

QUAND LA DEVINETTE DEVIENT UN GENRE SCOLAIRE **Analyse didactique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1**

Nathalie Denizot
Université de Cergy-Pontoise – Espé de Versailles
Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)

Cet article s'inscrit dans une réflexion en cours, qui vise à caractériser les genres scolaires comme des « formes scolaires » des genres, résultant de processus complexes de scolarisation (Denizot, 2013a, 2013b). Dans ce cadre, les genres scolaires sont des formes propres à l'institution scolaire, qui acquièrent une forme d'autonomie, et qui visent des finalités propres à la discipline. D'habitude, mes analyses de la scolarisation des genres textuels (genres littéraires mais aussi genres scripturaux comme la dissertation ou le récit...) s'appuient sur des études de corpus assez vastes (manuels, textes officiels, enquêtes, copies d'examen, etc.), pour interroger la construction de la culture scolaire¹. L'enjeu de cet article, s'il prolonge ces analyses, est cependant d'un autre ordre. Je m'intéresse ici, à travers une étude de cas très circonscrite, à une forme de scolarisation *en acte* : je ferai en effet l'analyse d'une séquence de classe, préparée et menée par deux enseignantes autour d'un genre à priori plutôt secondaire, la devinette². Or ce genre, qui n'a pas fait

-
1. Entendue ici, comme le propose Chervel (2005), comme une culture originale et autonome (et non pas simplement comme la culture acquise à l'école ni la partie de la culture des adultes que propose l'école).
 2. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche en collaboration dirigée par Bruno Robbes (voir notamment 2015), et cofinancée par l'OCCE (Office central de la coopération à l'école) et la Fondation de l'Université de Cergy-Pontoise. L'école avec laquelle est mené ce projet, située dans un quartier populaire de Paris et classée en REP+, développe depuis une dizaine d'années un projet

l'objet chez les didacticiens de travaux propres à le légitimer en tant qu'objet à enseigner, mais qui existe pourtant dans la sphère scolaire³, me semble justement particulièrement intéressant pour étudier les mécanismes de scolarisation tels qu'ils sont mis en œuvre dans les pratiques enseignantes ordinaires.

Il s'agit donc ici d'analyser le travail ordinaire enseignant, pour comprendre comment s'opèrent les reconfigurations qui transforment un genre extrascolaire en un « genre scolaire », objet d'enseignement et d'apprentissage. Il est clair qu'il ne s'agit ni de valoriser ni de dévaloriser une séquence ; loin de tout jugement de valeur, je me place au contraire dans la perspective ouverte par Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux (2007, p. 10), qui appellent les didacticiens à reconnaître et à décrire le travail ordinaire de l'enseignant⁴ :

Il s'agirait [...] de reconnaître ce travail ordinaire de l'enseignant : considérer qu'un préalable est de lui faire crédit et d'essayer de le comprendre, sans jugement de valeur a priori. Cela suppose d'abord de prendre en compte les contraintes dans lesquelles il s'effectue, ses multiples composantes en tant que travail, qui peuvent expliquer certains choix, certaines conduites de l'enseignant ou certains points critiques observés. Cela suppose ensuite d'accorder à ces choix et à ces conduites une cohérence, une complexité et une légitimité en tant que logiques pratiques. Le didacticien a d'abord à les connaître, s'il veut cerner des éléments d'expertise pour enseigner la lecture et des modalités de travail efficaces pour l'apprentissage.

Après un rapide retour sur la notion de « genre scolaire » et une présentation du corpus analysé, je montrerai comment la construction de l'objet enseigné est le fruit de multiples ajustements et resserrements tout au long de la séquence. Puis je montrerai que cette séquence reconstruit la devinette comme un *genre scolaire*. Enfin, j'analyserai les composantes de cette version scolaire du genre.

BREF RETOUR SUR LA NOTION DE GENRE SCOLAIRE

La notion de « genre scolaire » est une notion encore instable en didactique : il n'en existe pas de définition qui soit acceptée par la communauté des didacticiens des disciplines et comme le souligne Dominique Maingueneau (2016) dans ce numéro, un même ouvrage consacré aux « genres scolaires » (Boré, 2007) a pu en proposer des interprétations très diverses. Le plus souvent, la notion de « genre scolaire » reste un préconception en didactique, et la question de savoir ce qu'il faut entendre par cette expression est d'ailleurs régulièrement posée (sur ce point, voir notamment Denizot, 2016). Sans viser une synthèse exhaustive, qui dépasserait le cadre de cet article, je me propose ici de faire un bref retour sur la question, puis de situer brièvement la définition qui sera la mienne dans cet article.

pédagogique original, qui vise à développer une « école apprenante » (selon l'expression de Bouvier, 2001) et qui s'appuie tout particulièrement sur le travail en équipes des enseignants. J'y reviens *infra*.

3. J'y reviens plus loin.

4. Leur propos concerne l'enseignement de la lecture, mais est aisément transférable à d'autres objets.

Il faut noter tout d'abord la polysémie du terme « genre » qui peut désigner, dans les travaux, des genres textuels ou des genres d'activités : les « genres scolaires » sont ainsi tantôt des genres de textes (en production comme en réception), tantôt des « genres » professionnels, expression qui reprend un concept issu des recherches en psychologie du travail (par exemple, Clot et Faita, 2000) et désignant des genres d'activités. Certains travaux articulent d'ailleurs explicitement genres textuels et genres d'activités : c'est le cas par exemple de Sandrine Aeby Daghé (2014, p. 63) qui construit des « genres d'activités scolaires » (explication de texte, mise en réseau, lecture à haute voix, etc.) sur le modèle des « genres de textes », en s'efforçant de « stabiliser cette notion de genres d'activité scolaire et de tenter de rendre opérationnelle [...] à partir d'une analogie avec les genres de textes⁵ ». Cette articulation est fondée sur le fait que les propositions de la psychologie du travail sont elles-mêmes une réinterprétation de Bakhtine et de ses travaux sur les « genres de discours » (Clot, 1999).

Il faut noter également la polysémie du terme « scolaire »⁶, identifiable notamment par la diversité des termes auxquels il est associé et/ou opposé : si de nombreux travaux opposent genre scolaire et genre non-scolaire (ou extrascolaire) (par exemple Schneuwly et Dolz, 1997 ; Denizot, 2013a ; etc.), Isabelle Delcambre (2007) et Yves Reuter (2007) distinguent également des genres *scolaires* (appréciations des bulletins trimestriels, conseil de classe à l'école primaire, etc.), *pédagogiques* (rituels du matin en maternelle, dialogue pédagogique, résumés de la leçon, etc.) et *disciplinaires* (dictée, rédaction, etc.) à partir d'une analyse du système didactique, décrit comme l'imbrication de trois espaces : l'espace scolaire, qui correspond à ce que Vincent (1980) nomme « forme scolaire » ; l'espace pédagogique, « qui organise les formes de l'enseignement et des apprentissages ainsi que leurs relations » ; l'espace disciplinaire, « qui organise les contenus » (Reuter, 2007, p. 13)⁷. Un autre système d'opposition est celui de Bernard Schneuwly (2007)⁸, qui distingue genres « scolaires » et genres « scolarisés » : les premiers (comme la dissertation), sont des « productions propres à l'école » alors que les seconds (venus de la sphère extrascolaire), sont « des adaptations et des transformations des genres existants » (p. 18). Enfin, certains travaux (par exemple Boré, 2007) entendent par « genres scolaires » des genres qui relèvent du *discours* scolaire (par opposition donc aux genres juridiques, littéraires, scientifiques, etc.).

Cette grande diversité des définitions de la notion est corrélée à une diversité des cadres théoriques dans lesquels elle s'inscrit : le caractère « scolaire » des genres peut être analysé dans le cadre de la « transposition didactique⁹ » (par exemple Schneuwly, 2007 ; Aeby Daghé, 2014), ou, dans une perspective plus

5. C'est l'auteure qui souligne.

6. Voir aussi dans ce numéro Maingueneau, qui souligne également (2016) le caractère vague de la relation introduite par l'adjectif relationnel « scolaire ».

7. Ces catégories ne sont pas exclusives les unes des autres, et permettent « d'interroger les multiples dimensions des exercices scolaires » : la dictée (genre disciplinaire) peut être décrite comme « genre pédagogique » « selon les formes pédagogiques différentes de sa mise en œuvre » et comme genre scolaire « par l'actualisation de la forme scolaire qu'elle réalise » (Delcambre, 2007, p. 30).

8. Repris notamment par Aeby Daghé (2014) et par Schneuwly et Aeby Daghé dans ce numéro (2016).

9. En référence aux travaux de Chevallard, 1985/1991.

sociohistorique, de la « culture scolaire¹⁰ » (Denizot, 2013b) ; il est également référé dans certains travaux au « contexte de production » et aux « communautés discursives », dans une perspective d'inspiration plus linguistique¹¹ (Bernié, 2002, Boré, 2007).

En revanche, les usages de la notion sont plutôt convergents : chez les didacticiens du français, la notion de genre scolaire s'inscrit le plus souvent dans un questionnement sur les spécificités de la sphère scolaire et des objets, pratiques, activités, etc., qui s'y réfèrent. Je prendrai trois exemples, et tout d'abord la première formalisation de la notion, celle de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (1997). Cette formalisation vise en effet à décrire et à caractériser des types¹² de « genres scolaires » en analysant les rapports que les genres travaillés à l'école entretiennent avec le fonctionnement de la communication scolaire : la spécificité de la communication scolaire, soulignent Schneuwly et Dolz, étant qu'elle opère un « dédoublement », les genres y sont à la fois outils de la communication et objets d'enseignement et d'apprentissage. Il en découle donc que les genres scolaires sont des « variantes » des genres de référence (*id.*, p. 34). En ce qui concerne plus spécifiquement les genres « littéraires », j'ai analysé à mon tour les genres lus et produits à l'école comme des « formes scolaires » des genres, et montré comment l'école construit et nomme des corpus scolaires spécifiques qui servent différentes finalités selon les configurations disciplinaires (Denizot, 2013a). Quant à Jean-Paul Bernié (2002, p. 80), il souligne que « les genres discursifs scolaires sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique, à une communauté d'instruction : ils sont des genres “du travail de l'école” ».

Dans la suite de cet article, j'entendrai donc par « genres scolaires » des genres textuels ou discursifs, propres à l'école¹³. Je décris ces genres comme des constructions scolaires et/ou disciplinaires¹⁴, qui résultent d'un travail de « scolarisation », terme qui recouvre à la fois des processus de transposition¹⁵, mais aussi de reconfiguration¹⁶ et de secondarisation¹⁷, voire de création disciplinaire

10. Notamment à la suite des travaux de Chervel, 1998 ; 2006.

11. Inspiré notamment des travaux de Vygotski et de Brossard (voir par exemple Bernié, Jaubert et Rebière, 2008).

12. Plus précisément des « idéotypes », des « formes pures » qui, comme le précisent les auteurs, n'apparaissent pas comme tels dans la réalité « mais se présentent toujours sous des formes mixtes » (p. 30).

13. Au sens de lieu d'activités : cf. les remarques de Maingueneau dans ce numéro.

14. Les disciplines étant le cadre dans lequel ces genres sont re-construits. Cela dit, une distinction genre scolaire/genre disciplinaire (cf. *supra* les propositions de Delcambre, 2007 et Reuter, 2007) peut permettre de décrire les variations disciplinaires d'un objet scolaire comme la dissertation (Denizot et Mabilon-Bonfils, 2012).

15. Au sens de Chevallard.

16. Je désigne ainsi des processus de recomposition et de réorganisation.

17. En reformulant Bakhtine (1984), on peut désigner ainsi la transformation, par une sorte de dérivation, de genres textuels déjà existants (des « genres premiers » comme par exemple les catégories rhétoriques scolaires comme la description ou la narration) en nouveaux genres propres à l'école (des « genres seconds » comme le récit mais aussi la narration, devenue un genre scolaire autonome). La secondarisation est donc un *processus* : ces nouveaux « genres seconds » peuvent à leur tour devenir « genres premiers », etc. L'accent mis sur la secondarisation comme un processus de transformation et comme un travail m'est commun avec Martine Jaubert et Maryse Rebière (2002), qui, pour leur

(Denizot, 2013a). En tant que genres, ce sont des objets sociolinguistiques et sociohistoriques, des formes langagières « relativement stables » (pour reprendre l'expression de Bakhtine, 1984, p. 265) et qui fonctionnent comme des « méga-outils de la communication » (Schneuwly, 2007, p. 14).

LE CORPUS ANALYSÉ

La séquence dont il va être question ici est une séquence de fin d'année scolaire, qui s'est déroulée dans une classe de CP/CE1 entre le 8 et le 22 juin 2015 (9 séances au total). Il s'agit d'une séquence en cointervention, dans le cadre du dispositif « plus de maitres » (PDM)¹⁸. Il faut noter ici que la cointervention prend dans cette séquence des formes diverses : lors des moments en frontal, c'est généralement l'une ou l'autre des enseignantes (Sophie, la titulaire de la classe ou Gwennaëlle, l'enseignante PDM¹⁹) qui mène le travail, tandis que l'autre reste en retrait voire en soutien pour réguler le groupe ; lorsque les élèves sont au travail, seuls ou par binômes, elles circulent ensemble dans la classe ; lors de certaines séances, elles partagent la classe en deux et prennent chacune un groupe. Mais si j'indique parfois dans la suite de l'article que tel ou tel moment est pris en charge par l'une ou l'autre des deux enseignantes, ce n'est pas pour les opposer ni chercher à démêler ce qui est de la responsabilité de chacune : la séquence a en effet été entièrement pensée et préparée par les deux enseignantes, qui se sont réunies pour ce faire à partir du 3 avril, puis qui se sont retrouvées régulièrement jusqu'au 22 juin pour continuer à préparer, faire le point et ajuster leurs interventions (9 réunions au total, jusqu'au 22 juin). Il n'est d'ailleurs sans doute pas inutile de préciser que l'école pratique la cointervention des enseignants et le travail en équipes depuis plusieurs années, et que la mise en place du dispositif PDM a, en quelque sorte, institutionnalisé des pratiques déjà existantes.

La séquence vise à faire produire aux élèves un nouveau type d'écrit, des devinettes. Elle s'articule à un projet au long cours mené dans la classe par Sophie autour d'un « carnet de voyage²⁰ ». Il s'agit d'un projet annuel (commun à plusieurs enseignants de l'école) visant à donner une cohérence thématique (voyager à travers plusieurs continents) à des apprentissages divers, et articulé à des sorties culturelles dans des musées (musée du Quai Branly, musée Guimet, etc.). Le carnet lui-même, propre à chaque élève, a ainsi été enrichi – et décoré – tout au long de l'année, et regroupe des pratiques d'écriture diversifiées (autour de différents types d'écrits :

part, désignent ainsi le processus de mise à distance des pratiques langagières ordinaires dans le cadre de la « communauté discursive » qu'est la classe.

18. Ce dispositif, créé en 2012 et consolidé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, consiste à affecter dans une école un maître supplémentaire. L'un des objectifs visés par le dispositif est de « faire évoluer les pratiques pédagogiques » en favorisant la « mise en place de nouvelles organisations pédagogiques » (pour tout cela, voir *Recherches* 2016, p. 37-38 et Cauterman et Daunay, 2016).

19. Les prénoms ont été changés. Je remercie très chaleureusement les enseignantes pour leur accueil, leur confiance et leur aide précieuse dans le recueil des données.

20. Ce projet s'inspire des propositions de Bernard Devanne :

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/2013_11_BDevanneLireEcrireCP.aspx.

liste, lettre, passeport, carte postale, bulletin météorologique, récit imaginaire, compte rendu de visite, fiche documentaire, poème, etc.). Les devinettes produites par les élèves lors de la séquence sont destinées à être collées, une fois recopiées au propre, sur le carnet : c'est d'ailleurs une motivation importante pour soigner la graphie et l'orthographe, et les enseignantes le rappellent à plusieurs reprises au cours de la séquence.

L'analyse que je ferai de la séquence est une analyse centrée sur un « objet enseigné », « réalité composite, sans cesse changeante, et fruit d'une constante réélaboration à travers un processus collectif conduit par l'enseignant, mais auquel participent, à des degrés divers mais constamment, les élèves » (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006, p. 8). Saisir cet objet enseigné conduit donc à se pencher à la fois sur la manière dont les deux enseignantes construisent cet objet (notamment dans les préparations et les séances de travail, en amont des séances de classe) et comment elles le mettent en œuvre dans les séances de classe. Pour ce faire, je m'appuierai sur trois types de données²¹ : les enregistrements audio des séances de préparation et de bilan²² entre les deux enseignantes (9 séances, qui vont de 14 mn à 1 h 10), les enregistrements vidéo des séances en classe (9 séances, qui vont de 18 min à 1 heure), et les productions des élèves.

UN OBJET ENSEIGNÉ EN PERPÉTUELLE CONSTRUCTION

Les modalités de travail de l'école (qui utilise le dispositif PDM dans une logique collaborative) nous²³ permettent ainsi de bénéficier d'un corpus particulièrement intéressant : les échanges et les verbalisations des enseignantes pendant les séances de préparation et/ou de débriefing donnent en effet des indications précieuses pour mieux saisir leurs représentations quant à l'objet à enseigner et à leurs objectifs, mais aussi pour analyser les ajustements qu'elles opèrent régulièrement tout au long de la séquence ainsi que les bilans et les analyses qu'elles en tirent, et qui font l'objet d'échanges réguliers entre elles. Or, ce qui ressort nettement de ces séances de préparation et de débriefing est que l'objet enseigné est en perpétuelle construction, au fil des séances avec les élèves et des débriefings entre les enseignantes.

C'est d'abord l'objet lui-même qui évolue. Lors de leur première séance de préparation (le 3 avril, plus de deux mois avant que les séances avec les élèves commencent), les enseignantes envisagent un objet relativement large : devinettes, rébus, charades, histoires à inventer. Elles le resserrent dès leur deuxième réunion (qui se tient le 18 mai, là encore avant le lancement du travail en classe) autour des devinettes essentiellement, la charade étant alors prévue pour la fin de la séquence.

21. Les deux enseignantes ont pris en charge la majorité des enregistrements de leurs séances de préparation et de classe (nous avons mis à leur disposition un dictaphone et une caméra numériques), et nous ont également fourni leurs documents de travail.

22. Dans la suite de l'article, je les désigne en général sous le terme de « séance de préparation ». Mais toutes ces séances intègrent des moments de bilan et de retour sur les séances de classe.

23. Cette analyse étant produite dans le cadre d'une recherche collective (voir note 2), j'utilise le « nous » lorsque je me réfère à ce collectif.

Cette question de la charade revient régulièrement dans les séances de préparation, les deux enseignantes pointant à la fois sa difficulté et son intérêt, notamment par son jeu avec les sons. La dernière séance de préparation (le 22 juin) est même entièrement consacrée au sujet, et les deux enseignantes ont préparé une séance pour faire produire des charades aux élèves lors de la dernière séance de classe (ce même 22 juin), et pour les y initier à partir de rébus. Mais faute de temps, la production de charades est finalement abandonnée et cette dernière séance est consacrée à l'évaluation collective (en vue d'améliorations) de plusieurs productions d'élèves puis à la mise au propre individuelle des devinettes. Les enseignantes ont ainsi adapté et fait continuellement évoluer leur projet.

Le type de devinette choisi pour le travail avec les élèves est également objet d'ajustements et de resserrement : lors de la séance de préparation du 1^{er} juin, les enseignantes décident de commencer avec une seule structure simple, « je suis... + caractéristiques + qui suis-je ? », mais lors du débriefing du 8 juin, Sophie, qui a conduit la première séance de classe le jour même, explique qu'elle a finalement renoncé au « Qui suis-je ? », dont la tournure avec inversion du sujet lui paraissait complexe. Par ailleurs, les deux enseignantes envisagent dès leurs premières séances de préparation d'aborder d'autres types de devinettes ultérieurement, voire à partir d'un même objet de varier les structures. Le recours à d'autres structures est ainsi évoqué le 12 juin (Sophie propose de « les amener à prendre conscience qu'il n'y a pas que le "je suis"²⁴ »), mais comme une possibilité à explorer plus que comme un objectif immédiat. Gwennaëlle le constate le 22 juin : « Finalement, on est restés sur "je suis..." mais ce n'est pas grave ».

Les objectifs aussi évoluent et s'enrichissent au fur et à mesure des séances de préparation et des séances en classe. Le choix de l'objet, tel qu'il est explicité dès la première séance de préparation par les deux enseignantes, tient tout d'abord à la volonté de travailler sur des genres textuels qui n'ont pas encore été pratiqués : c'est en effet le premier objectif qu'elles se donnent explicitement, en faisant le point le 3 avril sur les sortes d'écrits déjà travaillés (ou programmés) depuis le début de l'année dans le cadre du projet « carnet de voyage ». Comme le dit Sophie, « les devinettes, les rébus, l'avantage c'est qu'on continue de faire un peu le tour du monde des types d'écrits » et « à la fin de l'année ils auront quand même un aperçu de différents types d'écrits, vraiment différents ». L'enjeu explicite (que les enseignantes évoquent lors de la séance de préparation du 8 juin) est d'aider les élèves à catégoriser, mais aussi à construire la distinction entre écrits documentaires et fictionnels, et ce dès les premières classes.

Lors de la deuxième séance de préparation, les objectifs d'apprentissage liés à l'objet sont de deux ordres : travailler sur la langue, et produire des écrits qui ne se réduisent pas à la phrase – avec la conscience de choisir un objet « ludique » qui semble particulièrement adapté à la fin de l'année, et qui répond au désir exprimé par Sophie de « jouer avec les mots ». Le resserrement de l'objet autour de la devinette est motivé notamment par le fait que deviner fait travailler sur les inférences et la construction d'indices : il s'agit donc de faire produire aux élèves

24. Je reviens *infra* sur les types de devinettes et les structures.

des inférences, et plus seulement de les décrypter. C'est d'ailleurs le premier argument avancé par Sophie lorsqu'elle propose à Gwennaëlle de travailler sur les devinettes : « J'avais pensé la devinette, ça peut être pas mal, pour être un peu dans les inférences, les choses comme ça, tu sais, ils ont un peu de mal. Ils connaissent parce qu'on en fait comme ça, à l'oral, mais je m'étais dit qu'en créer une ça pouvait être pas mal. Enfin une ou plusieurs » (réunion de préparation du 3 avril). Ce travail sur les inférences et l'importance des indices est l'objet de discussions régulières entre les deux enseignantes pendant les séances de préparation, et lors des séances de classe, l'accent est régulièrement mis sur les « indices » qui permettent de deviner : Sophie les définit ainsi avec les élèves lors de la première séance, à la suite de l'observation et de l'analyse d'une devinette : « on va les appeler des indices c'est-à-dire que dans la devinette, il y a des petits mots qui sont faits exprès pour nous aider à trouver » (8 juin). Pendant les séances de production de devinettes, la question des indices pertinents et suffisants est également au cœur du travail.

Ce que les enseignantes construisent ainsi est une sorte de « modèle didactique » du genre, pour reprendre l'expression de J.-F. de Pietro et B. Schneuwly (2003). Mais à la différence du « modèle didactique » de l'équipe genevoise²⁵, « outil pragmatique forgé au cours même d'une pratique d'ingénierie » et conçu pour « servir de base génératrice » à une séquence, celui-ci n'est pas élaboré a priori mais se remodèle tout au long de la séquence et de sa préparation : modèle et séquence sont intriqués et interagissent l'un avec l'autre.

CONFIGURATION D'UN OBJET SCOLAIRE

Ces ajustements et resserrements visent à reconfigurer le genre de la devinette pour en faire un objet scolaire. Il est intéressant de noter que, si la devinette a donné lieu à de nombreuses publications pédagogiques, sur le net²⁶ mais aussi dans la presse spécialisée et chez les éditeurs²⁷, Sophie et Gwennaëlle ne se réfèrent jamais à l'une ou l'autre de ces propositions au cours de leurs séances de préparation, mais prennent en charge entièrement la scolarisation de la devinette.

Leur premier choix est celui d'un type de devinette. Pour le caractériser, je partirai des propositions de Georges et Dundes (1963)²⁸ concernant la structure des devinettes. Partant d'une décomposition de la devinette en « éléments descriptifs » (la partie présente de la devinette) et « référent » (la partie absente, qu'il faut deviner), Georges et Dundes distinguent plusieurs types de devinettes, selon que les éléments descriptifs (c'est-à-dire le « thème », le référent apparent de l'énoncé, et le « propos », affirmation concernant ce thème) sont en opposition ou non : lorsque

25. Voir aussi à ce sujet l'article de Bernard Schneuwly Sandrine Aeby Daghe dans ce même numéro.

26. Une recherche via Google avec les mots clés « écrire devinette école » montre que de nombreux sites d'écoles primaires proposent des devinettes rédigées par des élèves. Des projets d'écriture de devinettes sont également proposés (notamment sur des sites d'inspections académiques).

27. Par exemple : Reymond J., Montelle É. et Montelle C. (2001), « Les devinettes à l'école », *La Classe* n° 120, p. 43-51 ; Perronet J.-M. (2008), *Devinettes pour lire, dire, écrire*, Paris, Hachette-éducation.

28. Je reformule leurs travaux à partir de deux sources : Todorov, 1978, p. 223-224 et Berra, 2008, p. 32-36.

deux éléments au moins sont contradictoires, Georges et Dundes parlent alors de « devinette oppositionnelle » (par exemple « Plus je suis chaud et plus je suis frais : le pain ») ; dans le cas contraire, de « devinette non oppositionnelle ». Enfin, la devinette non oppositionnelle peut à nouveau se diviser en « littérale » (lorsque le thème coïncide avec le référent²⁹) ou « métaphorique » (lorsque le thème est une métaphore du référent³⁰). Les devinettes oppositionnelles, quant à elles, sont presque toujours métaphoriques.

Qu'en est-il dans la séquence ? Dès la première séance de classe, les enseignantes proposent aux élèves deux premières devinettes à observer, qui serviront de modèles pour toutes les séances de production ultérieures : « Je suis un animal qui a de grandes oreilles ; j'aime les carottes » ; « Je suis un grand animal. Blanc, j'habite au pôle nord ; brun, je vis dans les forêts. J'existe aussi en peluche ». La modélisation des enseignantes concerne donc un seul type de devinette, celui des devinettes non-oppositionnelles littérales : les éléments descriptifs ne contiennent pas de contradiction, et ne sont pas métaphoriques. Lors de la séance de préparation du 12 juin (qui suit la 5^e séance en classe), Gwennaëlle évoque un autre type de devinettes, des devinettes « avec des comparaisons poétiques », des « devinettes imaginaires », qui relèveraient donc plutôt du type métaphorique : Gwennaëlle cite un élève qui avait proposé « les chemins blancs » pour qualifier la peau de la girafe. Mais l'idée est abandonnée, de même que les devinettes oppositionnelles : les expériences de Sophie pour proposer des formulations de cet ordre aux élèves (« Je me déplace mais je n'ai pas de pieds ») lui ayant semblé peu concluantes et de nature à « perdre » (dit-elle) les élèves.

Dès leurs premières réunions de travail, les deux enseignantes décident également de contraindre thématiquement le travail des élèves, et d'articuler fortement la production de devinettes au travail autour de l'Australie (cf. le projet « carnet de voyage »), puis de se cantonner dans un premier temps aux animaux. Le retour au thème élargi de l'Australie est évoqué lors de la séance de préparation du 12 juin, suite à une demande d'élève, désireux de fabriquer des devinettes sur d'autres sujets : la séance en classe du 19 juin permet aux élèves qui ont terminé leurs premières productions d'inventer de nouvelles devinettes sur l'Australie ainsi que sur le Kenya (qui avait été au centre de la production de fiches documentaires dans le carnet de voyage).

Les devinettes permettent ainsi non seulement un travail sur la langue ou sur les inférences, mais aussi un retour sur le travail déjà effectué : pour produire des devinettes, les élèves sont invités à plusieurs reprises par Sophie et Gwennaëlle à reprendre les carnets, à se remémorer les séquences antérieures, à faire des liens avec d'autres types de textes. Les affiches documentaires sur des animaux du Kenya précédemment réalisées par les élèves sont mises au tableau lors de la séance du 12 juin, et les élèves, qui travaillent ce jour-là en binôme pour produire une devinette, peuvent se déplacer pour venir les consulter.

29. Exemple de Todorov (1978, p. 224) : Qu'est-ce qui vit dans la rivière ? – Le poisson.

30. Exemple de Todorov (1978, p. 224) : Deux rangées de chevaux blancs sur une colline rouge. – Les dents.

La construction du genre scolaire passe enfin par une adaptation au contexte didactique. Différentes aides sont ainsi envisagées par les enseignantes au fil de la séquence, qui contraignent le genre : s'appuyer sur ce que les élèves connaissent (via le carnet de voyage), pour réutiliser le vocabulaire ; fabriquer la devinette à partir d'images (qui sont elles-mêmes des sortes de devinettes, et dont le caractère d'aide est discuté pendant les débriefings) ; proposer des phases d'évaluation collective, qui passent par une formalisation des caractéristiques attendues. L'adaptation au contexte didactique conduit également les enseignantes à interroger la dimension ludique de la séquence : en effet, alors qu'elle était envisagée par les enseignantes en amont du travail comme une motivation possible, la première séance de classe se conduit à se demander si elle n'induit pas au contraire une démotivation. Elles se demandent ainsi si « le format devinette crée l'agitation », ou si le « format jeu » conduit les élèves à « perdre le format scolaire » (débriefing du 8 juin).

C'est ainsi que se construit une *forme scolaire* du genre de la devinette. Cette forme scolaire, qui se fait à la fois par transposition et reconfiguration (Denizot, 2013), reconstruit de manière spécifique le genre : il ne s'agit pas tant de le simplifier que de le reconstruire à des fins propres aux enjeux didactiques, de fabriquer de « l'enseignable », pour reprendre la formule de Chervel (1988/1998). Les enseignantes sélectionnent donc un type de devinette qui leur semble plus adapté à leurs élèves, mais surtout aux objectifs qu'elles se fixent : les dispositifs didactiques qu'elles mettent en place et qui visent des apprentissages plus largement disciplinaires (apprentissage de l'écriture, travail sur la langue, travail sur l'encodage, etc.) contribuent en effet fortement à la reconfiguration du genre de la devinette.

LES COMPOSANTS DU GENRE SCOLAIRE

Pour analyser ce que sont les caractéristiques de cette variante scolaire de la devinette (telle qu'elle est construite par Gwennaëlle et Sophie à travers les séances de préparation, de débriefing, et le travail en classe), j'emprunte à Karl Canvat (1999) son analyse des différents « composants » des genres littéraires, qui me semblent transférables pour l'analyse d'un genre textuel comme la devinette. Canvat distingue des composants de forme (les structures textuelles), des composants thématiques (le sujet, le thème, etc.), des composants énonciatifs (quel énonciateur ? quelle situation d'énonciation ? énonciation ludique/sérieuse, etc.), et des composants fonctionnels (intention/effets produits ?). Mais, comme il le souligne (*id.*, p. 88), « chaque genre ne met pas forcément en œuvre tous les composants [...] ». Ce problème rend indispensable le recours à la notion de « dominante » : il s'agit donc, pour en revenir à la devinette, de se demander également quels composants sont dominants, et s'il y a des spécificités pour la version scolaire. L'objectif n'est pas de montrer que la variante scolaire est *moins* quelque chose (moins noble, moins complexe, moins drôle, etc.), mais de voir comment elle fonctionne, ce qu'elle privilégie, ce qu'elle permet ou pas.

Le composant fonctionnel, lié à l'intention et aux effets du genre, est essentiel dans le cas du genre de la devinette, qui peut se décrire tout d'abord comme dominé par une intention et un effet à produire : faire deviner et amuser. L'intention (faire

deviner) est articulée très fortement pour la devinette « extrascolaire » aux composantes formelles, et j'y reviens ci-dessous. Quant à l'effet (amuser), c'était clairement l'un des objectifs des enseignantes en début de séquence³¹, mais comme souvent à l'école, les finalités ludiques se perdent un peu en cours de route – ce qui n'est d'ailleurs ni un échec ni un problème, mais plutôt un donné de la situation scolaire, dont l'objectif est l'enseignement et l'apprentissage, et non le jeu (même si le jeu peut être un moyen, mais ce n'est pas la même chose³²). Rien d'étonnant donc à ce que le modèle de la devinette qui est finalement privilégié soit celui que Claire Blanche-Benveniste (1977, p. 79), réfléchissant sur « la double face de la devinette et de l'énigme », nomme la « devinette-énigme », « propos constitué au bénéfice de l'interlocuteur et chargé d'une certaine vertu de connaissance, comme l'histoire du Sphinx », qu'elle distingue de la « devinette frustrante », « propos formé au détriment de l'interlocuteur, pour tourner en dérision son effort de réponse ; l'exemple-type est celui des bretelles de Napoléon (“Pourquoi Napoléon portait-il des bretelles tricolores ? – pour tenir son pantalon”) ». En effet, précise Blanche-Benveniste, l'énigme-devinette « dotée d'une fonction initiatique souvent soulignée par les ethnologues » « prétend structurer l'inconnu à partir du connu, à ce titre, elle impose des découpages de signification qu'il serait aventureux de tenir pour frivoles » (*id.*, p. 79 et 80) : elle est de ce point de vue un candidat idéal pour une scolarisation, qui prend au sérieux l'effort de réponse de l'interlocuteur – tout comme l'effort de fabrication au service des apprentissages.

Le composant formel est essentiel dans le cas de la devinette³³. Les devinettes extrascolaires se caractérisent le plus souvent par une structure syntaxique attendue (une ou deux assertions + une question). Étudiant les « formes simples », André Jolles (1972, p. 105) oppose ainsi mythe et devinette : « le mythe est une réponse qui contient une question préalable ; la devinette est une question qui appelle une réponse ». Cette structure est liée à sa forme dialogique : « Le premier trait constitutif de ce type de discours qu'est la devinette est d'être un dialogue » (Todorov, 1978, p. 227), et, comme le fait remarquer Jolles (*id.*, p. 109), « le questionneur est celui qui sait, celui qui se trouve au lieu du savoir³⁴ » – situation qui

31. Elles le disent explicitement à plusieurs reprises dans les séances de préparation.

32. Comme le souligne Brougère (1995, p. 269) : « On ne peut fonder sur le jeu un programme éducatif précis. Ce serait dessaisir l'enfant de son initiative, de la maîtrise de la situation qui semble un critère essentiel. Le joueur peut toujours éviter ce qui lui déplaît. En cela les relations entre jeu et éducation apparaissent paradoxales. C'est en suspendant tout investissement éducatif direct que l'enseignant peut construire un espace et un temps ludiques porteurs d'expériences originales différentes d'autres situations, et peut-être ainsi lieu d'apprentissage différent. En cela, il doit accepter la stratégie de l'enfant qui peut éviter toute rencontre de nouveau problème et se refuser à utiliser le jeu pour réaliser de nouvelles expériences. Mais si l'enseignant intervient avec la volonté de maîtriser le contenu et le résultat du jeu, à travers par exemple ce qu'il est convenu d'appeler un jeu éducatif, ce sont les caractéristiques spécifiques du jeu qui disparaissent. »

33. Rien d'étonnant qu'elle ait intéressé – outre l'ethnographie – les études structuralistes (cf. celles que j'évoque dans l'article, Georges et Dundes, 1963 ; Jolles, 1972 ; Todorov, 1978).

34. « Considérée dans sa totalité, la devinette est donc, du côté du questionneur, tout à la fois mise à l'épreuve du devineur et contrainte, pour ce devineur, de se montrer l'égal de son examinateur ; rappelons-nous simplement la notion d'examen. [...] Le but véritable et unique de la devinette n'est pas la solution mais la *résolution*. La réponse étant connue du questionneur, il n'importe pas pour lui

n'est pas sans rappeler le dialogue scolaire, mais qui autorise l'élève producteur de devinette à être celui qui sait et qui pose la question. Dans la séquence de Gwennaëlle et de Sophie, l'importance des structures textuelles est soulignée à plusieurs reprises, et ces structures sont vues comme une aide, comme un soutien. L'appropriation d'un modèle de la devinette est un fil rouge de la séquence et des séances de préparation, et ce modèle est affiné peu à peu (c'est d'ailleurs une appropriation plutôt réussie comme le notent les deux enseignantes dans un débriefing, puisqu'aucune des devinettes produites par les élèves ne donne la réponse). Mais, comme je l'ai montré *supra*, le fait de s'en tenir à un seul modèle est ici clairement une particularité de la version scolaire construite par les deux enseignantes.

Le composant énonciatif, qui semble simple dans le cas de la devinette (un locuteur-questionneur face à un ou plusieurs interlocuteurs/répondants) est ici complexe : à l'école en effet, les énonciations sont généralement intriquées (qui parle à qui, dans quel cadre, et pour dire quoi ? ces questions ne sont pas si simples dans le cadre scolaire). Il y a toujours une difficulté de l'écrit scolaire, qui a plusieurs destinataires et des finalités à la fois explicites (s'amuser, faire des devinettes pour les pairs) et implicites (ici, travailler la syntaxe, l'encodage). C'est d'ailleurs l'une des difficultés pointées par les enseignantes lors des débriefings : pour qui et pourquoi produit-on des devinettes ? pour l'enseignante ? pour les pairs ? pour s'amuser ? Lors des séances de classe, elles rappellent à plusieurs reprises que les devinettes sont faites pour être posées aux autres élèves, mais qu'elles seront lues (posées ?) également par les parents via le carnet de voyage. Par ailleurs, une autre difficulté liée à l'énonciation est apparue dans le modèle choisi : les élèves devaient écrire en « je » (« je suis un animal qui... »), mais un « je » doublement fictif, puisque ce n'était pas le « je » de l'élève, ni même celui d'une « personne » (ce devait être un je animal ou objet) ; ces difficultés ont fait l'objet de discussions entre les enseignantes et d'un travail explicite avec les élèves, notamment sur la cohérence textuelle : il a parfois été difficile pour certains élèves de conserver la première personne, et la première séance de retour collectif sur les premières devinettes produites à partir de l'album a notamment été l'occasion de réécritures (par exemple, un travail sur une devinette qui commençait par « je suis » et continuait avec « il aime... »).

Le composant thématique, qui n'appartient pas à la définition de la devinette³⁵, est en revanche très important dans la séquence, puisqu'elle est en articulation avec le projet carnet de voyage. Les devinettes produites portent donc essentiellement autour des animaux et/ou de l'Australie. Il s'agit là encore d'une particularité de la forme scolaire du genre ici actualisée, et cette composante thématique est d'ailleurs vue par les enseignantes à la fois comme une aide et comme une limite possible (elles pointent plusieurs fois dans les séances de préparation la difficulté d'en sortir).

de la réentendre, mais de voir le questionné en état de la lui donner, d'amener le questionné à la lui donner. » (Jolles, 1972, p. 109 ; c'est lui qui souligne).

35. Il existe certes des recueils thématiques de devinettes, mais il s'agit là d'une manière de classer les devinettes et non de les caractériser.

En réalité, en matière de genre scolaire, il faut nécessairement ajouter un autre composant, qui est le « composant d'apprentissage » en quelque sorte, et qui domine tous les autres³⁶. C'est ce qui fait que la version scolaire du genre ne peut pas être la version extrascolaire. Par exemple, les intentions du genre scolaire sont de construire (ou de renforcer) des apprentissages, et cela prime sur les intentions du genre extrascolaire. On le voit bien tout au long de la séquence dans la tension entre nécessité de faire « deviner » aux pairs (il faudrait donc que ce soit un peu inattendu) et nécessité d'une tâche réaliste (il faut donc que ce soit sur une culture commune au groupe, ce qui entre en contradiction avec l'enjeu de « deviner »). Dans le fond, l'enjeu de la séquence n'était pas tant de produire des devinettes devinables que de produire des devinettes acceptables (sur un plan syntaxique, énonciatif, orthographique, etc.) C'est bien pour faciliter des apprentissages textuels, des réécritures, que la forme de la devinette a été réaménagée, et ce n'est pas tant une structure de devinette qui est l'objet visé qu'un travail sur la syntaxe, et même sur la mise en texte (pour certains CP, l'enjeu était aussi de renforcer les apprentissages liés à l'encodage).

CONCLUSION

Cette étude de cas ne vise donc pas à construire un modèle de séquence, mais à essayer de décrire la scolarisation en acte d'un objet, dans la pratique de la classe : comprendre comment les enseignantes construisent un objet enseignable à partir d'un objet extrascolaire complexe, quelles caractéristiques de l'objet enseigné sont privilégiées, pour quels objectifs, permet de montrer comment l'objet enseigné n'est pas ici le fruit d'une construction à priori (ce n'est pas un « modèle didactique » au sens de de Pietro et Schneuwly, 2003, par exemple : cf. *supra*), mais le résultat d'un processus complexe, fait de tâtonnements et d'ajustements permanents, qui fait évoluer non seulement le travail des enseignants et des élèves mais l'objet du travail lui-même. Scolariser un objet, c'est ainsi construire une « forme scolaire » du genre, processus complexe qui met en œuvre des processus transpositifs mais également de reconfiguration, au service des enjeux d'enseignement et d'apprentissage.

36. Comme le souligne Halté (1987, p. 39 ; c'est lui qui souligne) : « Une situation de production ne peut être légitimement considérée immédiatement comme situation d'apprentissage : produire, dans la communication ordinaire, de la parole écrite ou orale, c'est médiatiser les enjeux **primaires** de l'interaction. Il se peut que, produisant, on apprenne à produire, selon le principe classique. Mais on apprend alors de manière incidente, sans l'avoir expressément recherché, et indifférenciée, sans savoir précisément ce que l'on apprend.

À l'inverse, une situation d'apprentissage de l'écrit n'est pas forcément une situation de production (visant la fonctionnalité ordinaire de la communication). Au contraire : son efficace sera d'autant plus grand qu'elle permettra au sujet impliqué de se **décentrer** des enjeux primaires de l'interaction, de les suspendre, pour se concentrer sur le seul pôle envisagé par l'objectif. ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam J.-M. (2012), « Discursivité, généricité et textualité. Distinguer pour penser la complexité des faits de discours », *Recherches* n° 56, p. 9-27.
- Aeby Daghé S. (2014), *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Berne, Peter Lang.
- Bakhtine M. (1984) [1979], *Esthétique de la création verbale* (traduction d'A. Aucouturier), Paris, Gallimard.
- Berra A. (2008), *Théorie et pratique de l'énigme en Grèce ancienne*, Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Bernié J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, p. 77-88.
- Bernié J.-P., Jaubert M. et Rebière M. (2008), « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative », dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 123-141.
- Blanche-Benveniste C. (1977), « Énigme et Devinette. Discussion », *Réforme, humanisme, renaissance. Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance* n° 7, p. 79-91.
- Boré C. (2007), « Les genres scolaires comme corpus. Construction d'une problématique », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 41-55.
- Bouvier A. (2001), *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette.
- Bronckart J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Brougère G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Canvat K. (1999), *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Cauterman M.-M. et Daunay B. (2016), « La prescription institutionnelle de l'aide : mots d'ordre et désordre », *Recherches* n° 64, p. 7-23.
- Chervel A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119, repris dans Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56.
- Chervel A. (2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, p. 77-85.
- Chervel A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- Chevallard Y. (1985/1991), *La transposition didactique* (2^e édition), Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y. et Faïta D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* n° 4, p. 7-42.

- Delcambre I. (2007), « La notion de genre scolaire : points de vue didactiques », dans Boré C. (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 27-39.
- Denizot N. (2013a), *La scolarisation des genres littéraires (1880-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- Denizot N. (2013b), « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques* n° 157-158, p. 165-176.
- Denizot N. (2016), « La notion de “genre” dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013 », dans G. S. Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 29-51.
- Denizot N. et Mabilon-Bonfils B. (2012), « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d’un objet scolaire », *Recherches en Didactiques* n° 14, p. 11-27.
- De Pietro J.-F. et Schneuwly B. (2003), « Le modèle didactique du genre : un concept de l’ingénierie didactique », *Les cahiers Théodile* n° 3, p. 27-52.
- Georges R.-A. et Dondes A. (1963), « Toward a structural definition of the riddle », *Journal of american Folklore*, p. 111-118.
- Halté J.-F. (1987), « Les conditions de production de l’écrit scolaire », dans Chiss et al. (dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, p. 35-44.
- Jaubert M. et Rebière M. (2002), « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un “oral réflexif” ? », dans Chabanne J.-C., Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, p. 53-71.
- Maingueneau D. (2016), « Quelques remarques sur la notion de genre scolaire », *Recherches* n° 65, p. 7-16.
- Nonnon É. & Goigoux R. (2007), « Travail de l’enseignant, travail de l’élève dans l’apprentissage initial de la lecture », *Repères* n° 36, p. 5-36.
- Robbes B. (2015), « Retour sur le processus de contractualisation du projet de recherche collaborative, entre une équipe d’enseignants d’une école élémentaire “différente” et une équipe de chercheurs », communication lors de la Biennale internationale (30 juin-3 juillet 2015) au CNAM, Paris.
- Recherches* (2016), n° 64, *Aider*, Lille, ARDPF.
- Reuter Y. (2007), « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) », *Le français aujourd’hui* n° 159, p. 11-18.
- Schneuwly B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l’école », dans Boré C. (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- Schneuwly B. & Aeby Daghe S. (2016), « Genres scolaires et genres scolarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l’école primaire en Suisse romande (1830-2010) », *Recherches* n° 65, p. 163-175.
- Schneuwly B. & Dolz J. (1997), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d’enseignement », *Repères* n° 15, p. 27-40.
- Schneuwly B. & Thévenaz-Christen T. (dir.) (2006), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- Todorov T. (1978), *Les genres du discours*, Paris, Seuil.
- Vincent G. (1980), *L’école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l’homme.