

Organiser des clubs de lecture en classe : préparation pour une lecture coopérative du *Goût des mûres*

Les « clubs de lecture » permettent aux élèves d'apprendre ensemble à interpréter des textes littéraires. Ces clubs intègrent des activités de lecture, d'écriture, des discussions en petits groupes, des mises en commun et des interventions d'enseignement.

Imaginez une classe pleine d'enfants de 10 ans qui discutent avec passion de littérature, qui expriment leurs émotions et réfléchissent ensemble au sens de l'ouvrage qu'ils sont en train de lire. C'est loin d'être une utopie... mais ce n'est pas non plus une sinécure. Comment peut-on parvenir à un tel résultat ? Comment faire pour voir des élèves s'impliquer autant dans leurs lectures ? Quelles compétences faut-il développer chez eux ? Comment organiser les activités de telle sorte qu'ils puissent discuter de manière autonome ? Comment intégrer dans un tel programme le lire et l'écrire, l'ouïr et le dire ? Voilà toutes les questions que nous nous sommes posées ces trois dernières années, dans un groupe de recherche travaillant avec des enseignants chevronnés ainsi qu'avec des enseignants en formation.

De l'animation à l'apprentissage

Cela fait maintenant une quinzaine d'années que la littérature de jeunesse a commencé à avoir droit de cité dans nos classes primaires ou, plus exactement, dans les bibliothèques centres de documentation ou les bibliothèques de classe. Les enseignants, en effet, ont généralement trop peur

de contrecarrer le « plaisir de lire » pour greffer sur la lecture des livres toute activité qui pourrait être considérée comme trop scolaire... L'enseignant se transforme donc pour la cause en bibliothécaire animateur, en proposant aux enfants des activités censées renforcer leur motivation, leur « goût de lire ».

L'intention est, cela va de soi, tout à fait louable, et ces actions bien nécessaires. Il reste toutefois qu'elles ne sont pas suffisantes pour amener tous les élèves à rejoindre de manière durable la communauté des lecteurs. Car il suffit qu'un lecteur débutant éprouve de manière répétée du déplaisir dans ses lectures pour qu'il perde rapidement le « goût » de lire. Or, rien ne semble plus facile. L'une des choses en effet qui nous a le plus frappés lors de notre recherche, c'est la difficulté qu'éprouvent une grande partie des enfants, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, à comprendre et à apprécier des livres qui abordent des sujets qui sont pourtant censés les intéresser, qui sont pourtant censés être « adaptés » à leur âge... Est-ce la faute aux auteurs ? Ou aux critiques du domaine ? Faudrait-il dans ces cas-là rabattre ses prétentions et conseiller à ces enfants des livres « plus faciles » ?

C'est une option, bien sûr. Mais il en est une autre, moins fataliste. Elle consiste à apprendre à ces enfants à lire ces livres « plus difficiles », à ne pas les laisser seuls devant la tâche, car rien ne dit qu'ils pourront d'eux-mêmes y arriver un jour.

Au demeurant, il est bien normal qu'une œuvre vraiment littéraire, c'est-à-dire « originale » - qu'on nous permette cette définition abrupte du littéraire - soit plus difficile à lire qu'un récit canonique un

lecteur, on le sait depuis les travaux de Iser (1985), Eco (1985) et d'autres, doit **construire** le sens de ce qu'il lit en comblant les blancs du texte (ce que le texte ne dit pas)... et c'est précisément dans cette activité qu'il trouve l'essentiel de son plaisir. Le fait est qu'il existe donc des textes où les blancs sont faciles à combler, où tout est balisé et prévisible (ce qui fait le succès auprès des adultes de collections telles qu'Harlequin) et d'autres qui nous proposent des blancs auxquels on est moins accoutumé. Dans ce cas, le dialogue avec le texte doit se faire plus créatif : il faut que le lecteur sache y «mettre beaucoup du sien».

Voilà donc fixés nos objectifs essentiels : il s'agit d'apprendre aux élèves que dans la lecture de textes complexes, on peut et on doit y mettre du sien. Et il s'agit encore d'apprendre **comment** on peut y mettre du sien. C'est dire que des stratégies de compréhension et d'interprétation devront être enseignées.

Un apprentissage par étayage

Mais comment lancer les élèves dans la complexité de projets de lecture et assurer tout à la fois un enseignement de stratégies de compréhension et d'interprétation ? Cela n'est guère possible que si cet enseignement prend la forme d'un **enseignement par étayage**, pour reprendre le terme de Bruner (1983). Ce que Bruner entend par là, c'est un enseignement où l'apprenant est lancé dans la réalisation d'une activité tout en étant assuré de bénéficier de la guidance de ses condisciples et de l'enseignant. Le concept d'étayage est, on le sait, largement inspiré de la pensée de Vygotski (1985), pour qui tout apprentissage d'une compétence intellectuelle est social, se déroule sur le plan interpsychique avant de devenir intrapsychique. Le grand principe vygotkien est le suivant : «Ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome demain». Il va de soi que cette aide apportée à l'apprenant ne peut évidemment pas consister à faire toutes les choses à sa place, mais à lui apprendre progressivement comment les faire, jusqu'à ce que les compétences soient intériorisées et que l'étayage (l'échafaudage) ne soit plus nécessaire et puisse être enlevé. Notre problème didactique et pédagogique revient donc, en l'occurrence, à imaginer un dispositif qui permette de réaliser cet

apprentissage par étayage dans le cadre de lectures partagées de livres de fiction - autrement dit dans le cadre de ce que nous appellerons des clubs de lecture.

L'organisation d'un «club de lecture» repose sur les principes suivants : il suppose tout d'abord que tous les élèves de la classe lisent le même livre, généralement en plusieurs étapes. À chacune d'entre elles, ils rédigent leurs impressions de lecture et ils en discutent ensuite en petits, puis en grand groupe(s). Toutes ces activités, y compris les lectures, se déroulent en classe. Chaque séance comporte une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase d'évaluation.

La phase de préparation

Elle permet de préciser les enjeux spécifiques qui seront poursuivis au cours de la séance. Ces enjeux concernent en fait deux grands types d'objectifs : le développement de stratégies permettant l'autonomisation progressive du **fonctionnement** de l'activité (aides techniques à la lecture, à l'écriture, instauration de règles de discussions, etc.) et, bien sûr, le développement des stratégies d'**interprétation**.

Dès le départ, on va dresser avec les élèves la liste des conseils ou des règles de fonctionnement auxquels il convient de se plier. On fera de même pour les stratégies d'interprétation, en établissant avec eux une liste des «choses dont on peut discuter à propos d'un livre». L'un et l'autre **tableaux** sont évidemment évolutifs, et les «entrées» qu'on y trouve pourront être progressivement précisées par des **fiches** particulières. Le tableau n°1 montre comment pourrait se présenter l'ensemble de ces outils de référence dans une classe de troisième ou quatrième année après quelques mois de pratique de clubs de lecture. Il va de soi qu'une autre classe de même niveau et au même moment de l'année disposera sans nul doute de tableaux et d'un fichier sensiblement différents, en fonction de ses projets antérieurs et de ses expériences particulières de lecture.

Insistons-y : les fiches sont des résumés «procéduraux» issus d'activités de structuration menées lors de moments de préparation ou, parfois, d'évaluation.

Tableau 1. Exemples d'outils de référence

ORGANISONS NOS DISCUSSIONS SUR LES LIVRES	
De quoi peut-on parler?	Comment en parler ?
<ul style="list-style-type: none"> * Des personnages <ul style="list-style-type: none"> - leurs caractéristiques (1) - ce qui me plaît, me déplaît, ce que je ne comprends pas (2) * De l'histoire <ul style="list-style-type: none"> - les passages préférés (5) - la fin de l'histoire (6) - la suite des événements (9) * De ce que les personnages, l'histoire évoquent dans ma vie (4) * Les images * Le titre (3) * Des thèmes, du message de l'auteur (7) * Les mots étonnants (8) ... 	<ul style="list-style-type: none"> * Ne pas se couper la parole * Ne pas la monopoliser non plus! * S'écouter * Respecter les idées des autres (ne pas critiquer, ne pas rire) * Se servir de ses semences pour proposer un sujet de discussion (A) * Rester dans le sujet (B) * Justifier ses opinions (C) * Résumer les opinions de chacun lors de la clôture (D) ...

Fiches «interprétations»

<p>1. Personnages □ caractéristiques</p> <p>Je peux dresser une carte d'identité d'un personnage □ sa description, son caractère, ses actions et tout ce qui me paraît intéressant.</p>	<p>2. Personnages : mes réactions</p> <p>Je peux expliquer ce qui me plaît ou me déplaît dans un personnage, ou expliquer ce que je ne comprends pas dans la façon dont il se comporte.</p>
<p>3. Les titres</p> <p>Quand je vais commencer un livre ou un nouveau chapitre, j'essaie de deviner de quoi il va parler. Après la lecture, je me rends souvent compte que j'ai changé d'avis. Je peux expliquer tout cela. Quand un livre ne propose pas de titres de chapitres, je peux aussi en inventer.</p>	<p>4. Moi et le livre</p> <p>Parfois ce que je lis me fait penser à ma propre vie. Je peux expliquer précisément en quoi.</p>
<p>5. Passages préférés</p> <p>Quand je lis un livre, j'ai souvent l'un ou l'autre passage préféré. Je peux dire lequel et expliquer pourquoi.</p>	<p>6. La fin de l'histoire</p> <p>La fin d'une histoire est toujours très importante. Je peux l'aimer ou ne pas l'aimer, expliquer pourquoi, dire la fin que j'aurais préférée.</p>
<p>7. Thèmes, message de l'auteur</p> <p>Quand un auteur raconte une histoire, il choisit l'un ou l'autre thème (l'amitié, la famille, etc.) Je peux réfléchir à ce que l'auteur essaie de me dire sur ces thèmes, et me demander si je suis d'accord avec lui.</p>	<p>8. Mots étonnants</p> <p>Je peux trouver certains mots étonnants □ un mots nouveau pour moi, ou amusant, descriptif, surprenant. Je peux l'écrire avec la phrase dans laquelle il se trouve et expliquer pourquoi il m'a étonné (noter la page).</p>

Tableau 1 - suite

Fiches «fonctionnement»

<p>A. Utiliser ses notes pour discuter</p> <p>Dans mon carnet, je choisirai d'écrire d'abord sur les sujets dont je souhaite parler avec les autres. Je donnerai un titre à chacune de mes notes, parmi ceux repris dans la première colonne du tableau. Je peux aussi en inventer un nouveau.</p>	<p>B. Rester dans le sujet</p> <p>Dans le groupe, chacun peut proposer à son tour un sujet de discussion. Chacun essaiera de s'exprimer sur le sujet avant de passer à une autre question.</p>
<p>C. Justifier ses opinions</p> <p>Donner son avis, c'est bien. Le justifier, c'est encore mieux ! Il faut expliquer pourquoi on émet un jugement, en bien ou en mal, en recourant au texte s'il le faut.</p>	<p>D. Résumer les différents avis</p> <p>Quand la discussion est terminée, nous passons en revue les différents sujets dont nous avons parlé, et nous aidons le rapporteur à résumer les différents avis qui ont été exprimés.</p>

Ces activités de structuration ne doivent jamais être trop longues (pas plus de 15 minutes). Elles doivent reposer sur l'expression la plus claire possible d'un problème rencontré ou qu'on risque de rencontrer, et sur la recherche de solutions. Les élèves peuvent participer à l'élaboration de ces solutions qui seront mises à l'épreuve au cours de la séance.

Lors de la phase de préparation, on pourra également imposer, sous forme de question, l'une ou l'autre piste de discussion. Ces pistes « spéciales » peuvent améliorer le fonctionnement des échanges en offrant à nos critiques en herbe des sujets de discussion « tout faits ». Elles permettent également de focaliser l'attention des lecteurs sur certaines caractéristiques de l'œuvre.

La phase de réalisation

Elle commence, bien entendu, par la **lecture** du ou des chapitres convenus et l'**écriture** des impressions personnelles. Les lectures et la rédaction des impressions se font en classe. En général, les enfants lisent silencieusement, chacun à leur rythme, mais certains peuvent encore avoir besoin d'être soutenus dans ce long travail de lecture, soit par un condisciple, soit par l'institutrice elle-même. Celle-ci, par ailleurs, peut, occasionnellement, faire une lecture à haute voix d'un chapitre entier, par exemple au début du livre, pour mettre les élèves dans l'ambiance.

À l'issue de la lecture du jour, les élèves vont rédiger dans leurs carnets leurs impressions, ou, comme nous avons

coutume de les appeler, leurs semences — ces réflexions écrites, en effet, vont germer et se développer à l'occasion des discussions qui suivront.

Viennent ensuite les **discussions en petits groupes** de quatre ou cinq élèves. Celles-ci sont vraiment au centre du programme. Elles doivent clairement être comprises comme un moment, un lieu où l'on s'exprime sur ses interprétations, où l'on apprend ensemble à mieux comprendre des textes.

Un tel apprentissage est indissociable de cet autre — il faut savoir s'écouter activement pour pouvoir dialoguer et construire ensemble de nouvelles interprétations et connaissances. Aussi est-il nécessaire de prévoir, juste avant et après les discussions en petits groupes, des moments d'**ouverture** et de **clôture** spécifiques, au cours desquels les membres feront notamment le point sur le respect des consignes sociales qui auront été élaborées ensemble.

Les **mises en commun** ont pour objet le partage du fruit des discussions menées en petits groupes. Elles offrent l'occasion de revenir sur les questions qui ont préoccupé l'un ou l'autre groupe, de proposer de nouveaux éclairages, d'approfondir encore les interprétations.

Suite à une mise en commun, on peut prolonger la réflexion sur l'un ou l'autre aspect de l'œuvre en demandant aux groupes de réaliser tel ou tel travail de **schématisation**, en leur demandant d'étudier l'évolution d'un personnage ou de l'histoire, de relever les caractéristiques du genre narratif de leur récit, etc. Ces activités

de schématisation impliquent évidemment que les élèves soient progressivement initiés à la pratique d'outils de conceptualisation tels que tableaux comparatifs, diagramme...

La phase d'évaluation

Cette phase donne l'occasion de faire le point sur les acquis nouveaux ou sur le fonctionnement des groupes, elle constitue un réel moment de prise de distance où l'on réfléchit sur les différentes façons d'améliorer sa lecture grâce à de nouvelles stratégies, et de se comporter individuellement pour favoriser les échanges, deux conditions *sine qua non* d'apprentissage. C'est, bien sûr, le moment propice pour adapter, ajuster les tableaux de référence concernant les stratégies d'interprétation et les règles de fonctionnement.

Précisions sur les apprentissages visés

N'oublions pas que les discussions, même si elles occupent une place importante dans les clubs de lecture, ne constituent jamais ici qu'un moyen pédagogique **au service du développement de la compréhension et de l'interprétation de textes**. C'est dire que si elles permettent également aux élèves de développer «leur habileté à argumenter», ou «leur expression orale», voire «leur expression de soi», que si elles les «motivent» à lire davantage, il ne s'agit là pour nous que d'**effets secondaires** dont nous ne nous plaindrons certes pas, mais qui ne constituent pas l'essentiel. Les discussions et les interventions d'enseignement que celles-ci permettent visent avant tout à développer chez les élèves des connaissances sur la littérature et à améliorer leurs compétences de lecteurs. Le tableau n°2, inspiré des travaux de Raphaël & col. (1997) établit, selon trois points de vue différents, une liste d'objectifs qui peuvent parfois se recouper.

Illustration □ conception d'une séquence «Club de lecture» pour *Le goût des mûres* de Doris B. Smith

Pour se faire une idée sur la manière dont les choses se passent réellement lors des discussions, sur la façon dont l'enseignant peut y intervenir pour aider les élèves, on pourra bientôt se reporter au film vidéo que nous venons de réaliser et qui, espérons-le, sera bientôt diffusé et disponible à l'achat (Lafontaine & Terwagne, 1999). Nous nous contenterons ici, en guise d'illustration, de donner un exemple détaillé de la manière dont on peut concevoir une séquence complète de club de lecture sur un livre donné. Le livre que nous avons choisi est *Le goût de mûres*, de Doris Buchanan Smith (1994), un livre que l'on peut considérer désormais comme un classique de la littérature de jeunesse. Ce livre américain date en fait de 1973 et a mis beaucoup de temps à être traduit en français, sans doute à cause de son thème central jugé fort délicat □ la mort accidentelle d'un jeune garçon. La *Ligue des Familles* l'a sélectionné il y a quelques années pour son «Prix Versele» dans la catégorie des lectures pour enfants de 10 à 12 ans. Et le fait est que sa lecture peut parfaitement convenir à des élèves de 4^e, 5^e et 6^e années d'école primaire, voire encore, à des élèves du début du secondaire.

□ **Présentation du livre**

Ce livre raconte la perte brutale, pour le jeune narrateur, de son meilleur ami, Tom, tué par une piqûre d'abeille. Tom est un enfant exubérant, un peu fanfaron. Au moment où le récit débute, le narrateur et lui sont liés par la complicité qui se concrétise dans la quête des mûres, dans le secret des fourrés, alors qu'elles ne sont pas encore mûres. En même temps, le narrateur est un peu excédé par les fanfaronnades de son ami. Au moment de l'accident, il croit que

**Tableau 2. Objectifs spécifiques des clubs de lecture
(liste non limitative)**

Connaissance des aspects littéraires

Éléments littéraires que les élèves devraient connaître pour mieux comprendre un récit.

Thématique	Point de vue	Genre/structures	Art de l'auteur
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Intention de l'auteur ❑ Rapport au vécu du lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Point de vue des personnages ❑ Point de vue de l'auteur 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Schéma du récit ❑ Caractérisations ❑ Structure descriptive, dialogique... ❑ Caractéristiques de certains genres narratifs 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Son style ❑ Caractéristiques textuelles

Compréhension

La compréhension comprend les stratégies que les élèves utilisent pour anticiper, traiter et vérifier la construction du sens.

Mobilisation des savoirs	Traitement des informations	Stratégies d'autocontrôle de la compréhension
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hypothèses ▪ Visualisation ▪ Inférences ▪ Indices tirés du contexte (ex. illustrations) ▪ Connaissances préalables/nouveaux savoirs ▪ Relations intertextuelles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résumé ▪ Chronologie ▪ Vocabulaire ▪ Analyse/comparaison des personnages, de leurs motivations, de leur évolution, de la situation, de l'intrigue, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoquestionnement ▪ Clarification

Réponses et interrogations esthétiques

Réponses affectives

- Impressions, émotions à propos des personnages, de l'histoire, les images
- Rapprochements (analogies, comparaisons) entre des éléments du récit et sa propre vie
- Identifications avec des personnages
- Interrogations affectives

Réponses créatives

- Illustration d'une scène, d'un épisode du récit
- Dramatisation, mise en scène, théâtre de lecteur
- Alternatives aux événements racontés (que se serait-il passé si...?)

Réponses critiques

- Justifie ses impressions, ses jugements à partir du texte (exemples)
- Explique l'évolution de ses impressions au fil de sa lecture
- Analyse les thèmes, la cohérence, du récit, les relations intertextuelles
- Analyse l'impact des choix de l'auteur quant à la forme (techniques narratives, style, illustrations...)
- Exprime ses propres conceptions sur un des thèmes du récit et les compare avec les conceptions de l'auteur
- Explique dans quelle mesure le livre lui a apporté un éclairage sur sa propre vie, sur la vie d'autrui

D'après Raphael et col. (1997)

Tom joue la comédie. L'annonce de la mort de Tom en est d'autant plus terrible. Le narrateur passe par toutes les phases de l'hébétude, de la révolte, de la culpabilité, du chagrin, de la prise de conscience d'une disparition définitive, et enfin, de l'acceptation que son ami peut encore vivre dans son souvenir, par delà la mort. Soutenu par sa famille, il reste très lié aussi à la mère et la petite soeur de Tom, à qui il ira, à la fin, porter les mûres désormais prêtes à faire de bonnes tartes. Mais c'est aussi, au milieu du récit, chez Madame Mullin, qui l'accueille dans son jardin exubérant de vie, qu'il trouve l'apaisement.

Parmi les grandes qualités du livre, relevons la possibilité, pour le lecteur, de s'identifier à un narrateur qui doit résoudre un dramatique problème de vie. Une autre de ses richesses vient du sens de l'économie discursive de l'auteur : pas d'introspection dans ce récit en *je*, mais la relation de paroles, de faits, les observations du narrateur, des touches de sentiments diffus qu'il ne cerne pas lui-même. Dans ce livre sur le travail du deuil, pas une fois le mot *deuil* n'apparaît. Face à tant d'implicite, les compétences inférentielles du jeune lecteur sont fortement sollicitées.

□ **Organisation générale de l'activité**

Insistons avant tout sur le fait que la préparation que nous proposons ici ne constitue qu'un spécimen parmi toutes les préparations possibles : le découpage en séances, les objectifs poursuivis, les prolongements donnés seront, *in fine*, déterminés et adaptés en fonction des acquis des élèves qui sont concernés et plus encore en fonction des questions qu'ils se poseront au fil de la lecture. De même, les objectifs qui relèvent de la catégorie «*autonomisation du fonctionnement des clubs*» dépendent moins du livre proposé que du niveau d'autonomie dont sont déjà capables les élèves. Nos propositions ne peuvent donc être ici que de purs exemples.

Nous suggérons de diviser la séquence en 7 grandes séances, chacune correspondant à la lecture d'une partie du livre, sauf la dernière qui consistera en une séance de conclusion et d'évaluations.

Les deux premiers chapitres forment un tout introductif, en posant la «*situation de*

départ», les chapitres 3 et 4 exposent le drame, et il serait de bien mauvais goût de laisser planer un suspense sur la mort de Tom en interrompant la lecture après le chapitre 3. Nous adoptons ensuite une lecture chapitre par chapitre, car chacun nous semble posséder sa spécificité.

Les groupes de discussions sont constitués pour la durée entière de la séquence : il s'agit aussi, pour chacun, d'apprendre à «*fonctionner ensemble*», et cela ne se fait pas nécessairement en une seule séance :

□ **Séance 1 (chapitres 1 et 2)**

1.1. Présentation du livre

a) Hypothèses sur le titre

On ne présente que la couverture du livre, avec le titre, et on demande aux élèves de dire ce que ce titre évoque pour eux, ce qu'il présage du sujet, de l'intrigue. L'intérêt de ces hypothèses n'est pas de «*déviner juste*» mais de mettre le lecteur en situation de réceptivité envers toute une série de possibles.

b) Exploitation des connaissances préalables, clarification lexicale (I)

Que sont les *mûres* ? Les enfants (surtout de la campagne) qui ont l'expérience de la cueillette des mûres sauvages peuvent expliquer aux autres de quoi il s'agit. On entreprendra de toute façon une recherche rapide sur le sujet, dans un dictionnaire courant, matière à se demander si les mûres dont on parle ici sont les fruits du mûrier ou de la ronce, puisque les deux définitions seront données par le dictionnaire. On laissera donc en suspens cette clarification, pour y revenir lors de la mise en commun, le contexte montrant dès le début du récit que c'est la seconde solution qui est la bonne.

1.2. Pistes au choix - Rédiger des semences pour la discussion (autonomisation)

Il n'est jamais inutile, au début d'une séquence de rappeler aux élèves ce que recouvre la notion de «*semences*» et la manière de les utiliser lors des discussions :

- (Ré)expliquer pourquoi on a choisi, pour les notes de lecture, le nom de «*semences*» : ce sont des idées de départ, que l'on va essayer de faire fructifier ensemble. «*Ce que vous*

écrivez, c'est donc pour le groupe que vous l'écrivez, ce sont des sujets dont vous aimeriez discuter, que vous souhaitez partager avec les autres.»

● Pour pouvoir discuter de quelque chose, il faut proposer un sujet précis, et pouvoir l'identifier. Va-t-on parler du personnage de X ? De son caractère ? D'une de ses actions ? Va-t-on parler de quelque chose qu'on ne comprend pas bien ? etc. «Quand vous écrivez vos semences, donnez-leur donc un titre (cf. tableau de référence), et c'est ce titre que vous proposerez aux autres comme sujet de discussion.»

● Lors de la discussion, chacun devrait pouvoir proposer une semence de son choix. Pensez donc, parmi toutes vos semences, à celle que vous allez proposer d'abord, de quoi vous aimeriez parler avant tout.

● Vous pouvez aussi tous ensemble, lors de l'ouverture, passer rapidement en revue les différents titres que vous avez donnés à vos semences. Choisissez de parler d'abord des sujets qui ont été abordés par plusieurs d'entre vous.

● Ne passez pas trop vite à un nouveau sujet ☐ assurez-vous auparavant que plus personne dans le groupe n'a quelque chose à dire à propos du sujet ou de la semence dont vous venez de discuter..

1.3. Piste spéciale - Analyse d'un personnage - réaction affective et critique

On demande aux élèves, qu'après avoir rédigé leur(s) semence(s) au choix, ils répondent aussi à la question suivante ☐

Quels sont, d'après toi, les défauts et les qualités de Tom ☐ Justifie en expliquant ce qui, dans le texte, te fait dire cela.

1.4. Discussions en petits groupes - La fonction de facilitateur

On peut désigner un facilitateur dans chaque groupe, différent à chaque séance. On établira avec les élèves une liste de ses différentes fonctions, qui seront rappelées lors de chaque «ouverture» (briefing) des discussions. Cette liste servira également à l'évaluation (compréhensive) du facilitateur lors des «clôtures» (debriefings). Exemple de liste ☐

- As-tu permis à chacun de parler ? As-tu encouragé les timides à parler ?
- As-tu rappelé à l'ordre ceux qui parlaient en même temps, ou qui sortaient du sujet ?
- As-tu veillé à ce que les questions ou tâches demandées soient traitées ?

1.5. Mise en commun

a) Discussion éventuelle sur l'une ou l'autre piste au choix

b) Le personnage de Tom - défauts et qualités

On dresse un tableau des caractéristiques de Tom - certaines étant sans doute considérées par certains enfants comme des qualités, et par d'autres, comme des défauts... On peut relancer la discussion à partir de deux questions concernant le narrateur (que nous nommerons JE) ☐

- Finalement, votre avis sur Tom, n'est-ce pas celui que vous a soufflé JE ?

- Malgré tout, est-ce que JE n'aime pas son ami pour certains de ses défauts ?

La première question permet d'attirer l'attention des élèves sur la technique de la narration faite selon le point de vue d'un personnage du récit ☐ la seconde touche à la thématique de l'amitié et de la complexité des relations qui s'y nouent.

1.6. Prolongements

Généralement, les enfants sont assez désarçonnés par le démarrage du récit «☐ dans l'action ☐» comme le montre cet extrait d'une discussion en petit groupe dans une classe de 5^e année ☐

F2 ☐ On ne sait pas quand cette histoire commence.

G2 ☐ On dirait qu'il y avait une histoire avant ☐ c'est drôle, ça commence dans quelque chose, c'est déjà commencé.

G1 ☐ C'est dommage...

Un autre groupe, lui, dans la synthèse de sa discussion, note ☐ «☐ Qui est l'ami ? Où (est-ce que) cela se passe ? ☐» (Vanhulle, 1998)

De fait, Doris B. Smith a choisi de ne pas caractériser de manière directe et immédiate les éléments de la situation de départ ☐ elle ne nous dit pas explicitement quand les événements se passent ni où ils se passent... C'est à nous de reconstituer les choses.

a) Inférences à (re)faire avec les enfants ☐

Quand ? A l'époque de la maturation des mûres, époque où il fait chaud et où les enfants ne vont pas à l'école... Juillet ou août.

Où ? Au début, les enfants sont bien dans un buisson de ronces. Nos mûres sont en fait des «mûrons»¹. On découvre peu à peu qu'ils vivent dans un endroit où il y a des côteaux, une ferme, un ruisseau... Nous

sommes sans doute «à la campagne». On peut prolonger ce travail d'inférence en proposant aux groupes une tâche de «visualisation» créative.

b) En vous basant sur tous les renseignements que vous donnent les deux premiers chapitres, essayez de faire le plan des lieux fréquentés par Tom et son ami.

On comparera les différents plans, en notant les divergences et en cherchant à trancher sur leur pertinence respective en retournant au texte.

c) Notre plan nous permet de mieux imaginer où vivent nos héros. Et les dessins de l'illustrateur du livre? Que vous ont-ils apporté?

Cette question aura peut-être déjà été abordée lors de l'examen des pistes au choix. Si ce n'est pas le cas, on peut saisir ici l'occasion de s'interroger sur les particularités des illustrations, à propos desquelles un de nos jeunes lecteurs disait avec beaucoup de finesse «On doit lire pour comprendre les dessins. Parfois c'est flou, c'est quand c'est dans la tête du personnage qui raconte».

**Tableau (3) synoptique des objectifs de la première séance
Le goût des mûres (lecture des chapitres 1 et 2)**

Tâches 2H + 1H(prolongements)	Autonomisation fonctionnement	Contenu		
		Aspects littéraires	Compréhension	Réponses personnelles
<u>Avant lecture</u> * Hypothèses sur le titre * Partage de savoirs, recherches sur les <i>mûres</i>			→ Hypothèses → Connaissances préalables → Clarific. lexicale	
<u>Pistes au choix</u>	→ Rédiger ses semences POUR les discussions			
<u>Pistes spéciales</u> * Défauts, qualités de Tom? Justifie.			→ Analyse des personnages	→ (Affect.) Impressions à propos d'un personnage (Crit.) Justification
<u>Discussion en petits groupes</u> (ouverture/clôture)	→ Fonctions du facilitateur			
<u>Mise en commun</u> * Tom, défauts et qualités? * Concernant Tom, votre avis n'est-il pas celui de JE?		→ Thématique de l'amitié → Importance du point de vue du personnage narrateur	→ Complexité de la relation Tom - JE.	
<u>Prolongements aux discussions</u> * Un début surprenant («démarre dans l'action») * Essayez de faire le plan du quartier/ du village * Fonction des dessins?		→ Caractérisations (Quand? Où?) impressionnistes	→ Relations intertextuelles (comparer avec le début d'un conte) → Inférences, visualisation	→ (Crit.) Effets sur le lecteur? → (Créat.) Illustration → (Crit.) Impact des illustrations

□ **Séance 2 (chapitres 3 et 4)**

2.1. Pistes au choix

Trouver et rédiger ses semences (autonomisation)

Les pages des chapitres 3 et 4 font partie des pages les plus poignantes de la littérature. Nous pensons, pour cette raison qu'il faut laisser réagir les enfants chacun selon son tempérament. Nous ne proposons pas, dès lors, de «piste spéciale», mais quelques conseils qui peuvent aider à lever d'éventuels blocages provoqués par l'émotion.

- **Avant la lecture** ☐ relis le référentiel «De quoi peut-on parler?». N'oublie pas que tu peux parler de ce qui t'a plu ou déplu, de ce que cela peut te rappeler dans ta vie, des phrases ou mots qui t'ont frappé(e).
- **En cours de lecture ou après** ☐ quand un passage te fait réagir, note le numéro de la page et note le début du paragraphe. Après ta lecture, relis le passage et rédige ta semence. Si cela ne te gêne pas d'interrompre ta lecture, tu peux aussi rédiger ta semence immédiatement
- **En cas de «blocage»** ☐ écris ce qui te passe par la tête sans trop réfléchir - les mots que tu as écrits te donneront souvent de nouvelles idées.

2.2. Mise en commun

Exceptionnellement, pas de discussion en petits groupes, mais une discussion collective sous la direction de l'enseignant ☐ la nouvelle de la mort de Tom laisse si désemparés de nombreux lecteurs qu'il est bon qu'ils bénéficient ici directement d'une aide adulte pour exprimer leur désarroi. C'est donc surtout à l'expression des sentiments des jeunes lecteurs (tristesse incompréhension, incrédulité, dénégation, révolte face à l'injustice) et de leurs vécus par rapport à la mort que cette séance doit être consacrée.

2.3. Prolongement

La mise en commun aura sans doute déjà permis de s'interroger sur l'attitude de JE au fil des événements. La tâche qui sera demandée ici aux divers groupes sera de composer **un tableau, un «diagramme» qui reprend la chronologie des événements, avec, en parallèle, des phrases ou mots-clés qui indiquent les différentes réactions du narrateur**, leur évolution, qui va de l'inconscience à la prise de conscience progressive, mêlée de peur et de refus, de la terrible réalité.

**Tableau (4) synoptique des objectifs de la deuxième séance
Le goût des mûres (lecture des chapitres 3 et 4)**

Tâches 1H30 + 30 mn	Autonomisation fonctionnement	Contenu		
		Aspects littéraires	Compréhension	Réponses personnelles
<u>Pistes au choix</u> * Enseignement stratégique	→ Comment trouver ses semences!?			
<u>Discussion collective</u>		→ focalisée sur la thématique «injustice de la mort d'un enfant» (intention de l'auteur)		→ (Affect.) Impressions, analogies, identifications → (Crit.) Intérêt d'en parler dans un livre!? (Réponse à laisser en suspend).
<u>Prolongement aux discussions</u> * Confection d'un diagramme «réactions de JE».			→ Chronologie des événements // mots ou phrases-clés indiquant les sentiments de JE. (Analyse des motiva- tions, de l'évolution des sentiments d'un personnage)	

□ Séance 3 (chapitre 5)

3.1. Pistes au choix

On se contentera pour cette séance d'un simple rappel du référentiel.

3.2. Pistes spéciales

a) Essaie de continuer le tableau qui rend compte de l'évolution des réactions de JE.

Il s'agit donc, pour les élèves, de noter les événements essentiels du chapitre et de noter, en regard, des mots ou phrases-clés qui caractérisent le mieux les réactions de JE.

b) Donne-nous ton avis sur l'attitude des parents de JE.

3.3. Discussions - travail en groupe

Demander aux enfants de s'attacher avant tout à construire un tableau commun de l'évolution des sentiments de JE. On les rassure sur le fait qu'ils pourront s'exprimer sur les autres sujets en grand groupe.

3.4. Mise en commun

On commence par discuter des sujets librement choisis, puis on poursuit par un échange sur l'attitude des parents de JE. On note les différences de comportement, on propose des interprétations. Ensuite, les groupes viennent afficher leurs diagramme sur l'évolution des sentiments de JE au fil

des événements, et le rapporteur de chaque groupe explique brièvement le travail. Ces présentations (en reprenant également le tableau de la séance précédente) doivent fournir l'occasion d'aborder la complexité des réactions de JE : il ne veut pas aller au funérarium, mais il décide tout à coup d'y aller quand même ; il ne veut pas voir le corps de son ami, mais il le regarde quand même, il fait semblant de dormir, mais souhaiterait quand même être consolé... Pourquoi ces revirements ? Il y a une part de lui qui ne veut pas souffrir, et une part de lui qui veut reconnaître la réalité... or, il lui est impossible d'obtenir les deux. À la fin du chapitre, il se laisse enfin aller à sa souffrance avec l'aide consolante de son père.

□ Séance 4 (chapitre 6)

4.1. Pistes au choix- procédure usuelle

4.2. Pistes spéciales

a) Relève les phrases qui t'ont surpris(e) ou que tu n'as pas bien comprises. Explique pourquoi.

b) À ton avis, qu'est-ce que le jardin de Mme Mullins (et Mme Mullins elle-même) apportent à JE ?

On se reportera à la « mise en commun » pour l'exploitation de ces pistes.

**Tableau (5) synoptique des objectifs de la troisième séance
Le goût des mûres (lecture du chapitre 5)**

Tâches 2H	Autonomisation fonctionnement	Contenu		
		Aspects littéraires	Compréhension	Réponses personnelles
<u>Pistes spéciales</u> * Poursuite du diagramme sur les réactions de JE * Ton avis sur l'attitude des parents! ?			→ Chronologie des événements en rapport avec les réactions de JE. (Analyse évolution)	→ (Affect. & crit.) Impressions concernant les situations, les personnages/ justifications
<u>Mise en commun</u> * Comparaison des diagrammes		→ A partir des diagrammes, aborder la thématique de la complexité des réactions à la mort d'un ami.		

4.3. Discussions en petits groupes

Introduction d'une fiche d'autoévaluation du comportement en cours de discussion (autonomisation)

Nous sommes au milieu de la séquence, aussi est-il temps de penser à une évaluation des comportements qui soit plus précise que celles, relativement informelles, qui se sont déroulées lors des phases de clôture précédentes. Juste avant la discussion, en guise de briefing collectif, on proposera donc le formulaire suivant, que chacun remplira juste après la discussion. L'avis d'un membre du groupe (ou du groupe entier) est requis, et l'enseignant peut lui-même donner son opinion, au vu de ses propres observations.

Ma participation à la discussion

Nom ☐

Date ☐

1. J'ai au moins proposé une semence que j'avais écrite dans mon carnet

Mon avis	L'avis du groupe	L'avis de mon instituteur

2. Je suis resté dans le sujet

--	--	--

3. J'ai évité d'interrompre les autres

--	--	--

4. J'ai regardé tout le monde pendant la discussion

--	--	--

5. J'ai encouragé les autres

--	--	--

6. J'ai fait en sorte que l'ambiance soit agréable

--	--	--

4.4. Mise en commun

a) Le jardin de Mme Mullins

Si *JE* se réfugie dans le jardin de Mme Mullins, c'est d'abord parce que «c'était l'endroit le plus **secret** que je connaisse.» Notre narrateur souhaite trouver un refuge, loin de ses amis qui parviennent, eux, à jouer. Mais plus qu'un refuge, le jardin de Mme Mullins se présente comme un endroit où la nature semble s'exprimer.

- Demander aux élèves de retrouver le passage où, au début du livre, on parlait déjà du jardin de Mme Mullins. En fait, c'est juste au moment où Tom vient d'être piqué et est en train de mourir (p.35).

- Faire relire le passage, et faire relever la comparaison sous-jacente entre le Jardin de Mme Mullins et celui de Mme Houser (ainsi que la comparaison entre les deux femmes.)

Le jardin de Mme Houser est «domestiqué», les scarabées sont pourchassés... Celui de Madame Mullins, au contraire, semble être fait pour les scarabées, les papillons, les colibris... L'antithèse est évidente: le jardin de Mme Houser est aussi celui où Tom est mort, et symbolise les forces de mort, tandis que celui de Mme Mullins représente les forces de vie, où *JE* lui-même **peut trouver des encouragements à reprendre vie**, à renouer avec les êtres vivants, même avec les abeilles: «ce n'était pas leur faute non plus».

La conversation avec Mme Mullins vient ajouter à l'**apaisement**: elle lui offre une vraie sympathie, au travers de sa **douceur**, et lui fait sentir qu'elle est à l'écoute, raison pour laquelle sans doute il peut lui poser les questions qui le taraudent. Qu'elle lui réponde avec honnêteté lui rend les choses «plus supportables».

b) Le style de l'auteure

Alors que le style de l'auteure est généralement sans fioriture, très dénotatif, tout au long du récit, elle y va ici de quelques images fortes qui ne passent pas inaperçues. Pour rester sur la rencontre avec Mme Mullins, le narrateur nous déclare: «Mme Mullins était aussi gentille que les papillons. Ils ont l'air si fragile, pourtant ils savent voler. Certains d'entre eux, comme les monarques, font même des milliers de

kilomètres». À côté de la comparaison explicite, sur le point commun de la «gentillesse», il se glisse une comparaison plus implicite qui concerne la vitalité. Ce sont là les deux thèmes fondamentaux du chapitre : «douceur» et «vitalité».

Autres images fortes : dès son entrée dans le jardin, le narrateur nous dit que celui-ci est «rayonnant d'été. Je sentais vraiment la douceur et j'entendais quasiment les couleurs.» La première expression n'est pas trop difficile à décrypter. Quelle autre expression nous rappelle-t-elle ? On dit plus couramment «rayonnant de joie». Le jardin brille comme le soleil (qui lance des rayons), et c'est l'été qui le fait briller. L'expression «j'entendais quasiment les couleurs» est plus surprenante : comment peut-on entendre des couleurs ? Et que veut dire la phrase qui suit : «chaque couleur semblait être présente» ? C'est comme si les couleurs faisaient du bruit, de la musique, ou bien parlaient, s'exprimaient, s'affirmaient... On peut penser aussi à une image courante assez proche, lorsque l'on parle d'une «symphonie des couleurs». Le paragraphe qui suit nous présente bien, en effet, une symphonie de couleurs qui montre combien elles sont vivantes, se font symbole de vie. Décidément, un chapitre placé sous le signe des images et du symbolisme. Des questions et de réponses face à la mort commencent à s'élaborer dans la tête de notre héros.

□ Séance 5 (chapitre 7)

5.1. Ajustement des règles de fonctionnement

Le secrétaire-rapporteur, la prise de notes pour les mises en commun

Supposons que l'évaluation des comportements (cf. séance précédente) ait mis en évidence le fait que les élèves éprouvent des difficultés, lors des mises en commun, à rendre compte de ce dont ils ont discuté dans leur groupe, faute de notes suffisantes. La préparation de la séance peut être consacrée à réfléchir à ce problème, et des décisions pourront être prises telles que, par exemple, la désignation à chaque séance, d'un nouveau secrétaire-rapporteur et l'utilisation d'un formulaire approprié.

Nos sujets de discussion	Nos idées sur le sujet
1. Les phrases surprenantes	<u>J'entendais les couleurs</u> - Peut-être qu'il rêve - Il entend les insectes, les oiseaux qui sont dans les fleurs
2.	

Tableau (6) synoptique des objectifs de la quatrième séance
Le goût des mûres (lecture du chapitre 6)

Tâches	Autonomisation fonctionnement	Contenu		
		Aspects littéraires	Compréhension	Réponses personnelles
2H <u>Pistes au choix</u> * Consultation du référentiel				
<u>Pistes spéciales</u> * Relève les phrases qui t'ont surpris(e) ou que tu n'as pas bien comprises * À ton avis, qu'est-ce que le jardin de Mme Mullins (et Mme Mullins) apportent à JEI ?		→ Style de l'auteur	→ Clarification → Analyse des personnages	→ (Affect. & crit.) Impressions concernant les situations, les personnages/ justifications
<u>Discussion en petits groupes</u> (ouverture/clôture)	→ Fiche d'autoévaluation du comportement lors des discussions			
<u>Mise en commun</u> * Le style de l'auteur * Le jardin de Mme Mullins		IMAGES → Métaphores, comparaisons → Antithèse forces de vie -forces de mort		

**Tableau (7) synoptique des objectifs de la cinquième séance
Le goût des mûres (lecture du chapitre 7)**

Tâches 1H30	Autonomisation fonctionnement	Contenu		
		Aspects littéraires	Compréhension	Réponses personnelles
<u>Ajustement des règles de fonctionnement</u>	→ Prendre des notes pour les mises en commun			
<u>Pistes au choix</u> * Consultation du référentiel	.			
<u>Pistes spéciales</u> *Durant les funérailles, à quoi JE fait-il surtout attention? ? * Penses-tu que JE peut trouver une consolation dans la religion («le Paradis»)? ? * Crois-tu qu'à sa place cela pourrait te consoler? ?		→ Thématique «mort et religion/rituel»	→ Analyse des sentiments de JE	→ Expression de conceptions personnelles sur un thème du récit
<u>Mise en commun</u> * Attention * La religion		→ Chapitre encadré par 2 réflexions dubitatives sur le «Paradis» et la prière	→ tournée vers - les couleurs (Pq!?) - les autres - Tom (> Evolution de JE!?)	

5.2. Pistes au choix- procédure usuelle

5.3. Pistes spéciales

a) *Durant les funérailles, à quoi JE fait-il surtout attention? Vers quoi ou vers qui vont ses pensées?*

b) *Penses-tu que JE peut trouver une consolation dans la religion («l'existence d'un Paradis»)? Et toi, penses-tu qu'à sa place, cela pourrait te consoler?*

5.4. Mise en commun

a) *L'attitude de JE durant les funérailles. Une jeune lectrice a déclaré, lors d'une discussion «On ne parle pas assez de l'enterrement». Il est vrai en effet qu'on serait bien en peine de décrire le rituel des funérailles avec les renseignements que nous donne JE... Son attention se porte ailleurs.*

- Étrangement, sur **les couleurs**... Mais la chose devient moins étrange si on se souvient du rôle qu'elles assument depuis le chapitre précédent. Ce sont des antidotes contre la mort... Elles forment une sorte de

barrière de vie contre le spectacle de la mort, et c'est sur elles (ainsi que sur les fleurs) que JE fixe donc son attention.

... Heather. Elle avait les cheveux tellement dorés. C'était exactement de l'or avec une goutte de rouge.(p.80)

Une homme s'est levé. Il s'est mis à parler et à lire la Bible. Il avait des raies bleues sur sa cravate exactement assorties aux fleurs du cercueil. Je faisais plus attention aux bleus assortis qu'au bourdonnement des mots. Il y avait des fleurs partout. Ça m'a fait penser à Mme Mullins. (p.82)

On a cahoté doucement sur les allées entre les tombes. Tout était vert et joli. (p.85)

- Ses pensées vont **vers Tom**, sous forme de souvenirs et de paroles muettes.

L'homme aux raies bleues sur sa cravate se tenait près de la tombe avec sa Bible et disait encore quelques mots. Je n'ai pas fait très attention. J'étais en train d'essayer de faire en sorte que Tom m'entende, qu'il sache que j'étais là.(p.86)

- Ses pensées, enfin, commencent à se tourner **vers les autres proches de Tom**, mais les mots restent encore impossibles.

Je me suis assis près de Heather. Peut-être Heather aurait besoin de moi.(...) On s'est regardé et compris des yeux, sans un mot et sans un sourire. (p.81)

La mère et le père de Tom sont sortis (...) J'ai voulu courir jusqu'à eux et leur parler, mais je découvrais que certaines choses étaient impossibles à faire. (p.83)

b) Le chapitre s'ouvre sur la réflexion de la petite sœur de Tom sur l'entrée de son frère au «Paradis». Si cette idée semble la consoler, il n'en va pas vraiment de même pour notre héros, pour qui le Paradis ne peut être l'endroit merveilleux qu'on dit

Moi je pensais que Tom aurait été plus heureux sur terre à jouer avec moi et à cueillir des mûres. (p.79)

Le chapitre se termine également par une nouvelle remarque dubitative de JE quant à la possibilité de trouver un secours immédiat dans la religion

Pendant la prière, j'ai regardé le bout de mes chaussures. C'était difficile de penser à Dieu quand quelque chose d'aussi petit qu'une abeille pouvait tuer votre meilleur ami. (p.86)

Ce n'est pas que JE ne croie pas en Dieu ni au Paradis, simplement il est suffisamment révolté pour en vouloir à Dieu de ce qui est arrivé à son ami. Il nous semble bon, ici, de permettre aux enfants d'exprimer, dans un esprit de totale tolérance (et sans tomber dans le débat théologique!), leurs convictions et leurs valeurs à la place de JE, pensent-ils qu'ils auraient trouvé un peu de consolation dans la croyance que Tom soit au Paradis?

□ Séance 6 (chapitre 8)

6.1. Pistes au choix- procédure usuelle

6.2. Pistes spéciales (intention de l'auteure)

a) *Qu'est-ce que Doris B. Smith a voulu nous dire, à ton avis, par la fin de son récit?*

b) *Selon toi, pourquoi a-t-elle appelé son histoire «Le goût des mûres»?*

6.3. Mise en commun

a) Tom ne reviendra pas. La seule façon dont on peut continuer à faire vivre une personne décédée, c'est par la pensée et par les actions qu'on accomplit «en son nom», en respectant ce qu'on suppose être ses «volontés». C'est bien ce que fait JE, en allant cueillir les mûres «avec Tom», en rapportant la part de Tom à la mère de ce dernier, et, finalement, en allant rejoindre dans leurs jeux les autres enfants.

b) Le titre semble être une allusion au moment où, sa cueillette terminée, JE se livre à un rituel qui rappelle celui de la «communion», à moins qu'il n'en retrouve la source symbolique

J'ai pris une mûre bien charnue entre le pouce et l'index. (...) J'ai laissé la mûre sur ma langue un moment avant de la presser contre mon palais. Ensuite j'ai laissé couler le jus dans ma gorge. «Est-ce que tu te rappelles le goût des mûres», j'ai demandé à Tom dans ma tête. (p.92)

Le «goût des mûres» devient un symbole au travers duquel Tom continuera à vivre dans l'esprit du narrateur. Chaque fois

**Tableau (8) synoptique des objectifs de la sixième séance
Le goût des mûres (lecture du chapitre 8)**

Tâches 1H30	Autonomisation fonctionnement	Contenu		
		Aspects littéraires	Compréhension	Réponses personnelles
<u>Pistes au choix</u> *Aide des référentiels				
<u>Piste imposée</u> * Qu'est-ce que l'auteure a voulu nous dire, par la fin de son récit? * Pourquoi ce titre: «Le goût des mûres»??		Thématique: Intention de l'auteur		
<u>Mise en commun</u> * Intentions de l'auteure * Explication du titre		→ Thématique «présence de l'ami au-delà de la mort»	→ Clarification des symboles	

qu'il pensera, goûtera aux mûres, Tom deviendra présent... L'idée peut parfaitement être comprise des enfants en dehors de toute référence religieuse, bien sûr.

Il reste que selon l'agencement du récit, le goût des mûres, c'est d'abord un goût «affreusement acide» (ligne 3 du roman)... et l'histoire nous laisse en effet un goût plutôt désagréable dans la bouche pendant les sept premiers chapitres. Mais comme les les fruits des ronces, les choses mûrissent au dernier chapitre... Le titre est donc parfaitement représentatif de la dynamique du roman.

❑ **Séance 7(Conclusion- évaluations)**

Il semble préférable de réserver, en guise de conclusion à la séquence, une séance spécialement consacrée aux différentes évaluations.

7.1. Évaluation du roman

- a) Maintenant que nous avons fini la lecture du roman, dessine ce que tu vois dans ta tête quand tu penses à toute l'histoire. Tu écris ce que ton dessin veut dire pour toi (réponse créative).
- b) Explique en quelques mots si tu as aimé ou non le livre et pourquoi (réponse critique).

Ici, plus de discussions en petits groupes, mais des productions individuelles qui sont mises en commun dès que le travail est achevé. Nous avons remarqué que les dessins produits par les enfants représentent le plus souvent des scènes qui ne sont pas représentées dans le livre. Tom dans son cercueil, le cercueil dans l'église, la tombe de Tom, etc. Ce n'est pas toujours par exorcisme ou goût du macabre. Voici par exemple (fig.1) une double illustration qui représente un Tom mort et un Tom plein de vie avec le commentaire suivant «Malgré la mort de Tom, il y a toujours le souvenir qu'ils ont eus (sic).»

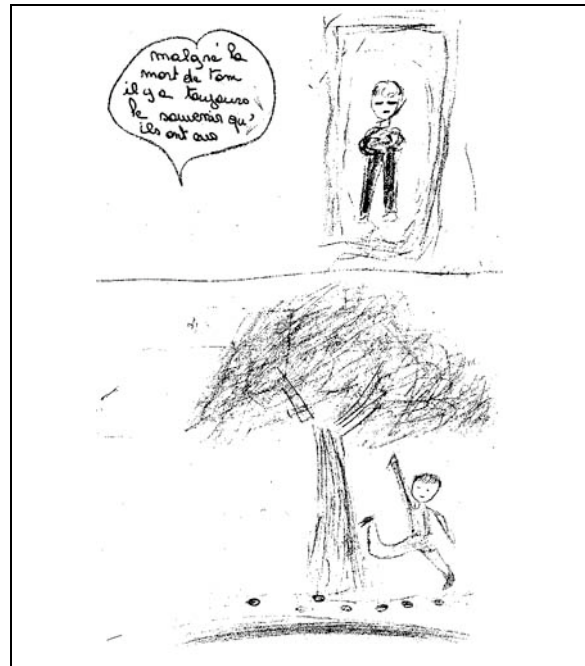


fig. 1

Lors de l'examen des «critiques» du livre, on réservera un moment à une synthèse sur le style de l'illustrateur... On pourra, éventuellement, leur montrer la couverture de la version américaine la plus courante, d'un style nettement plus réaliste (fig.2), et leur demander leur avis².



fig.2. Couvertures de Wimmer (Harper) et de Bain (Gallimard)

**Tableau (9) synoptique des objectifs de la septième séance
Le goût des mûres (évaluations)**

Évaluation du récit * Dessine ce que tu vois dans ta tête quand tu penses à toute l'histoire. * Note critique (évaluation personnelle de l'œuvre)				→ (Créat.) Illustration d'une scène, d'un épisode du récit. → (Crit.) Juger de la qualité d'une œuvre
* Autoévaluation des performances	Feuilles d'évaluation (semences, discussions)			
*Évaluation par l'enseignant	Synthèse			

7.2. Autoévaluation des élèves

Elle peut se fonder sur un questionnaire individuel, qui sera complété avant une éventuelle mise en commun. Chaque item de ce questionnaire peut être accompagné des mentions «Toujours, Souvent, Parfois, Rarement, Jamais» dont il faut entourer celle qui convient, et les élèves sont encouragés à ajouter des commentaires explicatifs.

Lecture

1. Je sais me concentrer suffisamment pour lire en classe.
2. Je sais lire dans ma tête.
3. Je sais lire dans le temps imposé.

Écriture

4. Je réponds facilement aux pistes spéciales.
5. Je trouve facilement des pistes au choix.
6. Je sais leur donner le bon titre.
7. Je varie le genre de mes pistes au choix.
8. Je sais justifier mes opinions en expliquant ce que je veux dire et en donnant des preuves qui viennent du texte.

Discussions

9. Je sais expliquer clairement une de mes idées.
10. Je sais discuter positivement des idées des autres, en les respectant.
11. J'encourage les autres à s'exprimer.
12. Je suis à l'aise quand je tiens le rôle de facilitateur.
14. Je suis à l'aise quand je tiens le rôle de secrétaire-rapporteur.

7.3. Évaluation par l'enseignant

La mise en commun peut se dérouler après que l'enseignant ait lu, analysé et annoté les différentes évaluations, sur lesquelles il donnera évidemment son avis lors des discussions, une de ses tâches essentielles est d'observer les élèves et de juger du développement de leurs compétences. Cette évaluation comportera des recommandations communes et l'assignation d'objectifs individuels à poursuivre dans le cadre du club de lecture suivant.

Pour conclure

Des lecteurs de 10-12 ans sont-ils vraiment capables de comprendre toutes les «subtilités» que nous avons tenté de mettre ici en évidence? À la vérité, nous ne savons pas exactement jusqu'à quelle profondeur ils peuvent aller dans leurs interprétations... Mais nous savons en tout cas qu'ils peuvent aller très loin. Alors nous ne devons surtout

pas négliger, afin de jouer au mieux notre rôle de médiateur, de rédiger nos propres «semences» de lecture. Et cela non pas pour les convaincre de nos vérités, mais pour pouvoir discuter de leurs réflexions et les guider aussi loin que possible dans l'exploration d'œuvres aussi exigeantes que «Le goût des mûres».

Notes

¹ On peut faire des recherches supplémentaires sur la Toile. Voici par exemple trois pages consacrées au sujet

* <http://www.infos-pas-de-calais.presse.fr/coeur-pays/Herbier/ronce.html>

* <http://webserver.sc.ucl.ac.be/BIOL/ecol/polca/doc/Lauzelle/LauzA04.html>

* <http://svt32.citeweb.net/ronce.htm>

¹ On trouvera une illustration grandeur nature de cette couverture, due à Mike Wimmer, sur le site internet de www.amazon.com, en introduisant dans la fenêtre «Search» le titre original **A taste of blackberries**. Il suffit alors de suivre les liens.

Bibliographie

Littérature de jeunesse

- Smith, Doris Buchanan (1994), *Le goût des mûres*. Illustrations de Christophe Blain. Gallimard Jeunesse, Folio cadet rouge.
- Smith, Doris Buchanan (1992), *A Taste of Blackberries*. Illustrations de Mike Wimmer. Harper Collins Juvenile Books.
- Smith, Doris Buchanan (2000), *Home page*. <<http://www.grove.net/~dbs/~doris.htm>>

Textes de référence

- BRUNER, J. S. (1983), Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Savoir faire, savoir dire*, 261-280. Paris : PUF.
- ECO, U. (1985), *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- ISER, W. (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- LAFONTAINE, A., TERWAGNE S. (1999a). *Les cercles de lecture. Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction*. Vidéo 30 min. Bruxelles : AGERS.
- VANHULLE, S. (1998). Des «transactions» du lecteur aux «Cercles de lecture». *Littérature et interactions sociales à l'école primaire. Education et recherche*, 2, 216-239.
- VYGOTSKY, L. S. (1985), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly et J.P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, 95-118. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.