

## **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 scolaire<sup>1</sup>. 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 devinette<sup>2</sup>. 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 scolaire<sup>3</sup>, 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'enseignant<sup>4</sup> :

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 à 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.

[...]

## 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 maîtres » (PDM)<sup>5</sup>. Il faut noter ici que la cointervention prend

---

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.

5. 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).

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 PDM<sup>6</sup>) 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 voyage<sup>7</sup> ». 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 : 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 données<sup>8</sup> : les enregistrements audio des séances de

---

6. 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.

7. Ce projet s'inspire des propositions de Bernard Devanne : [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/2013\\_11\\_BDevanneLireEcrireCP.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/2013_11_BDevanneLireEcrireCP.aspx).

8. 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.

préparation et de bilan<sup>9</sup> 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.

[...]

---

9. 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.