux arrivants. Nous

² Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, vol. 2, The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1984, 729 p.

³ Jackie C. Horne, « Harry and the Other : Answering the Race Question in J. K. Rowling's *Harry Potter* », *The Lion and the Unicorn*, volume 34, n° 1, janvier 2010, p. 76-104.

pourrions alors observer si la littérature pour la jeunesse présentant des personnages différents peut favoriser ou non l'intégration de ces jeunes. Les élèves pourraient ainsi réfléchir à la position qu'ils souhaitent prendre parmi leurs camarades et, éventuellement, au sein de leur nouvelle société d'accueil. La lecture, les discussions et la pratique d'expérimentations multiples et variées par un enseignant-guide seraient autant de possibilités de concrétiser et de tester des moyens d'y parvenir.

Dans cette optique, des romans ou des albums dans lesquels l'Autre est tantôt accepté, tantôt rejeté, donneraient l'occasion à l'étudiant de discuter des comportements ou des manières d'être qui lui permettent de trouver sa place parmi les autres. Avoir présenté à nos participants deux romans dans lesquels l'Autre est une entité négative pourrait sembler antinomique par rapport au but de notre recherche qui est de développer l'ouverture à l'Autre chez les jeunes, d'autant plus que, dans l'esprit du PFÉQ, l'altérité est positive et implique généralement une compréhension des particularités de chacun de même que la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage. Pourtant, le fait de présenter un Autre négatif a fait réfléchir les jeunes à propos de comportements inacceptables, tout en leur présentant un large éventail de réactions possibles face à l'Autre. Comme dans toute expérience humaine, le contact avec l'Autre n'obéit pas à des règles pré-établies ou codifiées. L'idée de présenter des fictions où cette rencontre est tantôt positive, tantôt négative, rend ainsi un portrait réaliste et non aseptisé de ce qu'est vivre en société, parmi des gens semblables et différents face auxquels une multitude de comportements sont possibles.

Faire l'interprétation de textes avec des élèves de la fin du primaire n'est pas chose aisée. Nous avons réalisé que les jeunes de ce niveau avaient tendance à donner plus d'importance à certains points que les auteures elles-mêmes, en fonction de ce qu'il en serait dans la réalité ou de la charge émotionnelle qu'ils accordent à un extrait. Par exemple, le sous-groupe des Chevaliers a considéré le retrait des ailes d'Ariane la Fée comme étant l'amputation d'une partie de soi du personnage. Lors de l'analyse littéraire, nous avons expliqué que l'opération était faite dans le but d'assurer la sécurité et l'efficacité du futur Chevalier. Les participants ont fait une analogie en précisant qu'ils percevaient cette ablation comme une amputation, non seulement physique, mais identitaire, alors que ce n'est pas de cette façon qu'Anne Robillard présente ce moment de la diégèse. Il n'en reste pas moins que ce qu'ils en dégagent est important dans la construction identitaire : à savoir qu'il faut demeurer soi-même. D'ailleurs, il est dans l'ordre des choses que les élèves accordent plus d'importance à tel ou tel détail, car cela fait partie de la liberté du lecteur.

Il semble tout indiqué qu'un enseignant, qui utilise la littérature en classe afin de discuter de thématiques comme l'ouverture à la diversité, se soucie davantage de ce qu'en retirent ses élèves que d'une interprétation exacte, car en « s'identifiant aux personnages principaux, l'enfant lecteur intègre les représentations socioculturelles dans son comportement social⁴ ». Dans cet ordre d'idées, notre étude démontre qu'il est possible d'adapter des théories aussi complexes que la représentation de l'altérité pour un jeune lectorat. Pour ce faire, il faut expliquer et transposer le concept en fonction d'un autre

⁴ Suzanne Pouliot, *L'image de l'autre : une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1994, p. 19.

plus commun, telle la présence des différences dans notre société, et échanger avec les jeunes au sujet d'exemples concrets, tirés de leur réalité, qui permettent de faire des analogies.

Nous croyons que l'utilisation de la littérature dans le but de favoriser l'ouverture d'esprit des élèves face à la diversité aurait avantage à être introduite le plus tôt possible. En effet, ce n'est pas qu'à partir de la fin du primaire que les élèves sont en contact avec ce qui est différent, mais dès qu'ils sont appelés à socialiser. Ils ne sont pas nécessairement en position de réfléchir à leurs modes de conduite à un très jeune âge, mais ils ont des réactions face aux Autres et observent les comportements des adultes vis-à-vis les différences, ce qui ouvre la voie aux interactions futures. La lecture, qu'elle soit réalisée de façon individuelle, à la maison lors de ces précieuses minutes avant le sommeil, ou en grand groupe par un enseignant passionné qui donne vie aux personnages en mimant leurs gestes et en changeant de voix, est, à notre avis, une manière merveilleuse pour les jeunes d'entrer en relation avec l'Autre dans notre société multiculturelle. Comme quoi former les citoyens de demain peut bel et bien se faire par l'entremise de ce monde abondant, riche et fantastique qu'est la littérature pour la jeunesse.

BIBLIOGRAPHIE

Œuvres étudiées

ROBILLARD, Anne, *Les Chevaliers d'Émeraude : Les dragons de l'Empereur Noir*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2003, 478 p.

ROWLING, J. K., *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, Paris, Gallimard, 1999, 275 p.

Articles et ouvrages portant sur *Harry Potter*

ABANES, Richard, *Harry Potter et la Bible : le danger derrière la fascination*, Longueuil, Ministères Multilingues, 2002, 277 p.

ANATOL, Giselle Liza, dir., *Reading Harry Potter : critical essays*, Westport, Praeger Publishers, 2003, 217 p.

AURIACOMBE, Éric, *Harry Potter, l'enfant-héros*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, 146 p.

BAGGETT, David, Shawn Klein et William Irwin, dir., *Harry Potter et la philosophie : petit traité à l'usage des Moldus*, Neuilly-sur-Seine, Michel Lafon, 2006, 307 p.

BLAKE, Andrew, *L'irrésistible ascension d'Harry Potter*, Paris, Éditions du Félin, 2003, 136 p.

BROWN, Stephen, *Harry Potter : comment le petit sorcier est devenu le roi du marketing*, Paris, Dunod, 2005, 192 p.

CHICA, Stéphanie, *Tout l'univers magique de Harry Potter*, Grainville, City éditions, 2005, 432 p.

COLBERT, David, *Les mondes magiques de Harry Potter*, Paris, Le Pré aux clercs, 2007, 253 p.

FRASER, Lindsey, *Rencontre avec J. K. Rowling*, Paris, Gallimard, 2000, 63 p.

GUILLEMAIN, Antoine, *Mon pote Harry Potter*, Paris, L'Archipel, 2004, 383 p.

HEILMAN, Elizabeth E., dir., *Harry Potter's world : multidisciplinary critical perspectives*, Londres, Routledge/Falmer, 2003, 308 p.

HIGHFIELD, Roger, *Harry Potter et la science*, Paris, Flammarion, 2003, 234 p.

HORNE, Jackie C., « Harry and the Other : Answering the Race Question in J. K. Rowling's *Harry Potter* », *The Lion and the Unicorn*, volume 34, n° 1, janvier 2010, p. 76-104.

HÜLS, Simone, *Disrobing the white wizard : a postcolonial examination of race and culture in Harry Potter*, M. A. (Department of English), Huntsville, University of Alabama, 2004, 89 p.

KRONZEK, Allan et Elizabeth Kronzek, *Le livre de l'apprenti sorcier : un guide du monde magique de Harry Potter*, Paris, L'Archipel, 2001, 285 p.

LABBÉ, Denis, *Étude sur J. K. Rowling, Harry Potter à l'école des sorciers*, Paris, Ellipses, 2003, 127 p.

SMAJDA, Isabelle, *Harry Potter, les raisons d'un succès*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, 134 p.

VIROLE, Benoît, *L'enchantement Harry Potter : la psychologie de l'enfant nouveau*, Paris, Hachette, 2002, 114 p.

Articles et ouvrages de référence

ABDALLAH-PRETCELLE, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme divers*, Paris, Anthropos, 2003, 223 p.

ALLEMANN GHIONDA, Cristina, *Éducation et diversité socio-culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999, 195 p.

ASSOCIATION POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU QUÉBEC, *Éducation et formation à la citoyenneté : guide de références*, Montréal, Association pour l'éducation interculturelle du Québec, 2002, 193 p.

BAUDRILLARD, Jean, *L'autre par lui-même : habilitation*, Paris, Galilée, 1987, 89 p.

BERTHELOT, Jocelyn, *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le conflit de la mondialisation*, Montréal, VLB éditeur, 219 p.

BOUTIN, Gérald, *L'entretien de recherche qualitatif*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1997, 169 p.

CASTILLO DURANTE, Daniel, *Les dépouilles de l'altérité*, Montréal, XYZ éditeur, 2004, 212 p.

CLANDININ, Dorothy Jean et Michael F. Connelly, *Narrative inquiry : experience and story in qualitative research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2000, 211 p.

CONNELLY, Michael F. et Dorothy Jean Clandinin, *Teachers as curriculum planners : narratives of experience*, Toronto, OISE Press, 1988, 230 p.

DE FINANCE, Joseph, *L'affrontement de l'autre : essai sur l'altérité*, Rome, Presses de l'Université Grégorienne, 1973, 354 p.

DUHAMEL, André et France Jutras, dir., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2005, 316 p.

DUSKA, Ronald et Mariellen Whelan, *Moral development : A Guide to Piaget and Kohlberg*, New York, Paulist Press, 1975, 128 p.

GALICHET, François, *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005, 125 p.

GIGUÈRE, Christian, « Que seront les citoyens de demain? », *Vie pédagogique*, no 133, novembre-décembre 2004, p. 52-54.

GROUX, Dominique, dir., *Pour une éducation à l'altérité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2002, 240 p.

HAREL, Simon, *Braconnages identitaires : un Québec palimpseste*, Montréal, VLB éditeur, 2006, 124 p.

HAREL, Simon, dir., *L'étranger dans tous ses états : enjeux culturels et littéraires*, Montréal, XYZ, 1992, 190 p.

HÉNAIRE, Jean, « Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire : contexte, principes et voies d'application », *Vie pédagogique*, n° 109, novembre-décembre 1998, p. 19-24.

KHOLBERG, Lawrence, *Essays on moral development : The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1984, vol. 2, 729 p.

KRISTEVA, Julia, *Étrangers à nous-mêmes*, France, Fayard, 1988, 293 p.

LABARRIÈRE, Pierre-Jean, *Le discours de l'altérité : une logique de l'expérience*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982, 361 p.

LANDOWSKY, Eric, *Présences de l'autre : essais de socio-sémiotique II*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 250 p.

LANGFORD, Peter E., *Approaches to the development of moral reasoning*, collection « Essays in developmental psychology », Hove, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 246 p.

LAPLANTINE, François et Alexis Nouss, *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Paris, Flammarion, 1997, 127 p.

LAPORTE, Dominique, dir., *L'Autre en mémoire*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 2006, 330 p.

LÉVINAS, Emmanuel, *Entre nous : essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Livre de poche, 1993, 252 p.

MARZOUK, Abdellah, John Kabano et Pauline Côté, *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*, Outremont, Les Éditions Logiques, 2000, 123 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Québec (gouvernement), *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, 42 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Québec (gouvernement), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001, 350 p.

MISRAHI, Robert, *Qui est l'autre?*, Paris, Armand Colin, 1999, 235 p.

OUELLET, Fernand, *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2006, 221 p.

OUELLET, Fernand, *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2002, 175 p.

OUELLET, Pierre, *Le sens de l'autre : éthique et esthétique*, Montréal, Liber, 2003, 250 p.

OUELLET, Pierre, *L'esprit migrateur : essai sur le non-sens commun*, Montréal, Trait d'union, 2003, 201 p.

PAGÉ, Michel, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão, *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, 372 p.

PAILLÉ, Pierre et Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 2003, 211 p.

PAILLÉ, Pierre, « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, no 15, 1994, p. 179-194.

PAILLÉ, Pierre, *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*, article présenté au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, mai 1991.

PARENT, Denis, « L'Éducation à la citoyenneté : Qui? Pourquoi? Comment? », *Vie pédagogique*, no 146, mars 2008, p. 12-17.

PATERSON, Janet B., *Figures de l'autre dans le roman québécois*, Québec, Nota bene, 2004, 238 p.

POULIOT, Suzanne, *L'image de l'autre : une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1994, 170 p.

SORIN, Noëlle, dir., *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 148 p.

SORIN, Noëlle, « Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi », *Tangence*, no 71, 2003, p. 93-106.

TOSTAIN, Manuel, *Psychologie, morale et culture : L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, vol. 16, 1999, 347 p.

VAN NESTE, Marthe, « Apprendre la citoyenneté en la pratiquant », *Vie pédagogique*, no 109, novembre-décembre 1998, p. 38-41.

VINCENT, Jean-François, *Éduquer à la citoyenneté*, Paris, Delagrave, 2006, 105 p.

WREN, Thomas E., « Moral, multiculturalism, and the literary imagination », dans Wouter van Haaften, *et alii*, dir., *Moral sensibilities and education*, Bemmell, Concorde Publishing House, vol. 2, 2000, p. 135-155.

Autres

ROBILLARD, Anne, *Les chevaliers d'Émeraude : le feu dans le ciel*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2002, 303 p.

ROWLING, J. K., *Harry Potter à l'école des sorciers*, Paris, Gallimard, 1998, 232 p.

ROWLING, J. K., *Harry Potter et l'Ordre du Phénix*, Paris, Gallimard, 2003, 975 p.

ANNEXES

ANNEXE 1

RÉSUMÉ D'HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS

Dans *Harry Potter à l'École des Sorciers*, Harry, le héros de la suite romanesque, apprend du jour au lendemain qu'il est un sorcier. À partir de ce moment, il se retrouve sous la menace de Lord Voldemort, personnage ayant tué ses parents et perdu ses pouvoirs en lui infligeant une cicatrice en forme d'éclair sur le front. Pour cette raison, Harry est une sommité dans le monde des sorciers. Il découvre les joies de l'amitié à Poudlard, l'école des sorciers, tout en devant surmonter d'innombrables épreuves physiques, intellectuelles et psychologiques qui se poursuivent dans le second tome.

Dans le deuxième volet, *Harry Potter et la Chambre des secrets*, Poudlard devient un lieu angoissant alors que le chat de Rusard, le concierge de l'école, certains élèves, de même qu'un fantôme sont pétrifiés. L'héritier de Serpentard revendique ces actes, mais nul ne sait de qui il s'agit. Tel est le cœur de l'intrigue. L'altérité s'y dévoile par une lutte entre les sorciers défenseurs de Dumbledore et les sorciers adeptes de Voldemort. Au fil des péripéties, Harry découvre qu'il parle le fourchelang et se retrouve malencontreusement sur les lieux des crimes. Il est alors suspecté et doit prouver qu'il est un défenseur du Bien.

ANNEXE 2

RÉSUMÉ DES TOMES 1 ET 2 DE *LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE*

L'histoire se déroule sur le continent d'Enkidiev peuplé d'hommes, d'Elfes, de Fées et de magiciens. Dans le premier tome, *Le feu dans le ciel*, la nouvelle génération des Chevaliers d'Émeraude doit rallier tous les royaumes à sa cause en les convainquant de faire fi des discordes ou de leurs différences pour contrer les hommes-insectes. Nous apprenons que, cinq cents ans plus tôt, Amecareth, l'Empereur des hommes-insectes, a tenté d'envahir Enkidiev. Au tout début de l'intrigue, il refait surface et le seul espoir de survie des habitants est de rétablir l'ordre des Chevaliers d'Émeraude qui a anéanti les troupes de l'Empereur lors de sa première tentative d'invasion. Les Chevaliers sont des guerriers et guerrières forts et habiles qui possèdent des pouvoirs magiques. Ensemble, ils ont comme priorité de protéger le continent jusqu'à l'accomplissement de la prophétie selon laquelle l'Enfant de Lumière naîtra et pourra anéantir la menace de l'empereur noir. Cet enfant c'est Kira, un bébé mauve placé par sa mère, Fan de Shola, sous la tutelle des combattants d'Émeraude pour la maintenir hors de la menace ennemie.

Dans *Les dragons de l'Empereur noir*, les Chevaliers doivent former leurs nouveaux Écuyers d'origines distinctes. Tout en se battant contre Asbeth, le sorcier-oiseau envoyé par Amecareth, ils apprennent que des œufs de dragons ont été disséminés en Enkidiev. Il est nécessaire de les détruire avant qu'ils n'éclosent. Kira, maintenant âgée de 9 ans, désire plus que tout devenir Chevalier, mais le chef de l'ordre, Wellan, n'est pas de cet avis.

ANNEXE 3

LETTRE DE PRÉSENTATION POUR LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

Trois-Rivières, le 18 octobre 2008

Objet : Présentation du projet de mémoire pour la direction ayant pour titre
L'altérité dans les romans populaires pour la jeunesse : de l'analyse littéraire à l'expérimentation en classe

Madame, Monsieur,

Mon nom est Véronique Myre et je suis étudiante à la maîtrise en littérature (spécialisation en littérature pour la jeunesse) à l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction de Monsieur Jean-Marie Miron pour le volet enseignement et de Madame Hélène Marcotte pour le volet littéraire. Je détiens une formation au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Mon mémoire de maîtrise porte sur l'analyse des différences sociales dans les romans populaires pour la jeunesse. Mon hypothèse est la suivante : dès que les enfants perçoivent les différences dans les romans, cela peut influencer leurs façons d'être et de penser face au multiculturalisme ou aux différences de toutes sortes dans leur vie de tous les jours. À la suite d'une analyse littéraire des deux romans que j'ai sélectionnés, soit *Harry Potter et la Chambre des Secrets* et *Les Chevaliers d'Émeraude : Les dragons de l'Empereur Noir*, il me reste la partie expérimentation en classe à réaliser.

Pour ce faire, je souhaiterais, après une recommandation de votre part, entrer en contact avec une classe de bons lecteurs de la fin du deuxième cycle ou du troisième cycle aimant participer à des projets. Lorsque nous aurons convenu d'un groupe, je rencontrerai l'enseignant(e) pour lui faire part de mon projet et obtenir son autorisation. Ensuite, j'irai rencontrer les élèves pour leur exposer mon travail, discuter avec eux du concept de différences et leur parler des deux romans sélectionnés afin de les mettre en situation.

Des formulaires d'autorisation aux parents de chacun des élèves seront distribués en classe et devront être signés avant que je commence mon expérimentation. Dès que les autorisations seront reçues, je retournerai en classe distribuer aux élèves pouvant participer l'un des deux livres (ils n'auront pas à lire les deux), un guide de lecture propre à chaque titre permettant d'alimenter leurs réflexions pendant la lecture et un questionnaire afin de connaître leurs habitudes et préférences de lecteur. Le tout leur sera remis dans un paquet-cadeau comportant également un signet, un crayon, un calepin et des *post-its* advenant le cas où ils souhaiteraient retenir des éléments intéressants lors de leur lecture pour les inciter à ne pas écrire dans les livres. Ils auront la possibilité de se retirer en tout temps de mon projet, tout comme l'enseignant(e) et ceci leur sera clairement mentionné. Ils disposeront d'une période d'un mois pour lire les livres. Pendant ce temps, je leur ferai parvenir des lettres pour leur donner des pistes de réflexion et les motiver. Il serait profitable que l'enseignant(e) collabore ici avec moi afin de nous assurer que les enfants ont lu leur livre à temps. Après cette période, je retournerai en classe diviser le groupe en sous-groupe, selon le titre assigné, afin de faire des entrevues semi-dirigées dans un local dont nous conviendrons l'emplacement. Ces entrevues porteront sur des thèmes permettant d'aborder les différences, comme le respect, l'ouverture d'esprit, l'amitié et la solidarité. Ces discussions seront enregistrées avec un magnétophone, mais non filmées, et je détruirai les enregistrements à la fin de ma maîtrise. Une à trois entrevues devraient suffire pour couvrir l'ensemble des thématiques et avoir une bonne idée du point de vue des élèves qui me permettra d'infirmer ou de confirmer mon hypothèse (énoncée au premier paragraphe). Les données recueillies seront traitées de façon confidentielle, sans mention de noms ou de caractéristiques permettant de reconnaître les participants. Les romans seront donnés aux jeunes à la fin de l'expérimentation.

En tant que chercheure, je m'engage à accompagner les élèves tout au long du processus et à répondre à leurs questions. Puisque je détiens un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et que je fais de l'animation avec des groupes scolaires dans les bibliothèques publiques de Trois-Rivières, j'ai de bonnes notions de gestion de classe, j'aime être en contact avec les jeunes et je suis à l'aise face à un

groupe. Ces aptitudes font en sorte que tout devrait bien se dérouler et être plaisant pour tous les acteurs présents. De leur côté, les élèves en retireront une meilleure connaissance du monde qui les entoure et d'eux-mêmes en tant qu'individus devant faire face aux différences dans leur quotidien. Ils comprendront mieux les autres, les raisons qui font en sorte qu'une personne peut être acceptée ou rejetée par un groupe et comment faire pour éviter les préjugés en tentant de connaître ceux qui sont différents avant de porter un jugement.

Ce projet sera très enrichissant pour l'ensemble des participants, y compris moi-même. En vous remerciant à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande, veuillez accepter, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Véronique Myre

myre@uqtr.ca

819-840-5970

Vous pouvez également joindre Monsieur Jean-Marie Miron par courriel au :

Jean-Marie.Miron@uqtr.ca ou par téléphone au (819) 376-5011 poste 3652

ANNEXE 4
LETTRE DE PRÉSENTATION POUR L'ENSEIGNANTE

Trois-Rivières, le 18 octobre 2008

Objet : Présentation du projet de mémoire pour l'enseignant(e) ayant pour titre
L'altérité dans les romans populaires pour la jeunesse : de l'analyse littéraire à l'expérimentation en classe

Madame, Monsieur,

Mon nom est Véronique Myre et je suis étudiante à la maîtrise en littérature (spécialisation en littérature pour la jeunesse) à l'Université du Québec à Trois-Rivières, sous la direction de Monsieur Jean-Marie Miron pour le volet enseignement et de Madame Hélène Marcotte pour le volet littéraire. Je détiens une formation au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Mon mémoire de maîtrise porte sur l'analyse des différences sociales dans les romans populaires pour la jeunesse. Mon hypothèse est la suivante : dès que les enfants perçoivent les différences dans les romans, cela peut influencer leurs façons d'être et de penser face au multiculturalisme ou aux différences de toutes sortes dans leur vie de tous les jours. À la suite d'une analyse littéraire des deux romans que j'ai sélectionnés, soit *Harry Potter et la Chambre des Secrets* et *Les Chevaliers d'Émeraude : Les dragons de l'Empereur Noir*, il me reste la partie expérimentation en classe à réaliser.

Après une recommandation de votre directeur, je vous ai contacté puisqu'il s'est avéré que votre classe en est une de bons lecteurs aimant participer à des projets. Par la présente, je souhaite vous faire part plus en détail de mon projet et obtenir votre autorisation. Lorsque vous m'aurez donné votre consentement, j'irai rencontrer vos élèves pour leur exposer mon travail, discuter avec eux du concept de différences et leur parler des deux romans sélectionnés afin de les mettre en situation. Des autorisations aux parents de chacun des élèves seront distribuées en classe et devront être signées avant que

je commence mon expérimentation. Dès que les autorisations seront reçues, je retournerai en classe distribuer aux élèves pouvant participer l'un des deux livres (ils n'auront pas à lire les deux), un guide de lecture propre à chaque titre permettant d'alimenter leurs réflexions pendant la lecture et un questionnaire afin de connaître leurs habitudes et préférences de lecteur. Le tout leur sera remis dans un paquet-cadeau comportant également un signet, un crayon, un calepin et des *post-its* advenant le cas où ils souhaiteraient retenir des éléments intéressants lors de leur lecture pour les inciter à ne pas écrire dans les livres. Ils auront la possibilité de se retirer en tout temps de mon projet, tout comme vous et ceci leur sera clairement mentionné. Ils disposeront d'une période d'un mois pour lire les livres. Pendant ce temps, je leur ferai parvenir, par votre biais, des lettres pour leur donner des pistes de réflexion et les motiver. À ce moment, il serait profitable que nous collaborions afin de nous assurer que les enfants ont lu leur livre à temps. Après cette période, je retournerai en classe diviser votre groupe en sous-groupe, selon le titre assigné, afin de faire des entrevues semi-dirigées dans un local dont l'emplacement sera convenu. Ces entrevues porteront sur des thèmes permettant d'aborder les différences, comme le respect, l'ouverture d'esprit, l'amitié et la solidarité. Ces discussions seront enregistrées avec un magnétophone, mais non filmées, et je détruirai les enregistrements à la fin de ma maîtrise. Une à trois entrevues devraient suffire pour couvrir l'ensemble des thématiques et avoir une bonne idée du point de vue des élèves qui me permettra d'infirmer ou de confirmer mon hypothèse (énoncée au premier paragraphe). Les données recueillies seront traitées de façon confidentielle, sans mention de noms ou de caractéristiques permettant de reconnaître les participants, vous y compris. Les romans seront donnés aux jeunes à la fin de l'expérimentation.

En tant que chercheure, je m'engage à accompagner les élèves tout au long du processus et à répondre à leurs questions. Puisque je détiens un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et que je fais de l'animation avec des groupes scolaires dans les bibliothèques publiques de Trois-Rivières, j'ai de bonnes notions de gestion de classe, j'aime être en contact avec les jeunes et je suis à l'aise face à un groupe. Ces aptitudes font en sorte que tout devrait bien se dérouler et être plaisant pour tous les acteurs présents. De leur côté, les élèves en retireront une meilleure connaissance

du monde qui les entoure et d'eux-mêmes en tant qu'individus devant faire face aux différences dans leur quotidien. Ils comprendront mieux les autres, les raisons qui font en sorte qu'une personne peut être acceptée ou rejetée par un groupe et comment faire pour éviter les préjugés en tentant de connaître ceux qui sont différents avant de porter un jugement. En acceptant de participer à mon étude, vous me donnez l'autorisation de m'adresser directement à vos élèves et de me retrouver seule avec eux pour les entrevues. Idéalement, il devrait s'ensuivre un respect, une collaboration et une ouverture aux autres plus grande de la part du groupe-classe ce qui sera profitable au climat scolaire. Concernant votre rôle, j'aimerais que vous fassiez, tel que mentionné plus haut, un suivi auprès des élèves afin qu'ils aient terminé de lire leur roman dans les délais. De plus, advenant le cas où ils vous poseraient des questions dont vous ne seriez pas certain(e) des réponses, vous pourriez leur suggérer de m'écrire une lettre qu'ils pourront déposer dans la boîte que je laisserai à cet effet dans votre local. Il serait très apprécié que vous me contactiez lorsque des messages y seront déposés ou que nous convenions ensemble d'un moment dans la semaine durant lequel je viendrai les récupérer. Je ferai parvenir une réponse aux élèves le plus rapidement possible sous forme de lettre également que vous ou moi pourrions leur remettre selon votre convenance.

Ce projet sera très enrichissant pour l'ensemble des participants, y compris moi-même. En vous remerciant à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande, veuillez accepter, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Véronique Myre

myre@uqtr.ca

819-840-5970

Vous pouvez également joindre Monsieur Jean-Marie Miron par courriel au :

Jean-Marie.Miron@uqtr.ca ou par téléphone au (819) 376-5011 poste 3652

ANNEXE 5

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANTE

**Formulaire de consentement pour l'enseignant(e)
Recherche portant sur l'altérité dans les romans populaires pour la jeunesse**

Je reconnais avoir pris connaissance des informations pertinentes lors de la lecture de la lettre d'information précédente. De plus, on m'a aussi expliqué verbalement la nature de la recherche et ses différentes procédures. On a répondu à mes questions et on m'a donné le temps nécessaire afin de prendre ma décision.

Je comprends que j'ai le choix de me retirer en tout temps de la recherche et que ma participation est volontaire, de même que celle des mes élèves. On m'a aussi expliqué les avantages de ce projet pour mon groupe-classe. Je suis prêt(e) à faire un suivi auprès des élèves pour qu'ils aient lu les romans sélectionnés dans les temps.

Enfin, on m'a assuré que les données collectées lors des entrevues en sous-groupe seront traitées en toute confidentialité, sans aucune mention de noms ou de caractéristiques permettant de reconnaître les élèves ou moi-même, et elles seront détruites à la fin de la recherche.

Je soussigné(e) accepte que mon groupe-classe participe librement à cette étude.

Nom du participant _____

Signature du participant _____

Date _____

Nom du chercheur _____

Signature du chercheur _____

Date _____

myre@uqtr.ca

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-08-141-06.05 a été émis le 1^{er} décembre 2008.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

ANNEXE 6

LETTRE DE PRÉSENTATION POUR LES PARENTS

Trois-Rivières, le 23 février 2009

Objet : Présentation du projet de mémoire ayant pour titre *L'altérité dans les romans populaires pour la jeunesse : de l'analyse littéraire à l'expérimentation en classe*

Madame, Monsieur,

Mon nom est Véronique Myre et je suis étudiante à la maîtrise en littérature (spécialisation en littérature pour la jeunesse) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mon mémoire de maîtrise porte sur l'analyse des différences sociales dans les romans populaires pour la jeunesse. À mon avis, dès que les enfants perçoivent les différences dans les romans, cela peut influencer leurs façons d'être et de penser face au multiculturalisme ou aux différences de toutes sortes dans leur vie de tous les jours. À la suite d'une analyse littéraire des deux romans que j'ai sélectionnés, soit *Harry Potter et la Chambre des Secrets* et *Les Chevaliers d'Émeraude : Les dragons de l'Empereur Noir*, il me reste la partie expérimentation en classe à réaliser.

Après une recommandation de la direction de l'école et au consentement de l'enseignant(e) de votre enfant, il s'est avéré que sa classe aime lire et est enthousiaste lorsque vient le temps de participer à des projets. Par la présente, je souhaite vous faire part plus en détail de mon projet et obtenir votre autorisation pour que votre enfant y participe. Il ou elle sait déjà en quoi consiste mon étude puisque j'ai conversé avec son groupe pour discuter du concept de différences et lui parler des deux romans sélectionnés. Il ou elle a également rempli un court questionnaire concernant ses habitudes de lecteur. Dès que j'aurai reçu les autorisations parentales, je retournerai en classe distribuer aux élèves pouvant participer l'un des deux livres (ils n'auront pas à lire les deux) et un calepin afin qu'ils puissent noter, s'ils le souhaitent, leurs réflexions de lecture tout en les incitant à ne pas écrire dans les livres. Ils auront des objectifs de lecture à atteindre et chaque fois qu'ils en atteindront un, ils devront répondre à deux questions simples de compréhension. Ceci dans le but de vérifier qu'ils ont bien fait la lecture et pour nous assurer qu'ils ont compris des éléments importants. Lorsque leur compréhension aura été vérifiée, un cadeau leur sera remis! De plus, ils auront la possibilité de se retirer de mon projet en tout temps. Ils disposeront d'une période de deux mois pour lire les livres.

Pendant ce temps, je leur ferai parvenir, des lettres pour leur donner des pistes de réflexion et les motiver. À ce moment, il se peut que votre enfant vous parle de ce qu'il lit ou qu'il vous fasse part de ses réflexions et il serait intéressant que vous profitiez de ces instants pour nourrir ses idées et que vous l'encouragiez à poursuivre sa lecture. Après cette période, je retournerai en classe diviser le groupe en sous-groupe, selon le titre assigné, afin de faire des entrevues semi-dirigées. Ces entrevues porteront sur des thèmes permettant d'aborder les différences, comme le respect, l'ouverture d'esprit, l'amitié et la solidarité. Ces discussions seront enregistrées avec un magnétophone, mais non filmées, et je détruirai les enregistrements à la fin de ma maîtrise. Les données recueillies seront traitées de façon confidentielle, sans mention de noms ou de caractéristiques permettant de reconnaître les participants.

En tant que chercheure, je m'engage à accompagner votre enfant tout au long du processus et à répondre à ses questions. Puisque je détiens un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et que je fais de l'animation avec des groupes scolaires dans les bibliothèques publiques de Trois-Rivières, j'aime être en contact avec les jeunes et je suis à l'aise face à un groupe. Ces aptitudes font en sorte que tout devrait bien se dérouler et être plaisant pour tous les acteurs présents. De son côté, votre enfant en retirera une meilleure connaissance du monde qui l'entoure et de lui-même en tant qu'individu devant faire face aux différences dans son quotidien. Il comprendra mieux les autres, les raisons qui font en sorte qu'une personne peut être acceptée ou rejetée par un groupe et comment faire pour éviter les préjugés en tentant de connaître ceux qui sont différents avant de porter un jugement.

Ce projet sera très enrichissant pour l'ensemble des participants, y compris moi-même. En vous remerciant à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande, veuillez accepter, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Véronique Myre

P.S. : Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse courriel suivante myre@uqtr.ca

Vous pouvez également joindre Monsieur Jean-Marie Miron, mon directeur de maîtrise, par courriel au :

Jean-Marie.Miron@uqtr.ca ou par téléphone au (819) 376-5011 poste 3652

ANNEXE 7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

Formulaire de consentement pour les parents Recherche portant sur l'altérité dans les romans populaires pour la jeunesse

Je reconnais avoir pris connaissance des informations pertinentes lors de la lecture de la lettre d'information précédente. De plus, si j'avais des questions, j'ai écrit à la chercheuse pour lui en faire part et j'ai reçu des réponses claires. On m'a également donné le temps nécessaire afin de prendre ma décision.

Je comprends que mon enfant a le choix de se retirer en tout temps de la recherche et que sa participation est volontaire. J'ai aussi compris les avantages de ce projet pour mon enfant. Je suis prêt(e) à discuter avec lui, ou elle, et à l'encourager lors de sa lecture.

Enfin, on m'a assuré que les données collectées lors des entrevues seront traitées en toute confidentialité, sans aucune mention de noms ou de caractéristiques permettant de reconnaître mon enfant, et qu'elles seront détruites à la fin de la recherche.

Je soussigné(e) accepte que mon enfant participe librement à cette étude.

Nom du participant _____

Nom du parent _____

Signature du parent _____

Date _____

Nom du chercheur _____

Signature du chercheur _____

Date _____

myre@uqtr.ca

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-08-141-06.05 a été émis le 1^{er} décembre 2008.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

ANNEXE 8

EXEMPLES DE QUESTIONS SUR L'INTRIGUE POUR

HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS (JUSQU'À LA PAGE 100)

Les réponses apparaissent en italique, suite aux questions. L'enseignante pouvait poser deux questions au hasard parmi les suivantes (deux en bloc comme présenté ci-dessous ou deux de son choix selon l'inspiration du moment).

Quel est le nom de l'elfe de maison qui vient rendre visite à Harry chez les Dursley et pourquoi vient-il le voir? *Son nom est Dobby et il vient l'avertir de ne pas retourner à Poudlard, car un danger l'y guette.*

Comment s'appelle la demeure des Weasley? *Cette demeure s'appelle le Terrier.*

Est-ce qu'Arthur Weasley (le père des Weasley) aime les Moldus? Pourquoi? *Oui, cela fait partie de son travail et il en est passionné. Il aime apprendre à leur sujet et discuter avec eux quand il en a l'occasion.*

Que fait Gilderoy Lockhart sur la couverture de ses livres? *Il fait des clins d'œil coquins.*

Où atterrit Harry la première fois qu'il utilise la poudre de cheminette? *Harry atterrit chez Barjow et Beurk dans l'Allée des Embrumes.*

Quel est le métier de Hagrid à Poudlard? *Hagrid est garde-chasse.*

Quel est l'animal de compagnie de Ron et quel est son nom? *L'animal de compagnie de Ron est un rat nommé Croulard.*

Comment font Ron et Harry pour se rendre à Poudlard lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne peuvent pas prendre le train? *Ils prennent la voiture volante du père de Ron.*

Sur quoi atterrissent Ron et Harry à leur arrivée à Poudlard à bord de la voiture volante? *Ils atterrissent sur le saule cogueur.*

Quel est le nom complet du nouveau professeur de Défense contre les Forces du Mal?
Son nom est Gilderoy Lockhart.

À quelle voie (ou plateforme) faut-il aller pour prendre le Poudlard Express (le train qui amène les élèves à l'école de sorcellerie)? *Il faut se rendre à la plateforme 9 et $\frac{3}{4}$.*
 Quel est le nom de l'élève qu'Harry déteste le plus à Poudlard et de quelle couleur sont ses cheveux? *Son nom est Drago Malefoy et ses cheveux sont blonds ou décolorés.*

Comment peut-on aller sur la voie (ou plateforme) 9 et $\frac{3}{4}$? *Il faut foncer tout droit sur la barrière située entre les voies 9 et 10.*
 Quels sont les prénoms des frères jumeaux de Ron? *Leurs prénoms sont Fred et George.*

Que faut-il faire pour dégronomer un jardin? *Il faut prendre les gnomes par les cheveux, les faire tourner au-dessus de sa tête pour les étourdir, puis les lancer le plus loin possible pour qu'ils ne retrouvent pas leur terrier.*
 Qu'est-ce que le saule cogneur brise et qui est très précieux pour Ron? *Il brise la voiture volante de son père et, plus encore, sa baguette magique.*

Quel type de lettre reçoit Ron de la part de sa mère suite à son arrivée à Poudlard en voiture volante? *Ron reçoit une beuglante : une lettre rouge écarlate qui hurle le message qu'elle comporte.*
 Qu'a de spécial l'horloge dans la cuisine des Weasley? *Cette horloge n'indique pas l'heure, mais plutôt des moments de la journée comme « l'heure du thé » ou « l'heure de nourrir les poulets » ou d'autres indications comme « tu es en retard ».*

ANNEXE 9

EXEMPLES DE QUESTIONS SUR L'INTRIGUE POUR

LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE : LES DRAGONS DE L'EMPEREUR NOIR

(JUSQU'À LA PAGE 100)

Les réponses apparaissent en italique, suite aux questions. L'enseignante pouvait poser deux questions au hasard parmi les suivantes (deux en bloc comme présenté ci-dessous ou deux de son choix selon l'inspiration du moment).

Quelles sont les caractéristiques physiques de Kira? *Elle a la peau mauve, ses cheveux sont doux comme de la soie et mauves aussi, ses yeux ressemblent à ceux des chats et elle a quatre doigts se terminant par des griffes.*

Quel est le nom de la servante qui s'occupe de Kira depuis qu'elle est toute petite? *Le nom de la servante de Kira est Armène.*

Quel est le rôle (statut, position) du Chevalier Wellan au sein des autres Chevaliers? *Il est leur chef.*

Grâce à quel objet Kira peut-elle invoquer le Chevalier Hadrian d'Argent du Royaume des morts? *Elle peut l'invoquer grâce à un anneau fait de l'or le plus pur.*

Qui invoque magiquement Kira lorsqu'elle apprend qu'elle ne pourra devenir écuyer, mais qu'elle souhaite tout de même parfaire sa formation en vue de devenir Chevalier? *Elle invoque le chef des premiers Chevaliers d'Émeraude nommé Hadrian et provenant du Royaume d'Argent.*

De qui est amoureux Wellan? *Il est amoureux de la reine Fan de Shola qui est désormais un fantôme.*

Quel est le prénom de l'ancienne écuyère du Chevalier Wellan? *Son prénom est Bridgess.*

Qu'ont de spécial les mains de Kira et à quoi cette particularité physique lui est-elle utile? *Elle a quatre doigts se terminant par des griffes qui lui sont utiles pour grimper aux murs ou aux arbres.*

Quel est le prénom de l'écuyère de Chloé et quel type de créature magique est-elle? *Son prénom est Ariane et elle est une Fée.*

Contre les invasions de qui ou de quoi les Chevaliers doivent-ils protéger le continent d'Enkidiev? *Ils doivent protéger le continent de l'invasion des hommes-insectes commandés par l'empereur Amecareth.*

Qu'arrive-t-il au Chevalier Hadrian d'Argent lorsqu'il retourne dans le Royaume des morts après avoir été invoqué par Kira? *Il ne retrouve plus sa famille.*

Plus que de simples guerriers, les Chevaliers d'Émeraude sont aussi quoi? *Ils sont aussi des magiciens.*

Au début du roman, quel rêve Kira voit-elle s'effondrer ou lequel de ses rêves ne se réalisera pas? *Elle n'est pas choisie pour devenir écuyère.*

Quel Chevalier éprouve de grands sentiments envers Chloé? *Le Chevalier Dempsey.*

Pourquoi Kira va-t-elle escalader la montagne? *Parce que le Chevalier Hadrian lui a dit qu'elle devait muscler son corps pour mieux manier l'épée.*

Quel est le vêtement que Kira porte pour se cacher lorsqu'elle sort de la cour du château pour aller à la montagne? *Elle porte une cape de voyage.*

Quel est le prénom du nouvel écuyer du grand Chevalier Wellan? *Son prénom est Cameron.*

Quels sont les sentiments de Wellan envers Kira? *Il la déteste, même s'il doit veiller sur elle*

ANNEXE 10

GUIDE D'ENTREVUE⁹⁸ POUR *HARRY POTTER ET LA CHAMBRE DES SECRETS*

Que pouvez-vous me dire au sujet de la relation qui unit les différentes maisons à Poudlard? Quels types de comportements ont les élèves des diverses maisons les uns par rapport aux autres? Y a-t-il des maisons qui semblent dominer?

Avez-vous remarqué que, au sein des sorciers, il y avait deux groupes bien distincts (partisans du Bien et partisans du Mal)? Quelles sont les caractéristiques de ces groupes? Comment réagissent-ils les uns face aux autres?

Thème 1 : L'amitié

Exemples de questions

- Que pensez-vous de l'amitié qui lie Harry, Ron et Hermione? Sont-ils toujours présents auprès d'Harry, peu importe ce qu'il vit? Pensons à l'épisode où il se rend compte qu'il parle le fourchelang...
- Que pensez-vous de celle entre Crabbe, Goyle et Malefoy? Croyez-vous qu'elle soit sincère?
- Sur quoi vous basez-vous pour accepter ou rejeter quelqu'un?

Thème 2 : Le respect

Exemples de questions

- Y a-t-il des personnages à l'intérieur du roman qui ne sont pas respectueux?
- Croyez-vous que le respect est important dans une relation interpersonnelle?
- Comment peut-on faire preuve de respect envers quelqu'un que nous ne connaissons pas?
- Que penser de la manière d'être des Malefoy face à ceux qui n'ont pas le sang pur? Et de celle de Drago vis-à-vis Hermione?

⁹⁸ Les questions présentées ci-dessous étaient, autant que possible, posées de manière ouverte de façon à ne pas induire les réponses des participants et pour favoriser la discussion.

- Que penser des moments où Lucius rencontre les Weasley sur le Chemin de Traverse? La façon dont réagit Hagrid face à cela et plus tard lorsque Lucius entre dans sa cabane...
- Que dire de l'attitude de Lucius Malefoy face à Dobby? Pourquoi agit-il ainsi face à lui? Et que penser de l'attitude d'Harry face à Dobby?

Thème 3 : L'ouverture d'esprit

Exemples de questions

- Dans vos relations avec les autres, faites-vous preuve d'ouverture d'esprit? Pourquoi?
- Que dire de l'attitude des Dursley face à Harry?
- Moldus VS Sorciers, est-ce que tous sont aussi tolérants les uns envers les autres? Lesquels ont les manières d'être les plus « extrêmes » (pouvant aller jusqu'au rejet, par exemple)?
- Est-ce que certains personnages dans *Harry Potter* ne font pas preuve d'ouverture d'esprit?
- Si vous viviez dans ce monde magique, jugeriez-vous les autres selon la pureté de leur sang? Pourquoi?
- Que pensez-vous de la ressemblance entre Harry et Voldemort? Quelles sont ces ressemblances? Sont-elles positives ou négatives? Est-ce qu'Harry les accepte, les refuse ou se questionne?

Thème 4 : La solidarité

Exemples de questions

- Trouvez-vous que Drago Malefoy est un bon leader dans son groupe de pairs? Est-ce que ceux qui lui sont associés font bien de le suivre dans tout ce qu'il fait et croit?
- Dumbledore, lui, est-il un bon leader. Pourquoi? Quelles qualités possède-t-il, qui font de lui un bon leader...
- Et Voldemort?

ANNEXE 11

**GUIDE D'ENTREVUE⁹⁹ POUR *LES CHEVALIERS D'ÉMERAUDE : LES
DRAGONS DE L'EMPEREUR NOIR***

Thème 1 : L'amitié

Exemples de questions

- Que pensez-vous de l'amitié qui lie les Chevaliers d'Émeraude?
- Quelle est l'amitié la plus grande, la plus vraie, dans le roman? Et comment faites-vous pour dire qu'une amitié est grande ou véritable?
- Sur quoi vous basez-vous pour accepter ou rejeter quelqu'un?
- Que penser de l'amitié entre Wellan et Jahonne?

Thème 2 : Le respect

Exemples de questions

- Y a-t-il des personnages à l'intérieur du roman qui ne sont pas respectueux?
- Kira fait-elle bien de s'opposer à Wellan, parfois? Devrait-elle changer pour lui plaire davantage?
- Y a-t-il des personnages qui acceptent Kira naturellement? Lesquels? Pourquoi? Quelle est leur attitude? La respectent-ils parce qu'ils en ont peur?
- Croyez-vous que le respect est important dans une relation interpersonnelle?
- Comment peut-on faire preuve de respect envers quelqu'un que nous ne connaissons pas?

Thème 3 : L'ouverture d'esprit

Exemples de questions

- Wellan fait-il preuve d'ouverture d'esprit envers Kira? Comment réagit-il face à elle? Pourquoi réagit-il ainsi? Que feriez-vous à sa place?
- Et que penser de son attitude envers le peuple des elfes? Devrait-il changer son comportement? Comment?

⁹⁹ Les questions présentées ci-dessous étaient, autant que possible, posées de manière ouverte de façon à ne pas induire les réponses des participants et pour favoriser la discussion.

- Que se passe-t-il lorsqu'Hathir arrive? Quelle est la réaction de Kira? Pourquoi réagit-elle ainsi? Et celle de Wellan? Que penser de sa réaction?
- Et vous, dans vos relations avec les autres, faites-vous preuve d'ouverture d'esprit? Pourquoi?
- À votre avis, les hybrides font-ils bien de vivre au Royaume des ombres? Devraient-ils tenter de vivre parmi tous les autres habitants du continent? Que pensez-vous que serait l'attitude des autres face à eux?
- Que penser du personnage d'Asbeth... de son attitude face aux chevaliers et de l'attitude des Chevaliers à son égard? Le fait de vouloir le tuer est-il justifié?

Thème 4 : La solidarité

Exemples de questions

- Wellan est-il un bon leader pour les chevaliers? Quelles qualités possède-t-il?
- Que penser de ce que fait Arianne avec ses ailes? Pourquoi a-t-elle pris cette décision? Si vous aviez été à sa place, qu'est-ce que vous auriez fait?
- Est-ce que les autres font bien de respecter ses ordres ou non en lui étant solidaire ou, au contraire, en refusant de faire ou de croire ce qu'il demande parfois?

Qui sont, globalement, ceux qui sont rejetés au sein du roman? Pourquoi, à votre avis, le sont-ils? Quel groupe affirme sa suprématie sur les autres? Est-ce justifié?