

**Nicole BIAGIOLI**

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

[biagioli@unice.fr](mailto:biagioli@unice.fr)

et

Directeur de l'Equipe de Recherche en Technologie Educative 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

## **Identités génériques et apprentissages : images des disciplines et différenciation des genres disciplinaires à partir de la lecture privée et scolaire de la série *Harry Potter***

Résumé

Les recherches (enquêtes, entretiens, analyses de vidéos) menées sur la lecture privée de la série *Harry Potter* et ses prolongements dans le jeu et l'écriture d'une part, et sur l'utilisation en classe d'extraits de la série comme point de départ de débats et d'analyses interdidactiques d'autre part, montrent que la fiction scolaire, parce qu'elle fait appel aux ancrages culturels et aux souvenirs des lecteurs, est, si on sait l'exploiter, un embrayeur de prise de conscience du fonctionnement social des disciplines. Le dialogue né autour de la lecture et de la réécriture ludique du roman permet d'exprimer les malaises et les interrogations qui résultent de la coexistence des disciplines dans le socle commun, et de construire une authentique réflexion épistémologique sur la différence des discours et des activités selon les matières.

Mots-clefs : *Harry Potter* ; genres ; disciplines ; lecture privée et lecture scolaire ; fiction ; différenciation ; interdidactique.

## **Genres'identities and learning: discovering school subjects' images and differentiating school subjects' genres from the private and the school readings of the *Harry Potter* saga.**

Abstract

Researches (polls, interviews, video analysis) about *Harry Potter* private reading and its extensions by playing and rewriting on one side, and about the using of *Harry Potter* excerpts at school as a starting point for interdidactics debates and analysis on the other side, show that this school fiction, since he calls for cultural grounds and personal memories, offers, if correctly used, a shifter for making people aware of school subjects social working. Discussing about the reading and rewriting of the novel, people become able to express feelings and questions caused by the coexistence of the various school subjects in the curricula, and to think of the difference of speaking and acting according to the subjects, which both are the actual basics of an epistemological dialogue.

Keywords: *Harry Potter*; genres; school subjects; private and school readings; fiction; differentiation; interdidactics.

L'équipe «Interdidactique et discours de disciplines» regroupe des chercheurs de différentes disciplines de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nice. Le but de notre recherche est l'optimisation du co-enseignement des disciplines. Nous utilisons des fictions littéraires qui mettent en scène des disciplines ou y recourent pour décrire des situations, afin d'éveiller et d'améliorer la compétence interdidactique des apprenants. Ce détour par la fiction se fonde sur l'existence de caractères communs à la communication littéraire et à la communication didactique, qui sont:

- **le mot** : pour Bakhtine<sup>1</sup>, tout mot enferme en lui l'écho des mots d'autrui, mais le mot reste un à travers tous ses sens. En accueillant tous les discours existants dans sa représentation du monde, la littérature radicalise un fonctionnement observable dans toute situation didactique. Il existe assez de fausses ressemblances entre les mots-concepts, énoncés de tâches, situations d'apprentissage des différentes disciplines pour qu'on les intervertisse, et de toute façon, leur coexistence dans l'école oblige l'élève à les garder toutes dans son champ de conscience;

- **le genre** : pour Bakhtine encore, les genres sont des contraintes qui organisent la communication, tout comme les règles syntaxiques organisent l'usage de la langue. Ces règles sont prescriptives mais pas normatives. L'apprentissage des genres littéraires passe à la fois par l'imitation des auteurs, qu'elle soit involontaire ou volontaire comme dans le pastiche, et par la controverse critique. Y. Clot<sup>2</sup>, élargit la notion de genre jusqu'à lui faire englober toutes les métiers. Les règles du genre professionnel «affranchissent le sujet des faux-pas de l'action» et ne concernent pas uniquement l'activité langagière mais tous les types d'activités menées dans le cadre professionnel. Les activités d'enseignement-apprentissage sont, elles aussi, réglées par un système de moyens et méthodes qui constituent les genres des métiers converses de l'enseignant et de l'élève. Dans ce cadre, les genres interdidactiques peuvent être définis comme l'ensemble des règles inventées pour faire face aux contingences de la coexistence des disciplines ; les genres didactiques comme l'ensemble des règles qui, dans chaque discipline, fournissent aux acteurs des repères pour mener à bien la réalisation du projet didactique. Tous ces genres ont en commun leur relative opacité, dont on vient à bout par l'observation de l'action et l'auto-confrontation des acteurs. Leur transmission se fait également par imitation et discussion;

- **la pluri-identité des acteurs** : Freud<sup>3</sup> a montré que la communication littéraire repose sur une structure fantasmatique qui confond passé, futur et présent et dans laquelle le lecteur, tout comme le rêveur éveillé, est à la fois tous les personnages et le narrateur. Mais il insiste aussi sur l'effort artistique que l'auteur doit fournir pour procurer au lecteur ce sentiment de toute-puissance. Dans la détermination des politiques éducatives, le choix des disciplines entrant dans le socle commun est désormais reconnu comme un «exercice identitaire<sup>4</sup>», résultat d'arbitrages entre les différentes visions du monde présentes dans la société. Mais à la différence des écrivains, les auteurs des programmes scolaires arrivent rarement à faire partager leur vision surplombante des disciplines à leurs destinataires, élèves, enseignants, parents. Défaut de pédagogie sans doute, mais aussi parce que le travail d'assimilation et de mise en cohérence des identités disciplinaires ne peut être effectué que par les acteurs eux-mêmes.

Les débats sur les programmes scolaires ravivent périodiquement les grandes interrogations sur la signification et la valeur des disciplines, leur dénomination, leur objet, «leurs éléments

---

<sup>1</sup> BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

<sup>2</sup> CLOT Y. (2002) *La fonction psychologique du travail*, «Les genres : de Bakhtine à Bruner», PUF, pp. 34-39.

<sup>3</sup> FREUD S. (1933), «La création littéraire et le rêve éveillé», *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard.

<sup>4</sup> L'expression est de A. Périsol, député français, président de la mission d'information parlementaire sur «la définition des savoirs enseignés à l'école», cf. CEDELLE Luc, «La culture commune ou le devoir du compromis», *Monde de l'éducation*, janvier 2005, n°332, pp. 41-43.

structurants<sup>5</sup>». Ils sont traversés par la contradiction dynamique qui oppose le statut scolaire et le statut extrascolaire des disciplines. On dit vouloir faire des citoyens et pas des historiens, des gens capables de compter et pas des mathématiciens, des scripteurs et pas des écrivains. Or J. -P. Bernié<sup>6</sup> insiste avec raison sur l'inévitable et bénéfique rupture épistémologique provoquée par la pluralité des disciplines et la formalisation des situations d'apprentissage qui en découle. Sans cette diffraction conceptuelle, et l'exercice de grand écart permanent entre les différentes logiques disciplinaires qu'elle impose, nous resterions toujours prisonniers des concepts spontanés liés à l'expérience, et serions incapables d'accéder à la conceptualisation scientifique.

Après une telle prise de position, il peut sembler paradoxal d'aborder la construction de la compétence interdidactique par l'observation d'activités de lecture-écriture portant sur un roman, et de prendre appui non seulement sur la lecture scolaire mais aussi sur la lecture privée, avec son prolongement de réécritures et de jeux même pas éducatifs, mais vrais jeux inventés par les enfants durant leur(s) loisir(s). Loin de nous l'idée de nous remettre à adorer ce que la didactique a depuis longtemps brûlé : les situations informelles des apprentissages sociaux. Nous pensons seulement que certaines fictions dans certaines conditions de lecture offrent des opportunités de médiation entre les situations de la vie courante et les situations didactiques. Que ces fictions mettent en scène des apprentissages scolaires n'a rien de surprenant. D'une part l'école fait partie de la vie, et donc de la description que l'on peut en faire. D'autre part c'est un lieu de rencontre - parfois le premier - entre l'espace privé et l'espace social, ce qui est un point de ressemblance indéniable avec la littérature, et plus généralement, l'art.

Pour développer le parallèle entre école et littérature et voir en quoi il peut faciliter les apprentissages interdidactiques, nous commencerons par explorer l'identité générique complexe de la série *Harry Potter*. Puis nous exposerons les apports respectifs, pour la conscientisation des genres des différentes disciplines, du retour réflexif sur sa lecture privée, et de son emploi lors de séquences différenciatrices en classe. Nous concluons en posant les conditions et les limites de leur association.

### **I. J. K. ROWLING<sup>7</sup>, UNE METADIDACTICIENNE ?**

Les rapports entre fiction et activité didactique sont complexes. Le processus de refiguration<sup>8</sup> du monde qui est à la base de la création artistique peut très bien porter sur les savoirs qui à la fois rendent compte du monde et en font partie. Certains romanciers se servent des savoirs savants pour pimenter une intrigue ; dans ce cas, l'approche historique ou ethnologique déconstruit les stéréotypes culturels mais exige en retour un péri-texte explicatif. D'autres se mettent au contraire au service de la science pour la vulgariser. L'intrigue romanesque n'est alors qu'un prétexte à déployer des situations didactiques fictives, donnant à voir une vraie fausse transposition didactique, fausse puisqu'arrêtée *a priori* par l'auteur, vraie parce qu'elle respecte le synopsis de base des séquences didactiques réelles. Alternativement placé au-dessus et au dedans des personnages par le jeu des focalisations, le lecteur de roman dispose

---

<sup>5</sup> Selon D. Raulin, secrétaire général du Conseil National des Programmes, *Monde de l'éducation*, ibid. p.33.

<sup>6</sup> BERNIE J. P. (2003), «L'apprentissage est une activité sociale et le langage est son «milieu», généricité et spécificité vues à travers le fonctionnement de la classe en communauté discursive», *Actes de l'école d'été de didactique des mathématiques* d'août 2003, Pensée Sauvage, à paraître.

<sup>7</sup> ROWLING J. K. (2003), t. 1, *Harry Potter à l'école des sorciers* ; t. 2, *Harry Potter et la chambre des secrets*, t. 3, *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban* ; t. 4, *Harry Potter et la coupe de feu* ; t. 5, *Harry Potter et l'ordre du phénix*, Gallimard, trad. fr.

<sup>8</sup> RICOEUR P. (1983) *Temps et récit*, t. 2 *La configuration dans le récit de fiction*, Seuil : le récit en refigurant le réel, le configure, permet au sujet de structurer son expérience du temps, idée développée aussi par Bruner dans BRUNER J. -S. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel.

de la vision d'ensemble des positions et des enjeux, ce qu'il n'a pas lorsqu'il est plongé dans les véritables apprentissages. Apprend-il et qu'apprend-il ? C'est un problème que nous aborderons dans notre deuxième partie.

J. K. Rowling n'appartient ni à la catégorie des universitaires en mal de reconversion romanesque, ni à celle des vulgarisateurs disciplinaires. Enseignante elle-même<sup>9</sup>, elle a choisi de mettre en scène la transposition scolaire des savoirs dans son ensemble, sans se centrer sur une discipline. De surcroît, elle a concocté pour le faire un mélange de genres littéraires assez particulier, dont nous allons voir qu'il entraîne des postures réactives et réflexives non moins particulières à l'égard des disciplines. C'est leur homologie sémiotique - tous les deux sont des transpositions - qui nous permet de postuler qu'enseignement-apprentissage et écriture de fiction interagissent l'un avec l'autre, avec tous les avantages et les inconvénients que cela comporte pour l'agir-penser-parler des disciplines. Dès lors ni l'un ni l'autre ne doivent être envisagés séparément, comme des maxi-compétences transversales, mais dans le grain des situations particulières considérées comme des nœuds potentiels de causalités. C'est donc bien d'échanges de genres à genres qu'il va être ici question, entre la gestion d'une certaine situation littéraire et celle de la macro-situation didactique du système scolaire, ce qui devrait permettre de comprendre comment certaines propriétés textuelles peuvent prédestiner le texte à devenir un outil pour les apprentissages interdidactiques.

### **I. 1. Un genre littéraire complexe**

Que demande-t-on à un roman scolaire ? De recréer l'ambiance et les problématiques de l'école de façon à ce que des lecteurs d'âge, de pays et d'époque différent puissent s'y retrouver. La saga de Rowling se fait l'écho des bouleversements que connaissent actuellement les systèmes scolaires des démocraties occidentales. La partition école/société est symbolisée par l'imbrication subtile de deux mondes qui, eux aussi, se croisent souvent sans se voir : celui des moldus et celui des sorciers. En faisant de Poudlard à la fois une école d'élite où ne sont admis que les sorciers, et une école professionnelle que les moldus considèrent comme une sorte de pénitencier pour les exclus du système, l'auteur renvoie dos à dos l'exclusion par le haut et l'exclusion par le bas. Autre interface avec les scénarios de vie des lecteurs: la représentation des trois crises<sup>10</sup>, crise de la construction de la personnalité, crise de l'école consécutive à l'allongement des études et à la démocratisation de l'enseignement, enfin crise des disciplines, les savoirs savants se coupant de plus en plus du public, d'où une coupure encore plus radicale entre les usagers des technologies modernes et les inventeurs des dites technologies, qui apparaissent dès lors comme des magiciens.

C'est pourquoi au registre réaliste du roman scolaire, l'auteur a mêlé le registre féerique. La féerie s'adresse à un lecteur enfant (ou à l'enfant dans l'adulte: l'«inner child»). Elle aide son lecteur à franchir au plan symbolique une distance qui le terrifie dans la réalité. Dans les contes, c'est la distance qui sépare l'enfant de l'adulte, dans ce roman scolaire, c'est celle qui sépare l'enfant, et une grande partie de la société, des savoirs vivants. L'école des sorciers est le résultat de ce que Greimas a décrit comme la «désémantisation progressive d'un champ de savoir, dont l'existence, cependant, placée hors d'atteinte du commun des mortels, reste présente dans la mémoire, à la manière d'un objet connotatif, comme une certitude rassurante ou terrifiante<sup>11</sup>». L'incapacité à percevoir les articulations fines des significations

---

<sup>9</sup> Anglaise, diplômée en langue et littérature française, elle a enseigné le français en Angleterre et au Portugal, avant de se lancer dans la rédaction de la série (t. 1, p. 360, «J. K. Rowling, l'auteur»).

<sup>10</sup> Cf. BIAGIOLI N. (2005) «Désensorceler l'école : les représentations de l'école et des disciplines enseignées chez les lecteurs d'*Harry Potter*», *Actes du colloque international La littérature de jeunesse entre héritage et modernité*, Paris 7, nov. 2004.

<sup>11</sup> GREIMAS A. J. (1976), *Sémiotique et sciences sociales*, p.55.

disciplinaires ne laisse aux exclus de l'école d'autre alternative que de sacraliser ou de diaboliser les savoirs. L'école des sorciers est donc bien un reflet de l'école réelle.

La féerie a un effet particulier sur la description des actions, elle les mentionne sans les détailler. Dans *Harry Potter*, le cadrage temporel scolaire global est restitué mais la construction des savoirs en classe est rarement montrée, comme si tout le travail d'assimilation de l'élève se passait en dehors du contact avec le maître, qui ne semble être là que pour évaluer les acquis et valider les réponses. La tâche demandée dans la plupart des cours (potions, sortilèges, métamorphoses, défense contre les forces du mal) se résume à la performance de formules. Ces formules sont la représentation symbolique condensée de deux sortes très différentes d'ellipses temporelles caractéristiques des représentations des apprentissages, et provoquées, l'une par la prise de conscience du savoir (qui semble instantanée mais qui est en fait préparée par toute une série de réaménagements conceptuels), l'autre par l'automatisation du savoir (qui a pour effet de plonger dans l'oubli les efforts qu'il a coûtés).

Enfin, pour contrebalancer l'effet infantilisant de la féerie, Rowling a choisi un troisième genre, celui du roman héroïque, ciblé uniquement sur le personnage principal. Doué, bien malgré lui, de capacités surhumaines pour lutter contre le mal, capacités qu'il arrivera non sans mal à didactiser pour ses camarades au livre 5. Harry est un élève médiocre et peu motivé. Au final, un roman d'apprentissage, traversé par le paradoxe de l'inné et de l'acquis, qui raconte comment se forme une personnalité dans l'école, hors l'école, grâce à l'école. Une personne, pas un savant !

## **I. 2. Représentation des genres didactiques**

Dans le roman, la durée didactique ne subit pas que pas des contractions, il existe aussi des scènes où temps du raconté et temps racontant tendent à s'égaliser. Ce sont celles qui, en dépit du référent magique, ont le plus fort coefficient de réalisme, parce qu'elles donnent l'impression d'une reconstitution des activités. L'objet didactique y est reconnaissable, sous les trois volets du contenu à enseigner, du projet d'enseignement et de sa réalisation, même si tous les trois ne sont pas détaillés pour chaque discipline, pour ne pas alourdir le récit.

Ainsi le contenu didactique du sortilège est décomposable en un geste (un mouvement de baguette) et une formule latine (ex: «*Wingardium leviosa*» t. 1 p. 172). Il illustre assez bien le jugement de Chevallard<sup>12</sup> : «le savoir traité en préconstruction selon la logique implicite d'un code de conduite est un savoir fragile, *sans robustesse*, parce qu'il est dépendant du contexte de situation : *il ne supporte pas la variation*». Un geste un peu trop brusque, une erreur de prononciation et le sortilège échoue. Mais Chevallard dit aussi que «la préconstruction est la manifestation - éventuellement archaïsante - du passé (de notre savoir passé) au sein du présent». Sans entrer dans l'étude diachronique des sociolectes scientifiques, rappelons que le latin représente dans la culture occidentale ce marqueur ambivalent d'éloignement qui repousse le novice mais instaure la distance avec la langue courante indispensable à la science. Le sortilège symbolise cette posture, et en tant que discipline magique, donne lieu dans les scènes de classe à des incidents le plus souvent comiques grâce auxquels les apprenants affinent leurs indices.

La leçon particulière de quiddich donnée à Harry par Dubois, le capitaine de l'équipe, (t. 1, p. 166) fournit un exemple de projet didactique. Même si l'on n'assiste pas à la préparation de la séance, son déroulement permet de la rétablir. Dubois a choisi de ne pas donner une définition globale, mais de faire découvrir l'un après l'autre les sous-systèmes du jeu, suivant une complexité logique croissante, avec chaque fois une démonstration partielle, très encadrée, pour éviter les blessures. A la fin, le remplacement du vif d'or par un sac de balles de golf

---

<sup>12</sup>CHEVALLARD Y. (1991) *La transposition didactique*, La pensée sauvage, p. 94.

envoyées à la volée à l'attrapeur novice, prouve que l'enseignant, expert malgré son jeune âge, est arrivé à isoler l'effet de la situation et à le graduer.

L'objet enseigné est produit par la relation dynamique entre la **topogenèse**, système des places occupées par rapport au savoir par le maître et par les élèves, et la **chronogenèse**, déroulement des apprentissages dans le temps. Le maître est obligé de proposer sans cesse de nouveaux objets pour garder son avance sur les élèves<sup>13</sup> et doit pour cela créer un environnement adéquat, d'où le nom de **mésogenèse** (création de milieu) donné par les didacticiens à cette partie du travail de l'enseignant. La trouvaille des balles de golf relève de la **mésogenèse**.

Les conduites d'enseignement décrites dans le roman reprennent les principaux stéréotypes des situations didactiques. Elles vont de ce qu'à la suite de Chevallard nous appellerons «l'enseignement comme fiction» (qui n'a rien à voir avec la littérature mais correspond à l'illusion qu'il suffit d'expliquer pour transmettre), jusqu'aux apprentissages conçus à la mode constructiviste (en respectant la progression didactique naturelle qui n'est ni linéaire ni continue). On distinguera les situations bloquées, les situations non maîtrisées et les situations saines. Dans les premières, les trois **genèses** (**topo-**, **chrono-** et **méso-**) sont bloquées, elles n'engendrent aucun développement cognitif mais beaucoup de frustrations. Certains enseignants, comme certains élèves, sont crispés sur la position que leur donne leur rapport au savoir, (Rogue s'écriant, t. 3 p. 187 : «il me semble que c'est moi qui donne ce cours» quand Hermione garde un peu trop la parole). D'autres, ou les mêmes, n'admettent pas que l'on sorte du déroulement-type d'une séance. D'autres, ou les mêmes, refusent de donner, partager ou faire partager des outils. Au refus du changement qui caractérise le blocage s'oppose l'aveuglement de ceux qui n'ont même pas conscience des paramètres du métier : soit qu'ils s'illusionnent sur leurs compétences (Lockhard), soit qu'ils ne voient pas le temps passer et les élèves s'ennuyer (Binns), soit qu'ils desservent en croyant aider (Hagrid). Les situations saines sont celles qui produisent du développement cognitif, et cela passe par un co-engagement des élèves et de l'enseignant, que celui-ci l'ait suscité ou non.

La leçon d'histoire où les élèves interrompent leur professeur fantôme pour lui poser des questions sur la chambre des secrets devient formative pendant le court instant où s'instaure une controverse disciplinaire sur les poids respectifs de la légende et du fait historique. Le personnage d'Hermione représente l'exception de l'élève formateur pour lui-même, le maître et ses pairs. Elle a toujours un temps et un savoir d'avance sur les autres, un livre qui parle du sujet, l'explication qui fait avancer. Elle parvient même dès le tome 3 à suivre deux niveaux différents en simultané grâce à un inverseur de temps. Les genres littéraires utilisés ont donc bien une incidence sur la mise en scène des genres didactiques. Il ne faut rien moins que de la magie pour combattre l'utopie didactique. Sous la féerie donc, l'ironie et une critique indirecte de pratiques enseignantes qui, à terme, risquent de perdre tout contrôle sur le développement cognitif des élèves.

## **II. LA LECTURE DIFFERENCIATRICE PRIVEE D'HARRY POTTER, DES HABITUS DISCIPLINAIRES A LA PRISE DE CONSCIENCE DU SYSTEME DES DISCIPLINES**

La fiction, comme l'objet transitionnel dont elle est le prolongement, aide le sujet à penser le monde et à se penser. Trois notions établies par J.- M. Schaeffer<sup>14</sup> : la **feintise ludique**, l'**immersion fictionnelle** et la distinction entre **modélisation mimétique** et **modélisation homologue** vont nous permettre de comprendre quelle image des apprentissages scolaires construit la lecture naïve d' *Harry Potter*, avant d'aborder l'impact de la lecture réflexive.

<sup>13</sup> CHEVALLARD, Y. op. cit. pp. 70-73.

<sup>14</sup> SCHAEFFER J.-M. (1999) Seuil, *Pourquoi la fiction?*.

En définissant la communication fictionnelle comme une **feintise ludique partagée** (p. 147), Schaeffer met l'accent sur la coopération entre le producteur et le récepteur de la fiction, et sur le type de conscience propre au jeu, qui suspend le critère de vérité : on fait comme si<sup>15</sup>. **L'immersion fictionnelle** : l'entrée dans l'univers fictionnel, suppose une mise en condition du lecteur par des «stimuli qui miment une actualisation de tel ou tel de nos modes d'accès canoniques au monde, alors même qu'ils ne constituent pas une telle actualisation» (p. 189). Pour que la fiction fonctionne, il faut que le lecteur puisse reconnaître les **mêmes**, points de ressemblance qui existent entre le construit fictionnel et son propre construit expérientiel. Toutefois, dans le processus de lecture, ces représentations sont déjà distancées puisqu'on ne retrouve jamais complètement dans un livre ce que l'on a vécu. Le roman scolaire entraîne une relecture de la «lecture» que les lecteurs font habituellement de leur propre réel scolaire, ou, s'ils ne l'ont pas encore faite, les incite à la faire. Il participe donc à la construction de la compétence **métadidactique**, même s'il ne s'agit que d'une compétence métadidactique «sauvage».

L'activité mimétique suscitée par la lecture ou la réécriture d'un livre est évidemment très différente de celle de l'apprentissage mimétique, celle de l'élève ou de l'enseignant novice qui se fondent sur leur observation de l'enseignant-expert pour pénétrer l'agir-penser-parler d'une discipline. Elle construit un **modèle analogique** de la réalité à partir de ressemblances superficielles; tandis que l'apprentissage mimétique remonte jusqu'aux causes des phénomènes pour pouvoir les reproduire et construire un **modèle homologique**. Toutefois, un point commun aux deux modèles, outre leur appel à la ressemblance, est l'état de relative inconscience dans lequel ils sont produits puisque la fiction suspend le rapport au monde pendant tout le temps de l'immersion. On ne peut amener les lecteurs à conscientiser les compétences de réactivation et de comparaison exercées durant la communication fictionnelle qu'une fois le livre fermé.

## **II. 1 L'enquête sur la lecture, retour réflexif sur la réception fictionnelle**

L'enquête que nous avons conduite s'adressait aux lecteurs experts d'*Harry Potter* sans précision d'âge. L'expertise a été fixée à la lecture d'au moins trois tomes. Le mode de passation a été celui de l'échantillon spontané recruté par cooptation. Nous avons arrêté le recueil à 113 réponses, car ce n'était qu'une pré-enquête destinée à tester les indicateurs, et à esquisser certains croisements de variables. Les questions portaient sur les performances de lecture, le système scolaire, les personnages, les enseignants et les matières enseignées.

Les réponses font apparaître deux axes de conscientisation du mécanisme de réactivation-comparaison mis en œuvre au cours de la lecture: la **décomposition de l'effet-personnage** et la **déconstruction de la métaphore romanesque**.

Le phénomène de l'identification aux personnages est vérifié par le succès des questions portant sur les personnages préférés ou détestés, mais l'intérêt est tout aussi vif pour les questions portant sur les structures sociales de l'école : «quel est l'aspect de Poudlard qui vous plaît le plus/le moins?» avec des réactions négatives à l'exclusion des moldus, et partagées vis-à-vis de l'internat et du système des «maisons». L'investissement psychologique semble donc avoir été fonction des réactivations du vécu scolaire dans sa globalité, ce qui tend à corroborer l'hypothèse de Schaeffer<sup>16</sup> selon laquelle l'identification aux personnages doit être distinguée de l'immersion fictionnelle. L'immersion dépend de la qualité et de la précision des leurres mimétiques, les personnages peuvent en faire partie, d'autant qu'ici ils appartiennent à la sphère scolaire. Mais les rituels scolaires ou disciplinaires sont aussi ou plus déterminants. En outre le régime énonciatif du roman ne permet pas de rester bien longtemps «dans la peau»

---

<sup>15</sup> VIROLE B. (2001), *L'enchantement Harry Potter, La psychologie de l'enfant nouveau*, Hachette, p. 83 : «Au fond, on sait que ça n'existe pas le monde de Harry», Solange, 11ans".

<sup>16</sup> Op. cit. p. 188.

d'un seul personnage, puisque le récit est hétérodiégétique (en «il» et pas en «je») et qu'il croise trois types de focalisation : le point de vue du narrateur extérieur, le point de vue intérieur d'un personnage, le plus souvent Harry, et les points de vue croisés des personnages les uns sur les autres.

Tout ceci a sans doute aidé les lecteurs à faire la différence entre les qualités humaines et les qualités professionnelles des enseignants, et entre les disciplines sérieuses et une pseudo-discipline comme la divination. Celle-ci est critiquée au tome 4<sup>17</sup> par le professeur Mac Gonagall et Hermione, l'une et l'autre représentantes les plus crédibles de leurs catégories. Dans l'argumentaire implicite de l'auteur, c'est un contre-argument qui évite une interprétation littérale et régressive de la fiction, en montrant les dangers auxquels l'école des sorciers exposerait les savoirs si elle devenait réalité. La leçon a porté puisque la divination a été exclue du parallélisme esquissé par les questions : «quelles sont les disciplines magiques qui te font penser aux disciplines réelles?» et «quelles disciplines ajouterais-tu à Poudlard ?». Les disciplines les plus citées dans le rapprochement sont celles qui avaient en commun avec les disciplines réelles le contenu et le nom : botanique magique, soins aux animaux magiques, histoire de la magie. Viennent ensuite celles qui avaient gardé le contenu mais sous une autre dénomination (quiddich pour sport, cours de potions magiques pour chimie). Les lecteurs maîtrisent le signifié des noms disciplinaires sauf pour ceux qui varient au cours de la scolarisation. Le cours de potions est assimilé tantôt à la physique-chimie, tantôt à la chimie, selon l'appellation en vigueur dans le niveau d'études suivi. Autre preuve que le contexte scolaire prime sur l'emploi extrascolaire du nom disciplinaire : le refus par certains de considérer le quiddich comme un cours d'EPS (éducation physique et sportive) parce qu'à Poudlard il est pratiqué en dehors de l'horaire scolaire et sans professeur (en revanche il y a un cours de vol de balai, qui est le moyen de locomotion des joueurs de quiddich).

Dans les disciplines rajoutées, certaines continuent la fiction et constituent des amorces de réécriture (ex: un cours théorique de zoologie magique qui complète le cours de soin aux créatures magiques du roman). D'autres sont des disciplines réelles éliminées par l'auteur : langue et littérature maternelles, mathématiques, langues étrangères, arts. Leur absence n'a été constatée qu'au moment de la remémoration lectorale. Elle n'a donc pas gêné l'immersion fictionnelle. Mais son interprétation en cours de lecture a pu différer selon les publics. Ceux qui connaissent l'enseignement professionnel n'en ont pas été surpris. Les familiers de l'enseignement public l'ont peut-être mise au compte de la féerie, ou peut-être allait-elle au devant de leur désir. En effet, ces disciplines généralistes sont celles qui sont culturellement les plus éloignées des élèves, tout en étant, au moins pour les trois premières, les plus valorisées par notre système scolaire. Leur résurgence peut s'interpréter comme un retour au principe de réalité tandis que la réponse à la question sur la discipline préférée à Poudlard qui classe en tête la botanique et la zoologie magiques, justifiées par le goût du jardinage ou l'amour des animaux, montre que les enseignements qui procurent un plaisir immédiat sont ceux qui prennent appui sur des objets concrets à forte valeur symbolique.

## **II. 2 Les résultats des entretiens post réécriture et post-installation, retour réflexif sur la production fictionnelle**

L'existence de réécritures et de transpositions ludiques du roman a été révélée lors d'entretiens post-enquête effectués auprès d'élèves des classes musicales à horaires aménagés abritées dans le bâtiment de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, grand édifice néo-

---

<sup>17</sup> P. 123, Le professeur Mac Gonagall : «La Divination est l'une des branches les plus nébuleuse de la magie. Je ne vous cachez pas que j'éprouve un certain agacement devant ce genre de pratiques ». P. 125, Hermione : «Si être doué pour la Divination signifie faire semblant de voir des présages de mort dans un tas de feuilles de thé, alors je crois que je ne vais pas continuer très longtemps à l'étudier ! Ce cours est d'une nullité totale par rapport à ce qu'on apprend en classe d'Arithmancie !».

gothique offert par la reine Victoria à la ville de Nice pour abriter un pensionnat des jeunes filles pauvres. Les enfants nous ont expliqué qu'ils «jouaient à Poudlard» fréquemment dans la cour, à la cantine, en se servant de la ressemblance des lieux et des objets (notamment les tableaux). Les jeux de rôles consistaient à inventer de nouvelles aventures des héros, ce qui ne mettait pas en cause le cadre des apprentissages en tant que tel. En revanche, les réécritures nous ont semblé concerner directement notre objet de recherche.

Nous avons étudié les productions d'une élève pendant deux ans du CE2 au CM1, et avons eux par elle accès à celles de certains de ses camarades. Ce sont des facsimilés d'objets sociaux que la narration supposait ou mentionnait sans les décrire. Ce choix peut être considéré comme faisant partie des stratégies de transgénération de l'écrit en scénario de jeu : pour jouer, il faut des accessoires, ce que sont les convocations de rentrée ou les écussons des quatre maisons. Les fiches de fournitures scolaires font transition entre l'affiliation scolaire et l'identification des disciplines. Elles concernent en effet l'affiliation aux groupes disciplinaires puisqu'elles définissent à chaque niveau du curriculum les accessoires et la bibliographie indispensables aux apprentissages. L'identification des disciplines s'est affinée dans une saturation progressive du descriptif : énoncés de tâches, corrigés, productions d'élèves, corrections de l'enseignant et appréciation de fin de trimestre.

Une étape a été franchie avec la réalisation des emplois du temps parallèles. A l'embrayeur textuel, par exemple un passage du roman évoquant sans le décrire un lundi exécrable, s'est en effet ajouté un embrayeur autobiographique, qui peut être un inconfort éprouvé en classe comme un début d'endormissement, une crispation devant un nouvel objet d'étude. Ce jeu est une réponse élaborée à un type de situations identifié par plusieurs élèves. On peut donc le considérer comme une marque de genre au sens de Clot. Il révèle deux strates distinctes du travail de l'élève : la première, scolaire, qui consiste à garder une attitude qui ne perturbe pas les conditions sociales des apprentissages ; l'autre, didactique, qui consiste à participer aux apprentissages. Le remplacement (unilatéral) de la chronogenèse didactique par la chronogenèse de l'écriture de fiction a préservé le premier niveau mais pas le second, du moins pas immédiatement. En effet, les élèves refusaient d'entrer dans une tâche disciplinaire, tout en s'imposant une tâche interdidactique, puisqu'on ne peut pas inventer un emploi du temps imaginaire sans prendre en considération le système des disciplines.

Les entretiens montrent comment les scripteurs sont passés de la posture analogique du jeu à la réinstanciation homologique. Les premières versions basées sur des correspondances conjoncturelles (ressemblance physique d'un enseignant avec un acteur du film; homographie partielle du mot «mathématiques» et du mot «métamorphoses») ont vite été remplacées par des versions qui prenaient en compte les structures sémantiques des systèmes (appariant par exemple la discipline principale : lutte contre les forces du mal, avec les mathématiques ou le français).

On constate une nouvelle fois combien ce que Chevallard<sup>18</sup> appelle le «texte du savoir», perturbe l'identification des disciplines. En France à l'école élémentaire, toutes les sciences et la technologie sont enseignées ensemble, avec un manuel unique. Le parallèle botanique magique-botanique qui n'avait fait aucun problème pour la lecture en a posé au moment de la réécriture dès lors que la différenciation factuelle des contextes fictionnel et réel obligeait la scripteure à se remémorer le filage de ses propres apprentissages. Elle a alors choisi la géographie, disant que «on avait commencé par le système solaire, la terre, puis les continents, les pays, et la végétation, les arbres// et voilà».

Autre motif d'étonnement : la persistance à associer les disciplines réelles à des micro-objets anecdotiques, voire carrément dépassés, comme les tables de multiplication et d'addition, et les tableaux de conjugaisons. Les scripteures ont invoqué la fois l'importance de ces objets et

---

<sup>18</sup> Op. cit. p. 84.

leur propre difficulté à les comprendre. Le besoin de repères cognitifs spécifiques, si naïvement exprimé qu'il soit, marque un progrès dans l'appréhension de la nature «artificielle» et abstraite des objets de savoir, la fétichisation de la grammaire étant, comme l'indique Bernié<sup>19</sup>, une façon de reconnaître que «la norme écrite est une valeur culturelle en soi qui n'a besoin d'aucun alibi communicatif pour être reconnue, mais qui suppose un rapport au langage autre». Le même mécanisme est à l'origine de la dissociation entre compétence privée et compétence scolaire. Dans une situation informelle par rapport aux apprentissages scolaires, et gérée uniquement par l'imitation-réinstanciation des conduites d'un auteur, la scripteure n'a pas eu l'impression de mobiliser des compétences. Lire et réécrire *Harry Potter* lui paraissait selon ses propres termes «naturel», et différent de ce qu'on lui demandait en classe.

Par rapport aux réécritures, les installations font varier la situation (on passe de la création privée à la création assistée par une personne-ressource), et le médium (on n'est plus dans la production d'écrit mais dans une interaction entre jeu théâtral et image informatique animée). Des lecteurs ont été invités à incarner leur personnage préféré puis leur discipline préférée devant une caméra dans une cave voûtée du bâtiment. Les «tableaux animés» sont préparés en deux temps : le lecteur propose des idées à l'installatrice qui les convertit en propositions infographiques, puis ils arrêtent ensemble celles qui seront projetées sur le mur de la cave pendant l'installation. Le jour dit, le lecteur devient acteur en apportant ses propres accessoires et en improvisant sur les images et les sons dont il ne connaît pas à l'avance l'enchaînement. Il peut recommencer jusqu'à ce que son interprétation lui paraisse satisfaisante. La meilleure version est gardée pour l'autoconfrontation.

Considérons un des entretiens, qui était intermédiaire entre l'incarnation du personnage et celle de la discipline, réalisé avec un élève de 6ème. La collaboration avec l'adulte qui s'est présentée à la fois comme une plasticienne et comme une professeure d'arts plastiques a facilité la mise en rapport de la compétence scolaire avec la compétence privée, l'élève ne trouvant pas impossible que l'on puisse reconduire en cours d'arts plastiques l'expérience à laquelle il avait participé, si l'on demandait aux élèves de réaliser eux-mêmes la préparation infographique. La situation étant moins informelle que celle du jeu privé, la compétence fictionnelle s'est également rationalisée. L'élève s'est montré capable d'esquisser une typologie des **habitus** des disciplines fictives et réelles susceptibles de nourrir le jeu théâtral : postures, intonations, accessoires, discours. Il s'est attardé sur les portraits, de «grands chimistes» et non de «professeurs de chimie», précise-t-il, qui lui ont paru un élément de décor indispensable.

L'observation des pratiques sociales par les traces qu'elles laissent dans les comportements est le seul moyen dont dispose un acteur pour entrer dans un personnage : le premier vecteur d'auto-immersion fictionnelle. L'observation des genres de l'activité intervient, elle, au moment de la conception de l'action théâtrale, qui est ordinairement du ressort du dramaturge, sauf dans ce cas où l'acteur était à la fois producteur du scénario et co-réalisateur. L'idée de scénario proposée par l'élève était la production et la validation de réponses en cours d'arithmancie, les mathématiques magiques). Pour savoir si elles étaient justes, il suffisait de les repasser avec un stylo magique et elles changeaient de couleur. L'élève mentionne la différence de la formule mathématique avec la formule chimique et la formule physique, il l'identifie donc comme objet d'enseignement, mais n'éprouve pas le besoin de la spécifier. En effet, en tant que genre théâtral, le tableau animé ne permet pas de représenter une transformation, mais juste de condenser symboliquement des actions. La pièce de théâtre en revanche, peut mettre en scène une acquisition conceptuelle (à preuve la scène de la *Vie de Galilée* de Brecht où Galilée fait la démonstration du fonctionnement du système solaire à son

---

<sup>19</sup> Op. cit. p. 7.

garçon barbier en le déplaçant sur sa chaise autour du plat à barbe). Mais cela suppose un travail d'élucidation et de transposition préalable de l'objet didactique très proches de la préparation de l'enseignant.

### **III. LA LECTURE DIFFERENCIATRICE SCOLAIRE, CO-EMERGENCE DES GENRES DISCIPLINAIRES ET INTERDIDACTIQUES**

Parallèlement à l'observation des retombées de la lecture privée, nous avons mené des activités différenciatrices en classe, à partir d'extraits d'*Harry Potter*. Vu l'intérêt suscité chez les jeunes élèves, vu aussi son accessibilité, ce roman est souvent mis à contribution en tant que support didactique. Il nous faut donc resituer notre propre exploitation parmi toutes celles qui en sont faites. L'emploi le plus banal est celui de l'habillage de problèmes en mathématiques. Il emprunte le cadre fictionnel comme accroche et aussi parce que cela permet de transposer les données dans un univers qui n'est pas celui de la réalité, ce qui évite les dérives factuelles. Cet emploi relève de la mésogénèse des activités mathématiques, mais pas de la construction l'objet à enseigner.

En revanche, d'autres disciplines intègrent le texte dans la construction même de leur objet. Il s'agit des disciplines linguistiques. *Harry Potter* a fait remonter le taux d'inscriptions en latin en 4<sup>ème</sup>, beaucoup d'enseignants utilisent le roman de façon mixte, à la fois pour habiller des exercices et pour faire reconnaître genres de mots et déclinaisons, ou ce qui en subsiste dans le latin macaronique des formules magiques. Certains enseignants de langues étrangères profitent de la connaissance que les élèves ont du texte français pour le faire comparer à l'original anglais ou à tout autre traduction dans une autre langue.

Enfin, les enseignants de français exploitent le roman à l'instar d'autres oeuvres de littérature jeunesse, à l'école primaire et au collège, pour outiller les apprentissages de lecture-écriture littéraire (étude du registre héroïque, de la transposition cinématographique, de la narration, de la description, du dialogue). La lecture experte pratiquée en classe de français présuppose la lecture privée, mais ne se confond pas avec elle. Elle applique au roman les modèles abstraits de l'enseignement des genres et des discours. Quant à l'utilisation du roman comme supports d'exemples et d'exercices pour l'enseignement de la grammaire, elle est du même ordre que l'habillage mathématique.

La lecture d'*Harry Potter* que nous proposons aux expérimentateurs est didactique, au sens où elle transpose un objet complexe : l'intersémiotité, en objet d'apprentissage. Mais cette transposition exige que l'on s'assure le concours d'au moins deux disciplines, dont le français, elle est donc interdidactique. Pourquoi le français ? C'est que le cadre pragmatique de la communication fictionnelle fait partie de son champ didactique. Or c'est souvent à lui qu'il faut remonter pour expliquer la présence des discours disciplinaires et leur utilisation dans le texte de fiction.

#### **III. 1 La préparation des séquences interdidactiques**

Les supports textuels des séquences interdidactiques sont choisis en commun par l'équipe de recherche et les expérimentateurs (qui souvent en font partie). On tient compte des exigences didactiques théoriques (niveau et programmes), et pratiques (évolution du projet pédagogique annuel) des enseignants qui vont la réaliser. Mais le critère primordial est celui de la présence d'un intertexte disciplinaire, consécutive à l'emprunt fait par l'auteur aux genres de discours ou d'activité d'une discipline. On peut se contenter de traces discursives, à condition qu'elles soient précises, comme dans la description des souterrains de Gringott, la banque des sorciers (T. 1. pp. 78-79) qui contient des allusions à la composition de l'écorce terrestre et aux concrétions calcaires, et dans lequel les mots «stalactite» et «stalagmite» sont répétés. Les passages qui mettent en scène des activités d'apprentissage ont l'avantage de réinstancier sur

le mode du récit les conditions d'emploi du lexique et du discours. C'est le cas de la leçon de botanique magique sur le rempotage des mandragores (T. 2. pp. 101-104), qui convoque explicitement les notions de reproduction des végétaux à fleur et de croissance des plantes, et pourrait déboucher sur une réflexion métadidactique, par exemple si l'on demandait de comparer la description de la séance dans le roman avec la description d'une séance authentique portant sur le même objet.

Le modèle de ces séquences a été élaboré et testé en 2003<sup>20</sup>. Il est récursif, c'est-à-dire qu'il s'applique aussi bien aux séances qu'aux séquences (enchaînements de séances). Il comporte une phase de préparation qui débute par un constat simultané, opéré par l'enseignant de français et son collègue d'une autre discipline, ou le même enseignant polyvalent (pour l'enseignement primaire) touchant les confusions entre concept(s) spontané(s) et concept(s) scientifique(s) qui bloquent d'un côté le développement des compétences de lecture-écriture de fiction, et de l'autre, celui des compétences de l'autre discipline. Ce diagnostic débouche sur la préparation proprement dite de la séance ou de la séquence.

La phase d'exécution débute par le **décadrage interdisciplinaire** qui prend appui sur le questionnement différenciateur du texte-support, intentionnellement délocalisé dans le contexte de la discipline qui n'est pas le français. Elle se poursuit par le **recadrage intradisciplinaire**, au cours duquel les enseignants de chaque discipline, ou le même enseignant polyvalent dans des créneaux horaires clairement différenciés, font recontextualiser par leurs élèves les objets découverts lors de l'analyse différenciatrice : structures du texte de fiction pour le français, concepts et notions botaniques ou géologiques pour les Sciences de la Terre et du Vivant.

Vient enfin la phase d'évaluation, comportant :

- dans l'immédiat, un recueil d'opinions des élèves ;
- à court terme, une évaluation mesurant dans chaque discipline l'avancée de la reconfiguration des savoirs personnels des élèves suite aux apprentissages différenciateurs ;
- à moyen terme, une évaluation mesurant les capacités de transfert de la compétence interdidactique sur d'autres tâches (même texte, activités différentes), d'autres supports (texte différent mais même intertexte disciplinaire), d'autres médiums (image fixe, film à intertexte disciplinaire) ou d'autres contextes (en variant la discipline).

La durée des séquences est très variable, de 1h30 à 12 heures selon le temps consacré à chacune des phases. Le modèle fournit le cadre général d'organisation. Les expérimentateurs ont l'entière responsabilité de la préparation et de la réalisation, y compris la négociation du montage de la séquence avec les collègues extérieurs à l'équipe, les autres chercheurs n'intervenant que pour observer et filmer.

### **III. 2 La réalisation des séquences interdidactiques**

Nous l'évoquerons en nous centrant sur un type de séance que l'on retrouve dans toutes les séquences, celle au cours de laquelle les élèves font connaissance avec l'extrait-support. Dans la préparation, c'est celle qui incite le plus les enseignants à se parler leurs métiers disciplinaires. Dans la réalisation, c'est elle qui provoque les premières remarques différenciatrices des élèves, concernant aussi bien les genres comme types d'énoncés que les genres comme ensemble de règles tacites orientant leur activité apprenante. Enfin, c'est durant

---

<sup>20</sup> Cf. BIAGIOLI N. (2003) «Apprentissages interdisciplinaires, lecture-écriture de textes et construction de savoirs, quelles relations? Quels enjeux?» ; ABRAHAMIAN M. -C. , DROUHARD J. -Ph. , LOPEZ L. , MARIANI I. : Symposium «Lectures croisées et construction de méta- savoirs en sciences et littérature», *Actes du colloque Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, cederom IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux 2 ; et BIAGIOLI (2004) «Le genre, outil d'acquisition réflexive pour le français transversal», *Langue et études de la langue*, sous la direction de Cl. VARGAS, Publications de l'Université de Provence, pp. 203-205.

la préparation et la réalisation de ces séances que l'on assiste à l'émergence des genres du travail interdidactique, avec les outils, les démarches, les horizons d'attente et les marges de créativité que cela suppose, chez les élèves comme les enseignants.

L'analyse des transcriptions des séances inaugurales révèle un schéma à peu près identique, qui fait se succéder cinq blocs d'activités:

- 1) Présentation, lecture découverte du texte et élucidation du vocabulaire (notons que les mots qui font problème appartiennent rarement au vocabulaire scientifique)
- 2) Première différenciation portant sur les référents : référent textuel, référent extratextuel (ex: dessine le monde sous nos pieds d'après ce que tu as lu dans le texte/d'après ce que tu connais)
- 3) Deuxième différenciation portant sur le matériau sémantico lexical : (ex : range les mots ou groupes de mots suivant dans les colonnes vrai/pas vrai/je ne sais pas)
- 4) Troisième différenciation portant sur l'objet construit par la fiction, et l'objet réel (re)construit par la science (ex: dis quelles sont les propriétés curatives de la mandragore dans le texte/ dans la réalité? que penses-tu de la mandragore?)
- 5) Quatrième différenciation portant sur la situation de l'activité elle-même, avec la rituelle question : ce qu'on vient de faire, c'est quoi, du français, des sciences, autre chose? (variante : tu le ranges dans quel classeur ?)

Ne pouvant entrer ici dans le détail de l'analyse<sup>21</sup>, nous nous bornerons à quelques remarques de synthèse

Concernant la **mésogenèse** d'abord, puisque c'est le premier paramètre des activités perturbé, on prend conscience que pour les élèves, l'enseignant fait partie du milieu, comme le montre le passage suivant :

*Le professeur de français est au fond de la salle, pendant que le professeur de sciences présente l'extrait*

Elève 1 : Mais c'est pas un texte scientifique, pourquoi on fait ça ?

Elève 2 parce qu'y a M. X au fond...

Elève 3: Ah non ! on parle d'une plante dans le texte.. on...on peut le faire en Sciences.

La légitimation du texte de fiction comme outil didactique est un tournant important de la séance. Elle n'intervient pas forcément au début. Elle est d'autant plus ardue que le déplacement du texte littéraire dans un milieu scientifique accentue sa connotation ludique, et pourtant sans elle, les élèves ne garderaient pas l'impression d'avoir été en situation d'apprentissage.

Concernant la **chronogenèse**, le différentiel entre attendu et observé est nettement plus important dans les blocs médians que dans les phases liminaire et conclusive. Dans la première, la surprise des élèves, escomptée par les enseignants, est toujours au rendez-vous; dans la dernière, l'indécision sur l'identification de l'activité aussi. Dans la phase médiane, les réponses sur les référents et celles sur les repérages lexicaux ne sont pas cohérentes entre elles. C'est un peu ce que prévoient les enseignants car souvent, ils posent le questionnaire oralement pour que les élèves ne soient pas tentés de deviner les réponses à partir des questions. Par exemple, la reconnaissance du lexique des sciences de la terre comme scientifique («stalactite», «stalagmite») ne correspond pas forcément à une claire répartition entre dessin illustratif et dessin scientifique, et elle n'est pas non plus prédictive de la réponse sur la nature du texte.

S'agissant de la différenciation de l'objet, les élèves sont en échec la plupart du temps parce qu'ils confondent contexte, discours, et objet. Ils sont peu nombreux à pouvoir articuler les trois étapes du questionnaire. Par exemple, ils identifient le discours scientifique mais pensent qu'il perd ses conditions de vérité quand il est employé dans la fiction. Ils croient aussi qu'un objet qui est décrit dans les règles de la science existe forcément. Ou encore qu'un objet décrit

---

<sup>21</sup> On se reportera pour cela à BIAGIOLI N. , DROUHARD J. –Ph. , LOZI R. , LOPEZ L. , RAOUX Ch. , «Le marquage temporel des séquences interdidactiques: la non-congruence comme marqueur d'interdiscursivité», *Méthodes de recherche en didactique, Questions de temporalité*, éd. D. Lahane-Reuter, Septentrion, 2007, pp.109-126.

dans un roman féerique ne peut exister dans la réalité. Les réponses vraiment différenciatrices, c'est-à-dire comportant une bifurcation thématique du type "la mandragore est complètement imaginée, mais dans la réalité cette plante existe bien", sont rares. La plupart se croient obligés d'opter pour une solution unique, et le contexte qu'ils ont sous les yeux : celui de l'extrait romanesque, l'emporte. On assiste alors à des palinodies spectaculaires. Un élève qui dans la discussion soutenait l'existence de la mandragore, finit par écrire: "c'est de l'imaginaire, c'est une plante qui crie".

Ces turbulences s'expliquent par l'ordre des questions mais aussi par le libellé qui, lui, relève de la **topogénèse**, le rapport aux savoirs, notamment dans le cas où des notions complexes et abstraites se cachent sous des mots très simples. Vrai/faux, existe/n'existe pas d'une part contredisent le statut véridictionnel de la fiction (ni vraie ni fausse, vraie dans son ordre), d'autre part ne facilitent pas la dissociation du concept spontané et du concept scientifique parce qu'ils imposent une binarité là où c'est la tiercéité référent signe/objet que l'on doit construire. Les élèves ont du mal à comprendre que l'objet scientifique n'est pas l'objet réel, mais un modèle abstrait qui sert à catégoriser et à expliquer le réel et peut aussi servir à inventer des objets imaginaires. Le choix des supports iconiques, notamment la photographie, qui relève de la mésogénèse peut également être incriminé. Par la suite, la réalisation d'une flore imaginaire peut aider à stabiliser les trois catégories sémiotiques.

La comparaison des séances montre que la maîtrise de la notion de leurre fictionnel est un facteur de variation important. Si l'«effet de réel» est le principal facteur de confusion épistémique, c'est qu'il mobilise au service de la logique romanesque données factuelles et données scientifiques dont il neutralise la différence. C'est pour faire vrai que Gringott est situé plus bas que le métro de Londres, et pas parce que c'est vrai, et c'est aussi pour faire vrai, qu'à quelques détails près (les racines en forme de bébé au vagissement mortel) la leçon de botanique magique se déroule comme une vraie leçon de botanique et fait état de vrais concepts (classement, nutrition, reproduction).

### **Conclusion : Survie des disciplines et compétence interdidactique**

Bernié (op. cit. p. 8) insiste sur les deux ruptures que les disciplines provoquent dans le discours-concept spontané de l'enfant : la découverte que le concept scientifique modifie la langue et tout l'agir humain, qu'il exclut mais en même temps affine car «les disciplines représentent en les transposant non seulement les connaissances d'un domaine de savoir, mais avec elles les manières d'agir-penser-parler des communautés humaines qui en sont à la fois la matrice et le véhicule». La seconde est la découverte de la différentialité interdidactique : «argumenter en mathématiques, en histoire et en français recouvre des genres du discours et de l'activité, et donc des positions de sujet, sans grand rapport».

Le texte de fiction est un support idéal pour dédramatiser et accompagner cette double révélation, découvrir que les disciplines qui sont le cœur de l'école<sup>22</sup> existent en dehors de l'école, avec la même diversité. Mais il nous renvoie à la nécessité d'élaborer une charte du travail sur les supports<sup>23</sup> médiateurs de l'interdiscursivité. Si l'on néglige leur spécificité, elle fait retour dans les apprentissages différenciateurs, comme tout refoulé, au moment le moins opportun. Toutefois la fiction n'est pas seulement un outil de transposition didactique. C'est d'abord un outil naturel pour penser l'action : «La première manière dont l'homme tente de comprendre et de maîtriser le «divers» du champ pratique est de s'en donner une représentation fictive» dit Ricoeur<sup>24</sup>. Deux besoins sont ressortis des prolongements ludiques

<sup>22</sup> Nous suivons Bernié dans sa demande que «la communauté scolaire soit reconnue comme «X scolaire» où X est la variable disciplinaire».

<sup>23</sup> Cf. BIAGIOLI N. , MARTINEZ M. -L. (2005), «*Harry Potter* : de la crise des différences à la différenciation des disciplines» *Trema Approche anthropologique en éducation et en formation*, n° 24, pp. 127-143.

<sup>24</sup> RICOEUR P. (1986), *Du texte à l'action*, Essais d'herméneutique II, Seuil, p. 222

et scripturaux de la lecture privée : le besoin de dominer, fût-ce en rêve, la réalité dans laquelle on se noie et d'exprimer, via la fiction, ce qui fait problème ou douleur dans les apprentissages.

La logique de la lecture privée et celle de la lecture scolaire différenciatrice sont antithétiques<sup>25</sup>. Du roman scolaire, la première tire une vision réductrice et simplificatrice des disciplines, surannée comme une galerie de portraits de famille, mais l'habitus c'est aussi cela : le côté héritage, culture au sens monumental, les disciplines, leurs grands hommes, leurs légendes. En isolant un extrait, la seconde construit au prix de controverses, d'hésitations et de dissonances cognitives multiples, cet objet incertain et mouvant qu'est la compétence interdidactique.

Cependant, ce qui ressort des deux approches, c'est le déplacement de la problématique différenciatrice depuis les disciplines vers les représentations des apprentissages. La représentation spontanée (nourrie des stéréotypes culturels) du grand public, la représentation scolaire des élèves et des enseignants engagés au quotidien dans la transposition, et la représentation savante des chercheurs interfèrent constamment, et cette confusion pèse sur l'ensemble de la communication interdidactique. Après la transversalité de la langue, c'est celle des disciplines elles-mêmes qu'il faudrait démystifier. Métier d'apprenant, métier de chercheur, métier d'enseignant s'entrecroisent dans chaque discipline, ils ont des genres communs (ceux précisément de la discipline) et des genres spécifiques. Ils doivent apprendre à échanger sans se confondre, et mettre au point ensemble des stratégies communes de communication et de développement des savoirs. Les filières longues des universités se vident. Les disciplines sont en perte de vitesse. Les rendre «lisibles» et praticables pour un maximum de citoyens devient une urgente nécessité.

---

<sup>25</sup> Cf. BIAGIOLI N. , CARTAUD S. , DROUHARD J. -Ph. , LEGENDRE J. J. (2005), "Identification et réappropriation des disciplines à travers la lecture-écriture de la série *Harry Potter*, *Trema* n°24, pp. 113-126.