

La création de parcours de lecture en littérature est une demande institutionnelle qui remonte aux programmes 2002. La métaphore du « parcours » appliquée à l'enseignement de la littérature reflète ce que la recherche a théorisé autour de la notion d'intertextualité¹, à savoir ce cheminement à la fois culturel et intime qui conditionne la réception de ce que nous lisons et au-delà, des œuvres d'art que nous rencontrons en général, façonnant notre regard, voire notre manière d'être. Il s'agit, pour filer la métaphore, d'aborder la littérature en « cheminant » d'une œuvre à l'autre comme le fait implicitement le lecteur expert. La référence au « parcours » qui se dit à l'origine du fait de « traverser, de visiter dans toute son étendue »² et qui dans la vie courante s'applique souvent à un itinéraire nécessitant de se ménager des étapes intermédiaires pour ne pas se perdre en route, vise donc à la fois le long terme et une certaine forme d'exhaustivité, mais aussi la nécessité de s'organiser, de se donner des repères.

En maternelle, cela s'avère d'autant plus indispensable que l'enfant qui entre dans la culture écrite a besoin de points d'ancrage. Mais sur quel cadrage s'appuyer et pour quelle mise en œuvre ?

Nous tenterons de préciser ce que vise un parcours de lecture en nous appuyant d'abord sur le cadrage institutionnel pour mieux expliciter comment nous comprenons ce dispositif puis nous proposerons un exemple de mise en œuvre d'un parcours de lecture visant l'ensemble des niveaux de classe de la maternelle.

Le cadre institutionnel

Le terme de parcours de lecture n'a pas encore, à notre connaissance, fait l'objet de définitions en didactique. Il fait néanmoins l'objet de prescriptions institutionnelles répétées.

Le dispositif est proposé pour la première fois dans les programmes 2002 en corrélation avec l'introduction de la littérature dans les programmes ce qui constitue une révolution. Non que la littérature ait été absente jusque-là des classes du cycle 1 mais elle est considérée, à part entière, comme un objet d'étude après avoir longtemps été - du point de vue institutionnel tout du moins- « une activité transparente ».³ Or, préconiser la construction de parcours de lecture, c'est donner aux enseignants un moyen de mettre en œuvre cette ambition nouvelle. Dans les programmes 2002⁴, leur

¹ A l'origine selon M. Riffaterre « L'intertextualité est la perception par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédé ou suivie. » Michael Riffaterre, « La trace de l'intertexte », *La Pensée* 215, oct. 1980, p.4.

²A. Rey, (dir): *Dictionnaire historique de la langue Française*, Paris, Robert, 2000.

³ Nous renvoyons à l'article de M.F. Bishop, « La lecture des récits de fiction en maternelle », *Le français aujourd'hui*, n°179, décembre 2012, Paris, Armand Colin. « [...] la lecture des récits de fiction est perçue depuis les origines de l'école maternelle jusqu'au milieu des années 1990, comme une activité « transparente » tant du côté de l'élève que du côté du maître, puisque ni la compréhension du récit, objet de la lecture, ni la mise en mots par l'adulte, ne sont prises en compte. »

⁴ « Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures. » *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, *Journal officiel* du 10/02/2002, Paris : CNDP.

objectif est d'aider l'enfant à « se construire une première culture littéraire » en tissant des liens entre des œuvres. Des exemples d'éléments fédérateurs de parcours (personnages, thèmes ou univers d'auteur) sont donnés, ce qui pose d'emblée le problème de différencier le parcours de lecture, du réseau. Les documents d'accompagnement aux programmes 2002 pour la maternelle⁵ précisent logiquement cette demande : « L'enseignant doit piloter les conditions de l'acculturation, en organisant **les parcours de découverte des lectures, en créant des relations entre des livres**. Au-delà de l'acculturation, ce sont des apprentissages qu'il recherche et dont il organise les moments de manière adaptée aux besoins de chacun. » Ce passage est repris tel quel dans les nouveaux documents d'accompagnement aux programmes 2008 parus en 2011⁶ comme pour en souligner l'actualité.

Il faut aussi rappeler la façon dont ce dispositif était présenté, toujours dans les programmes 2002, dans les objectifs en littérature C3 : « Ces multiples parcours de lecture et d'écriture sont programmés **par les maîtres de l'équipe de cycle** en s'appuyant sur la bibliographie publiée et régulièrement mise à jour par les soins du ministère de l'éducation nationale. » Il y a là, en plus de ce qui est déjà décrit pour la maternelle, une préoccupation supplémentaire qui mérite d'être soulignée : celle de la nécessité de programmer d'un niveau de cycle à l'autre les lectures de l'élève. Mais le terme de parcours semble désigner aussi bien les différents réseaux ou les différentes séquences de lecture /écriture que la programmation qui les englobe et qui en rend compte.

Ainsi en presque dix ans, l'objectif des parcours de lecture reste invariable et ambitieux : faire de la littérature un objet d'apprentissages. Les parcours sont autant d'invitations à programmer les œuvres lues, à leur donner une perspective qui fasse sens pour l'enfant afin de le faire accéder à une meilleure compréhension des textes écrits mais également, par réseaux interposés, à une première culture littéraire destinée à s'étoffer de cycle en cycle tout au long de la scolarité de l'enfant. Ces demandes s'inscrivent dans la lignée de ce que préconisaient B. Devanne dès 1997⁷ et par la suite C. Tauveron⁸.

Néanmoins, demeure la question de l'échelle à laquelle appliquer cette programmation. S'agit-il d'un dispositif destiné à mettre en résonance plusieurs réseaux avec en ligne de mire l'ambition de programmer des lectures sur un cycle entier ? S'agit-il d'un terme peu ou prou équivalent à celui de réseau et qui relèverait donc une programmation plus ponctuelle ? Ou s'agit-il tout bonnement d'un rappel de la nécessité d'une programmation qui doit s'étendre à tous les niveaux pour viser une plus grande efficacité ? Les sites pédagogiques ou les ouvrages didactiques qui se réfèrent à des parcours de lecture(s) reflètent cette latitude laissée par les approches institutionnelles. La notion de parcours peut être comprise à l'échelle d'une œuvre et ce d'autant plus qu'elle est longue et complexe ainsi que le postule P. Joole pour le cycle 3 dans *Lire des récits longs*⁹, ou comme l'équivalent d'un réseau ainsi que le conçoivent Sophie et Gaëtan Duprey dans *Parcours lectures*¹⁰, pour ne donner que quelques exemples. En revanche aucun ouvrage didactique à notre connaissance ne propose d'éléments de programmation sur plusieurs niveaux de cycle alors que c'est justement là qu'il manque un dispositif permettant de favoriser la cohérence des apprentissages en littérature.

⁵ p83

⁶ *Le langage à l'école maternelle*, Paris : SCEREN/CNDP, 2011, p 68

⁷ B. Devanne, *Lire et écrire des apprentissages culturels*, tome 1, Paris : Armand Colin, 1997.

⁸ C. Tauveron C., *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris : Hatier pédagogie, 2006

⁹ P. Joole, *Lire des récits longs, cycle 3, collègue*, Paris : Retz, 2005

¹⁰ S. et G Duprey, *Parcours lectures*, Paris : accès éditions, 2006.

Réfléchir à une autre échelle...

Il nous a semblé important puisque cela n'a pas encore été formalisé de donner aux enseignants des pistes pour bâtir une programmation qui s'étendrait à tous les niveaux de classe du cycle 1. Le parcours de lecture peut être en effet vu, si l'on cherche à le différencier des réseaux, comme un principe organisateur et régulateur de ces derniers et plus globalement, de l'ensemble des propositions mises en œuvre en littérature afin d'éviter les redites d'une année à l'autre. Le parcours devient alors un dispositif destiné à rendre compte du chemin parcouru par le jeune enfant à long terme ce qui multiplie les perspectives à donner aux différents réseaux ou aux différentes œuvres abordées et ce qui permet aussi de concrétiser les progrès accomplis. Cette opportunité de réfléchir à une autre échelle en littérature part de plusieurs constats.

Le premier ne diffère pas de celui qui a motivé l'instauration de la lecture en réseau à savoir que les lectures offertes qui sont une pratique courante en maternelle ne permettent ni à l'enfant ni à l'enseignant de tisser ces liens si importants entre les œuvres propres aux lecteurs accomplis. Ce constat a donné lieu à des propositions didactiques très précises comme celles de C. Tauveron¹¹, (même si leur mise en œuvre au C1 n'est pas toujours aisée) et sur lesquelles nous ne reviendrons pas.

Le deuxième constat est celui de la redondance dommageable de certains réseaux d'une année à l'autre voire d'un cycle à l'autre. Le travail autour de l'archétype du loup (avec le risque inévitable de s'appuyer sur les mêmes albums !) en est un des exemples les plus criants. Il ne s'agit pas d'en remettre en cause la pertinence mais peut-être d'ouvrir une discussion sur ce que ce réseau advient en maternelle, en C2 ou en C3, si l'on se fixe un autre objectif que celui, peut-être un peu réducteur, de différencier le loup « gentil » du loup « méchant ». Ainsi nous proposerons plus loin une manière d'aborder sans insister la figure du loup dévorateur afin que l'enfant l'ait rencontrée une première fois sans qu'elle soit pour autant centrale.

Enfin, le parcours de lecture ayant pour objectif de rendre explicites les liens qui se tissent au-delà d'un réseau a également pour intérêt de ne pas enfermer dans une seule catégorie les œuvres lues. Ainsi, une œuvre classée dans le genre des contes peut renfermer un motif intéressant à relier à un autre réseau. Cette souplesse des liens tissés dont on sait qu'elle est bénéfique dans l'acquisition lexicale ou dans les représentations de l'ordre du monde¹² peut tout à fait s'appliquer avec les mêmes principes directeurs aux lectures de l'enfant. Elles ne sont pas destinées à s'additionner en vain mais à faire sens au contact les unes des autres.

Ce travail ne va pas sans poser de questions qui sont autant de pistes pour faire progresser les apprentissages en littérature en maternelle : comment mieux agencer des réseaux pour affiner la perception des albums ou des textes par les enfants ? Comment réactiver le travail fait d'une année sur l'autre et rendre concret tout le cheminement accompli ? Boîtes à histoire, affiches, carnets ? Quels outils choisir et comment les concevoir au mieux ?

Autant de pistes intéressantes à saisir et à expérimenter sachant que cet enseignement est encore historiquement très jeune !

¹¹ Voir supra

¹² S. Cèbe, R. Goigoux, J.L. Paour, *Catégo, apprendre à catégoriser*, Hatier, 2004

Un exemple de mise en œuvre

Un type d'album

Le point de départ du parcours que nous présentons ici repose sur un type d'album quasi prototypique qui pour reprendre une terminologie empruntée à B. Devanne¹³ fonctionne par additions ou soustractions successives d'éléments pour former un tout ou à partir d'un tout¹⁴. Ce principe de progression du récit est hérité des contes dits formulaires dans les classifications traditionnelles des contes¹⁵ à cette différence près qu'il s'applique à des albums et donc qu'il prend en compte aussi bien l'écrit que l'image.

Les éléments qui s'additionnent ou qui sont soustraits et qui créent la dynamique des albums de notre corpus sont tous de la même nature : ils sont liés à des scénarios quotidiens dans les premiers livres du parcours et progressent vers des configurations plus complexes dans les suivants. Ainsi ces éléments peuvent être des vêtements que l'on superpose dans la logique d'un habillage mais ils peuvent aussi dans une dynamique plus déroutante pour le jeune enfant, constituer des parties du schéma corporel qui s'emboîtent pour former un personnage suivant la logique de celui qui décrit ou qui illustre.

Tous ces albums ont aussi en commun le fait qu'ils peuvent être considérés comme des « proto-contes » de randonnées dans la mesure où leur texte n'est quasiment constitué que de l'anaphore d'une formule qui va d'une phrase banale empruntée au quotidien comme « Je mets ma culotte. » à des propositions bien plus surprenantes tant elles sont condensées et donc poétiques sous leur apparente simplicité : « Je mets mon œil » dit le loup d'Olivier Douzou, « Le vent m'a pris. » se lamente l'épouvantail de Rascal. Ce principe organisateur donne à l'enfant le plaisir d'entendre un usage du langage proprement inédit tout en assistant dans l'image comme dans le texte à la genèse mais aussi le cas échant à la disparition (voire à la dispersion !) du personnage fictif.

La très grande proximité formelle des supports choisis peut faciliter l'accès à la compréhension en donnant lieu à des comparaisons mais surtout en jouant, à terme, avec les attentes des enfants.

Deux réseaux

Ce corpus a été séparé en deux réseaux : le premier regroupe des albums qui fonctionnent selon le principe **d'ajouts d'éléments**. Il est destiné à des enfants de petite et moyenne sections.

Le deuxième regroupe les albums qui fonctionnent par **retraits d'éléments** et qui sont destinés à des enfants de moyenne section.

L'objectif étant dans un premier temps de conduire l'enfant à reconnaître cette structure a minima dans des albums de complexité croissante pour dans un deuxième temps travailler sur un second parcours portant sur des formes plus complexes de contes de randonnée à destination de la grande section où l'on passe de l'anaphore d'une formule/phrase à la reconduction d'un épisode narratif ou d'un dialogue.

¹³ B. Devanne, *Lire et écrire des apprentissages culturels*, tome 2, CP, Annexe p133, Armand Colin, Paris, 1996

¹⁴ Voir en annexe le tableau présentant à la fois les albums et les réseaux construits

¹⁵ On peut renvoyer à la typologie des contes d'Aarne et Thompson (AT) avec les « formula tales », contes fondés sur la répétition d'une formule, (Aarne-Thompson, *The types of the Folktale*, 1928).

Mais les réseaux ne se limitent pas à des proximités formelles. Le parcours progresse également au travers des personnages archétypaux (loup ou monstre) ou stéréotypés (le distrait) mais aussi de motifs (le vent perturbateur)¹⁶ qui sont, eux aussi, fédérateurs de réseaux que les enseignants utilisateurs du site peuvent étoffer à leur goût et faire vivre au gré de leurs envies.

Des modules

Chaque album fait l'objet d'une courte analyse et de séances proposant une mise en œuvre visant la compréhension. Elles ont été conçues dans le but de faire accéder au mieux l'enfant aux enjeux spécifiques de chaque texte. Ces activités ont été élaborées en commun par des conseillers pédagogiques et mis en œuvre dans des classes avec des enseignants volontaires. Il s'agit au sens figuré - comme au sens propre parfois - de faire entrer l'enfant dans l'univers des albums.

Ainsi la notion de parcours se trouve matérialisée à toutes les étapes de notre dispositif : de l'album en lui-même, objet d'un premier parcours visant la compréhension, au réseau dans lequel il s'inscrit qui peut être librement étoffé pour former dans un troisième temps et dans un mouvement spiralaire un parcours plus global partant d'une comptine allant vers le récit formulaire simple pour conduire au récit de randonnée plus complexe mais dont les caractéristiques sont similaires.

¹⁶ Voir tableau en annexe