

Nicole BIAGIOLI

Centre Transdisciplinaire d'Épistémologie de la Littérature, C.T.E.L. EA 1758,
Université de Nice-Sophia Antipolis, U.F.R. Lettres, Arts et Sciences humaines,
98 Bd. Édouard Herriot, B.P. 209, 06204 Nice CEDEX 3, France

biagioli@unice.fr

et

Directeur de l'Équipe de Recherche en Technologie Éducative n° 61, I3DL (Interdidactique et Discours des
Disciplines et des Langues), Institut Universitaire de Formation des Maîtres Célestin Freinet-académie de Nice,
89 avenue George V, 06046, Nice CEDEX 1, France

L'emploi du temps parallèle ou la double vie scolaire des lecteurs pré adolescents d'*Harry Potter*.

Résumé

La série *Harry Potter* fait partie de la culture mondiale des préadolescents. La caractéristique que nous allons aborder ici est son rôle de médiation entre l'école et les élèves.

En jouant à l'emploi du temps parallèle, des élèves de cycle 3 primaire ont, grâce à la ressemblance de leur école avec Poudlard, reconverti la paratopie littéraire de la fiction en espace transitionnel. Les emplois du temps ainsi produits servent aux joueurs pour s'immerger dans le jeu tout en les obligeant du fait de leur réalisme, à réinstancier partiellement les conduites des organisateurs scolaires. Les retombées sur les représentations de l'école et des disciplines enseignées sont positives. La traduction-retour et la sortie de jeu favorisent l'appréhension systémique de l'univers scolaire, l'anticipation de l'avenir scolaire et l'autoévaluation en termes de compétences grâce à laquelle activités ludiques privées et activités scolaires sont enfin connectées.

Mots-clés: fiction, jeu, discipline enseignée, objet transitionnel, réinstanciation, compétence.

The parallel time-table game or the double school life of pre- adolescent *Harry Potter*'s readers:

Abstract

J. K. Rowling's *Harry Potter* is part of world teen-aged culture. The main feature we are to observe now is its mediation contributing between school and pupils. Playing the parallel time-table game, pupils from 3rd to 5th primary, whose school looks very much like Poudlard, had changed again the paratopical space of literature into a transitional psychological one. The so produced time-tables are used by players to immerge themselves into fiction, but, needing a great deal of realism, bring them also to approach the aims of real school managers. Consequences upon the way of conceiving school and learning are positive. At the end of the game, having transposed back their true school-life, pupils are able to understand how the school go on in the society, to foresee their own future as scholars, and become aware of the competences they have been secured by the game which they finally reconnect with competences secured by school.

Keywords: fiction, playing, learning, mimetic behaviour, competence

La série *Harry Potter* (Rowling, 1997-2006) appartient à la culture mondiale des préadolescents. La caractéristique que nous abordons ici est le rôle médiateur qu'elle joue entre eux et les apprentissages scolaires grâce à ses personnages (enseignants, éducateurs, élèves), ses situations (scolaires ou para-scolaires), son univers qui dédouble le nôtre sans l'annihiler, et son intrigue qui ose aborder la mort et la rivalité, les deux thèmes autour desquels se noue la problématique de l'adolescence (Winnicott, 1975, p. 200).

J. K. Rowling fait lire et même écrire. Les documents sur lesquels nous nous appuyons sont les produits dérivés et les jeux élaborés par des lecteurs d'*Harry Potter* durant trois ans ½ du CE1 au CM2, plus particulièrement les emplois du temps parallèles imaginés sur leur lieu de classe, et les commentaires explicatifs de l'une d'eux, Sara L.

Nous nous interrogerons d'abord sur la nature et le statut des emplois du temps parallèles. Nous décrirons ensuite les rapports du jeu et de la réécriture. Nous examinerons enfin leurs retombées cognitives et leur influence sur le positionnement personnel des pré-adolescents dans l'univers scolaire.

1 De la paratopie à l'objet transitionnel

L'œuvre de Rowling vérifie la thèse de Winnicott selon laquelle l'art prolonge l'espace transitionnel ouvert dans la prime enfance par les objets qui aident le bébé à surmonter la première séparation d'avec sa mère pour trois raisons au moins: son genre, son rapport aux savoirs, et sa littérarité. Féerie réaliste, elle est appréciée des pré-adolescents parce qu'elle permet à la fois comme le conte de mettre à distance les pulsions, et comme le récit réaliste de s'identifier aux personnages, alors que le récit fantastique qui favorise la projection des pulsions plutôt que leur sublimation:

SC: les autres [fictions jeunesse]/c'est des mondes fantastiques/c'est pas de la magie quoi/euh/tandis que là /c'est tout à fait différent parce que ça se passe dans notre monde d'une part//et d'autre part ça se passe dans un univers extraordinaire/celui de la magie/mais ils suivent des cours//ils ont des amis et des ennemis/exactement comme chez nous (E4, 90)

La littérature ne reflète pas seulement le mécanisme des pulsions, mais aussi la façon dont celui-ci influence les savoirs. Animisme et science sont deux des quatre modes d'explication du monde définis par l'anthropologie sociale, avec le totémisme et l'analogie (Descola, 2004). La coexistence plus ou moins pacifique des sorciers et des moldus dans l'univers imaginé par Rowling reflète leur coexistence dans notre noosphère, et tente de la régler (Biagioli, Martinez, 2004); de même qu'elle reflète l'opposition entre idéal esthétique et univers quotidien, responsable de ce que D. Maingueneau (*Dictionnaire d'analyse de discours*, 2002) appelle **paratopie**, c'est-à-dire la relation paradoxale que la littérature entretient avec la société qu'elle ne peut ni complètement accepter, ni totalement récuser.

Pour les lecteurs que nous avons interrogés, la fiction littéraire n'a pas seulement prolongé l'espace transitionnel de l'enfance, elle leur a permis de réaliser un **objet transitionnel** qui les aidait à surmonter les frustrations de leur vie d'écoliers.

Durkheim opposait aux transmissions patrimoniales en vigueur dans les groupes sociaux qu'il appelle «éducations spéciales», l'«éducation» au singulier. Cette «base commune» des savoirs généraux institués (religion, morale, sciences), est aussi indispensable qu'abstraite et rébarbative :

Quand la vie sociale, sous toutes ses formes, fut devenue trop complexe pour pouvoir fonctionner autrement que grâce au concours de la pensée réfléchie, c'est-à-dire éclairée par la science, alors la culture scientifique devint indispensable, et c'est pourquoi la société la réclame de ses membres et la leur impose comme un devoir. (Durkheim, 1977, p. 54)

De cette base, l'emploi du temps est à la fois la représentation fonctionnelle et l'emblème. Il régit toutes les activités scolaires et para-scolaires et il est en même temps très difficile à conscientiser car il fait partie des évidences du quotidien. De plus c'est un écrit. C'est pourquoi les pratiques ludiques imitatives se concentrent plutôt en général sur la leçon, orale, que sur lui.

Les emplois du temps inventés par les jeunes lecteurs de notre échantillon ne sont ni des imitations de leur emploi du temps véritable, ni des hypertextes comblant une **paralipse** (Genette, 1972, p.139) du récit du Rowling. Ils appartiennent, du moins si l'on se réfère à leurs explications, au genre descriptif du parallèle, qui compare deux ordres de réalités, soit ici l'emploi du temps de la classe d'Harry, Ron et Hermione à Poudlard et celui de la classe dite à horaires aménagés (H.A) des élèves qui suivent le double cursus de l'école élémentaire et du conservatoire de région. Leur déclencheur a été la conjonction d'une frustration lectorale et d'une frustration scolaire:

SC: comme on avait des cours passablement ennuyeux en classe/par exemple/les conjugaisons//surtout les cours de français/et que j'avais lu le tome 5/il y a un passage où ils sont en train de travailler//dans la bibliothèque je crois// et Ron lit l'emploi du temps et il dit «c'est le pire lundi que j'ai jamais vu»//j'ai eu l'idée de le faire // :et pour le mardi comme c'était pas marqué/j'ai lu le chapitre pour le mardi et j'ai rempli les colonnes (E1, 18)

Par la suite, le rejet de l'école s'est révélé lié à la nouveauté, que ce soit dans l'organisation : classe verte, changement de semestre, ou dans les contenus : nouvelle langue, nouveaux airs à la chorale, nouvelles leçons, tout autant qu'à la routine. La transition de la continuation fictionnelle au parallèle, qui s'accompagne d'une socialisation du jeu - la scriptrice initiant un petit groupe de condisciples - s'explique par la ressemblance des lieux, des cursus, et des sociétés:

SC : un jour on a eu l'idée que l'I. U. F. M. ressemblait à Poudlard [...]par exemple/on dit que l'entrée de Poufsouffle/ c'est au bout du couloir du CNR (*Conservatoire national de région qui occupait une partie du premier étage, avec les salles d'instruments, les salles de classes réservées aux classes à horaires aménagés, le sous-sol avec les salles de danse et de percussion, et une partie du rez-de-chaussée de l'ancien couvent de style néo-gothique dont le reste est occupé par l'Institut de Formation des Maîtres*) (E1 18-20)

La formation musicale des H.A est très technique, comme celle des jeunes sorciers. De plus ils étaient à l'époque séparés du reste de la communauté scolaire regroupée dans l'école primaire à côté du bâtiment central, et ne la retrouvaient qu'à la cantine et aux récréations, ce qui n'allait pas sans heurts ni exclusions de part et d'autre. Ils se sont donc identifiés aux sorciers tandis que les classes normales devenaient pour eux les moldus. Depuis les HA ont été rapatriés dans les locaux du nouveau conservatoire de région.

La réalité des ressemblances a contré le processus habituel de l'identification, régi par les pulsions, tout en activant la compétence comparative, qui relève, elle, de la conscience et était déjà bien en place chez ces élèves, habitués à jongler avec deux emplois du temps et deux curriculums. En rapprochant la fiction de Rowling de leur réalité, le hasard a fait pour eux ce que la mère fait pour l'enfant:

Au début la mère, par une adaptation qui est presque de 100%, permet au bébé d'avoir l'illusion que son sein à elle est une partie de lui, l'enfant. Le sein est, pour ainsi dire, sous le contrôle magique du bébé [...] La tâche ultime de la mère est de désillusionner progressivement l'enfant, mais elle ne peut espérer réussir que si elle s'est d'abord montrée capable de donner les possibilités suffisantes d'illusion. (Winnicott, 1971, p. 21)

N'ayant pas à combler la distance entre eux et Poudlard comme le font les autres lecteurs par un investissement exclusif dans la fiction, ils ont pu se consacrer à l'édification du parallèle

entre leur école et celle des sorciers. Pour ce faire ils ont dû harmoniser leurs emplois du temps individuels tout comme pour un véritable emploi du temps:

SC: C'est compliqué parce qu'on avait pas tous la même chose/: on fait pas tous le même instrument//par exemple Romain fait du clavecin /Louis et moi du piano//: au début/ on cherchait une matière à deux enseignements/ comme histoire géographie// ou deux matières qui se ressemblaient beaucoup/et puis on a pensé aux Soins aux créatures magiques/mais on disait qu'on allait étudier des animaux différents/les uns avec Hagrid/les autres avec Gobe-Planche/ la remplaçante d'Hagrid (E3, 28)

avec la contrainte supplémentaire d'avoir à les concilier avec ceux des personnages imaginaires. On est donc bien dans l'«aire intermédiaire [...] qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de la réalité» dont parle Winnicott. Le jeu de l'emploi du temps parallèle a ouvert au sein même de l'école un espace-temps symbolique dans lequel celle-ci n'est jamais niée ou refusée, mais au contraire réappropriée par l'intermédiaire de la fiction. Winnicott insiste sur la différence entre fantasme et rêverie, le premier enfermant le sujet dans la répétition et le coupant du réel, la seconde l'incitant à créer et favorisant l'adaptation. C'est bien de rêverie qu'il s'agit, ici, une rêverie active, inventive et même réformatrice.

2 De l'immersion fictionnelle à la réinstanciation partielle

SC : Avec une autre amie on a eu de longues conversations passionnées sur quelque chose que je viens de lui prêter/on n'a lu que deux tomes mais il y en a 6 alors//: en plus elle est bilingue/ce qui fait qu'elle peut me dire des trucs sur la version anglaise (E4 88)

J'ai travaillé aussi sur un autre livre que j'ai prêté aussi à mes amies/parce qu'on se prête mutuellement tous les livres qu'on aime (E4 90)

On prend des livres dans la bibliothèque et on joue à un jeu de société/on joue à mimer/ à partir de presque toutes les BD[...]on se partage les personnages/chacune en joue plusieurs à tour de rôle (E3 77)

on «parle *Harry Potter* entre nous»/on dit qu'on est des sorcières/à la cantine/on parle comme si on était dans le réfectoire de Poudlard

CH : qui «on» ?

SC : Mathilde P. /qui comme moi adore littéralement la lecture//on se prête chacune nos livres//Kate D. aussi// et Alice C. /elle n'a pas lu le 4^{ème} et le 5^{ème} tomes mais elle a vu les films//et Mathilde I. /la meilleure amie de Kate//et Chloé C. /elle dit qu'elle n'aime pas lire mais c'est surtout que ça dépend des livres (E3, 79-81)

Que nous apprennent ces «propos sur la lecture» de Sara ? D'abord que l'impact de l'étayage par les pairs sur le développement des pratiques de lecture est bien supérieur à celui des adultes. Ensuite que le jeu de rôles apprend à entrer dans un univers littéraire mieux et plus vite que l'explication de textes scolaire, parce qu'il peut incarner l'écrit en se passant du texte:

le but c'est de faire deviner le personnage à l'autre/si elle n'y arrive pas on rajoute des paroles mais des fois les paroles n'aident pas beaucoup//ou alors c'est pas possible (E3 77)

Pourtant c'est du livre et non du film que l'on part pour inventer le jeu ; l'image filmique n'est qu'un repère pour l'ingénierie fictionnelle, un peu comme les croquis préparatoires d'une mise en scène théâtrale, et permet de raccrocher les partenaires non lecteurs.

L'immersion fictionnelle des joueurs dans le jeu de rôles est plus proche de celle de l'écrivain que de celle du lecteur, même lorsque le jeu est inspiré d'un livre:

Dans le cas du créateur d'une fiction, l'immersion ne peut être que le résultat d'une auto-affection : le créateur d'une fiction crée lui-même les amorces susceptibles de le mettre en situation d'immersion. Le récepteur en revanche se trouve face à des amorces déjà constituées dans lesquelles il suffit de «glisser», «de se laisser prendre» [...]Un enfant qui joue à la poupée doit commencer par produire des mimèmes susceptibles de fonctionner comme amorce initiale capable de le mettre en situation d'immersion ; cette production initiale e peut être qu'un acte de simulation consciente ; en revanche, si l'amorce initiale

fonctionne correctement, l'essentiel des mimèmes qu'il produira par la suite sera le résultat de la dynamique d'immersion fictionnelle. (Schaeffer, 1999, p. 195)

Mimer des personnages suppose une maîtrise préalable de l'hypotexte. La posture ludique est distincte de la réception lectorale, et en est d'ailleurs éloignée dans le temps. Elle a en commun avec la création littéraire la simulation consciente de départ. La sélection des éléments fictionnels fait l'objet du questionnement intérieur du rescripteur solitaire, et de débats lorsqu'on est en groupe; ce pourquoi les joueurs n'ont aucune peine à justifier rétrospectivement leur choix. L'autre point de ressemblance du jeu de rôles avec la création littéraire est sa fragmentation dans le temps. En situation créatrice, il arrive souvent comme le remarque Schaeffer «qu'il faille réamorcer la dynamique d'immersion en la «nourrissant» par quelques simulations conscientes: d'où son caractère relativement discontinu» (ibid.).

Les rapports entre littérature et jeu se compliquent lors de la réalisation des embrayeurs d'immersion fictionnelle. Les emplois du temps font partie de l'environnement du jeu et pour assurer l'autostimulation du joueur, ils doivent inclure des allusions autobiographiques. L'emprunt à l'emploi du temps réel obéit donc à la même règle implicite de personnalisation de l'environnement ludique qui fait que l'on met son nom sur les devoirs et bulletins scolaires magiques ou que l'on s'auto-adresse la circulaire de rentrée signée du professeur Mac Gonagall. Il relève de l'auto-fiction.

Les embrayeurs d'auto-stimulation sont des leurres pré-attentionnels et doivent donc être des copies conformes de la réalité. Le premier emploi du temps a été esquissé sur des feuilles d'agendas réelles, le premier devoir magique sur une feuille d'examen universitaire. Cependant ces leurres auto-adressés supposent non pas une compétence de réception comme les leurres adressés, mais une compétence de production plus une compétence à simuler la réception naïve, soit au bout du compte la capacité à alterner les deux rôles de la communication fictionnelle. Après avoir fabriqué l'emploi du temps, les joueurs font comme si ce n'était pas eux qui s'obligent à le suivre et en parlent comme d'un emploi du temps normal, c'est-à-dire imposé.

Selon Austin (1994, p. 118) le fait de feindre de faire x exclut que l'on fasse x mais nécessite que ce que l'on fait réellement ressemble «de façon caractéristique» à l'original, «voire en implique une réalisation partielle». On distinguera donc l'imitation superficielle de l'imitation des structures profondes qui peut aller jusqu'à la réinstanciation partielle.

Les trois classes de mimèmes superficiels les plus employées ont été:

- le physique des enseignants :

Ben pour le solfège au début on avait pensé arithmancie/parce que c'est très rigide le lundi// et on nous fait faire plein de trucs qu'on ne comprend pas du tout//mais on a trouvé qu'elle ressemblait à Trelawney/seulement pour le physique d'ailleurs/parce que pour le reste c'est pas du tout le même genre (E3, 20)

- les horaires et les salles de cours :

CH : et alors la chorale/si tu ne l'as pas utilisée pour les potions/qu'est-ce- qu'elle est devenue ?

SC : histoire de la magie/parce que c'est le lundi/c'est ennuyeux/et on est dans une grande pièce

(E3, 16-17)

- les signifiants des noms des matières :

J'ai hésité aussi pour défense contre les forces du mal //parce que DCFM: c'était comme FM

CH: qu'est- ce- que c'est FM?

formation musicale//mais je l'ai pas fait parce que je m'en suis aperçue trop tard/un jour où j'ai abrégé pour avoir plus de place dans la colonne (E1, 54)

Il y a aussi des mimèmes superficiels de contenus. Ce sont des savoirs secondaires voire carrément parasites mais qui pour les joueurs ont une valeur conviviale ou affective:

CH : Et la botanique/le mardi à 14h?

SC : j'ai dit que c'était les mathématiques

CH : tiens/c'est curieux/pourquoi?

SC : ah c'est/que/le mardi après-midi/on fait du calcul mental et pendant le calcul mental/on devait montrer l'ardoise au maître/ et au dos/quand on avait fini et qu'on attendait de montrer/on dessinait des plantes (E3, 35-38)

L'entrée par les ressemblances de surface est spontanée mais sa nature aléatoire l'expose aux contradictions (pourquoi retenir telle ressemblance plutôt que telle autre?) et à la résistance du sur-moi scolaire :

Pour mathématiques/au début/ j'ai pensé à métamorphoses/parce que ça ressemblait pour le mot//mais comme ça me semblait (*elle rit*) un p'tit peu bête j'ai abandonné et j'ai pris arithmancie parce que c'est la divination avec les chiffres et c'est ce qui se rapprochait le plus (E1, 66)

Le respect de la vraisemblance amène progressivement à redécouvrir les règles de fonctionnement de l'école.

La gestion de l'occupation des locaux:

CH : le mardi maintenant//ça commence un peu plus tard/ à 9h/ avec le déjeuner à 8h et demi/alors que le lundi/le déjeuner est à 8h et on commence les cours à 8h et demi//pourquoi?

SC : ben j'ai fait ça sur la base de l'emploi du temps d'un ami qui est au collège//au collège c'est pas tous les jours à la même heure [...]

SC : et j'ai aussi laissé 5/10mn entre chaque cours pour le changement de salle/pour passer d'une classe à l'autre (E3, 53-56)

et la construction curriculaire:

CH: quel est le rapport [de la formation musicale] avec la divination ou l'arithmancie?

SC: eh bien/arithmancie et divination c'est un peu pareil/ça aide à prévoir l'avenir//disons que c'est une branche de la divination/de la même façon l'écoute musicale est une branche du solfège//disons que c'est comme un arbre généalogique//le dernier-né c'est la divination/et les autres branches c'est l'astrologie/l'arithmancie/les lignes de la main/les feuilles de thé/les tarots/et cetera (E3, 5-6)

forment le noyau dur de la **réinstanciation** qui conduit les joueurs à se comporter comme des responsables du système éducatif. Sara se demande si la sélection par le Choixpeau est juste; si la répartition des maisons est facteur de socialisation ou d'exclusion; si les matières apprises sont pertinentes; adaptées. Elle invente l'école primaire qui manque au collège de Poudlard.

3 De la traduction-retour à la sortie de jeu

Pour passer de la réinstanciation partielle du jeu à la réinstanciation totale, il faut en général attendre que le temps transforme les vocations enfantines en projets professionnels. Mais la médiation fictionnelle a le pouvoir d'accélérer le passage du jeu à la réalité.

J.K. Rowling transpose dans son roman l'expérience scolaire d'une Anglaise née en 1965, qui a fait ses études à Paris, enseigné le français en Angleterre et au Portugal et écrit en anglais. Cette transposition fait la part belle aux stéréotypes et aux préoccupations qui sont celles de sa cible: les 8-14 ans (école, amis, flirts). L'emploi du temps parallèle est la transposition de cette transposition, une traduction-retour qui revient au réel mais le réel de vrais lecteurs, pas celui de l'auteur, ni celui du lectorat supposé. Ces lecteurs ont conscience du décalage qui existe entre l'univers de l'auteur, celui de la fiction et leur propre vie, et sont capables d'en rendre compte sur des points aussi précis que la notation

Je pense avoir fait ce devoir (*sur les principales potions*) après la parution du 5^{ème} tome//et c'est là que je pense/que papa (*universitaire*) a dû intervenir dans cette affaire//parce que j'ai dû lui expliquer/je pense/les différentes notes

CH: quelles notes?

SC: eh ben//optimal/effort exceptionnel/acceptable//piètre/désolant/troll/:peut-être qu'il m'a dit/qu'il a pensé/la note que j'avais//mais c'est pas sûr//: en y réfléchissant//je pense/que j'ai dû me noter toute seule (E5, 18-20).

-ou les programmes:

CH : et les sciences?

SC : euh/eh ben j'ai pensé à l'astronomie

CH : pourquoi

SC : ben/parce que quand on faisait des sciences/on en avait parlé

CH : des planètes?

SC : oui oui//et puis comme on avait étudié les plantes en CE2 et les classifications des animaux/j'ai pensé à soins aux créatures magiques

CH : tu te rappelles la classification des animaux ? vertébrés/invertébrés?

SC : oui/oui mollusques/arachnides//au début j'avais mis la botanique dedans /et après je l'ai mise à la place de la géographie

CH : tiens/pourquoi?

SC: parce que/au début/la géographie ça comptait pour nous comme la science/parce qu'on faisait le système solaire et qu'après on ne s'intéressait qu'à la terre//c'est devenu la géographie (E1, 67-78)

Les emplois du temps parallèles donnent accès au vécu scolaire des lecteurs, à l'«Ecole du dedans» (Lerbet, 1992) et suivent leur maturation psychologique de la centration au décentrement. Le choix des matières principales d'abord indexé à la préférence:

CH : et les autres membres du club/tu peux en gros me décrire leurs emplois du temps ?

SC : surtout Alice/c'est à peu près la même idée// sauf qu'elle a mis sortilèges pour français et//:défense contre les forces du mal pour/mathématiques/car elle aime beaucoup les mathématiques/et puis elle a mis quiddich pour sport (E1, 84-86)

fini par intégrer les finalités éducatives:

CH : si tu avais à dire quelles sont les matières les plus importantes à Poudlard/qu'est-ce-que tu dirais?

SC : en premier je dirais qu'il y a une défense contre les forces du mal/

CH : pourquoi ce serait la matière principale?

SC : parce qu'on en a besoin tout le temps pour pouvoir se défendre (E2, 29-33)

Toutefois comparaison n'est pas raison. L'analogie entre vite en conflit avec la catégorisation scientifique. Le parallèle révèle les inconséquences du curriculum mais n'y porte pas remède:

SC: en géographie/au début c'était les continents/mais après on s'est intéressé aux volcans//et après/pour moi simplement/la terre il y avait des arbres dessus//ah oui/et puis/je me souviens aussi pourquoi//dans le 5^{ème} tome/il y a un tout petit passage/en cours de botanique/où ils doivent tailler des figuiers d'Abyssinie

CH : ah/alors on a besoin de savoir où est l'Abyssinie/c'et pour ça qu'on a besoin de la géographie/c'est la géographie botanique?

SC : oui//et puis/comme on faisait pas de botanique dehors/j'ai fait comme s'il y avait deux sortes de botanique/ la botanique pratique/et la botanique théorique (E1, 78-82)

En outre il dérobe aux joueurs la conscience de la continuité qui existe entre les compétences qu'il permet d'acquérir et celles demandées par l'école:

CH : tu n'aimes pas les cours de français? //: pourtant/tu aimes la lecture et l'écriture?

SC : oui/mais la lecture et l'écriture/c'est pas du français

CH : pourquoi?//: parce que ça s'enseigne?

SC:oui/pour moi la lecture et l'écriture c'est naturel/même si on l'enseigne c'est différent (E1, 27-30)

Sortir du jeu devient aussi crucial que d'y entrer. On y parvient sous les effets conjugués de la lassitude et de la maturité. C'est le temps des bilans:

Les devoirs/ça m'a peut-être habituée au collège [...] parce que hum/parce que les élèves sont au collège/et au collège/on fait des devoirs de toutes sortes de matières//et là c'est pareil//j'ai dû faire des recherches/tout ça/et j'imagine qu'on en fait aussi (E4, 100-102)

On reconnaît la valeur éducative du jeu mais surtout la continuité des deux apprentissages:

CH: ce qui m'a étonnée/c'est que dans les premiers entretiens / tu m'aies dit que quand tu écrivais sur *Harry Potter*/ça n'avait pour toi aucun rapport avec les apprentissages de français//tu as vraiment toujours cette idée?

SC: non/j'imagine que j'ai dû changer d'avis à un moment/mais je ne me souvenais pas d'avoir pensé ça

CH ce que je te demande/c'est si tu penses que le fait d'avoir écrit depuis 4 ans sur *Harry Potter* t'a aidée?

SC: le fait que ça soit sur *Harry Potter* je ne sais pas//mais en tout cas//ça m'a beaucoup aidée pour l'écriture en général (E4, 137-145)

Jeu et école sont alors (ré) conciliés.

BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN J. L., 1994, *Ecrits philosophiques*, Paris, Seuil.

BIAGIOLI N., MARTINEZ M. -L., 2005, «*Harry Potter* : de la crise des différences à la différenciation des disciplines», *Trema*, n°24, pp. 127-145.

DESCOLA Ph., 2004, «Le monde, par-delà la nature et la culture», *La recherche*, avril, Paris, pp. 63-67.

DURKHEIM E., 1977, *Education et sociologie*, Paris, P. U. F.

GENETTE G., 1972, *Figures III*, Paris, Seuil.

LERBET G., 1992, *L'Ecole du dedans*, Paris, Hachette.

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours* «Paratopie», Paris, Seuil, p. 420.

ROWLING J. K., 1997-2006, *Harry Potter*, Paris, Gallimard.

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

WINNICOTT D. W., 1975, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, N. R. F., Gallimard.