

## Marie-France FAURE et Bénédicte ETIENNE

Marie-France Faure : Paris 8 (ESCOL).

[BFAURE1@aol.com](mailto:BFAURE1@aol.com)

Bénédicte Etienne : professeur de français, collège Jean Jaurès (Pantin, 93), en master 2 sous la direction de Jean-Yves Rochex, Paris 8 (ESCOL), formatrice associée à l'IUFM de Créteil.

[benedicte.etienne@wanadoo.fr](mailto:benedicte.etienne@wanadoo.fr)

### De l'activité de l'élève au travail de lecteur<sup>1</sup>

<a href="#">Résumé</a>	<a href="#">Article</a>	<a href="#">Bibliographie</a>	<a href="#">Annexe 1</a> <a href="#">Annexe 2</a> <a href="#">Annexe 3</a>
------------------------	-------------------------	-------------------------------	--

---

<sup>1</sup> Ce travail a donné lieu à l'écriture d'un article par Bénédicte Etienne dans *Le Français aujourd'hui* n°151, Armand Colin, Paris, 2005, sous le titre : « Et pour la littérature, on rajoute une intercalaire ? ».

## Résumé

### Marie-France FAURE et Bénédicte ETIENNE

Marie-France Faure : Paris 8 (ESCOL).

[BFAURE1@aol.com](mailto:BFAURE1@aol.com)

Bénédicte Etienne : professeur de français, collège Jean Jaurès (Pantin, 93), en master 2 sous la direction de Jean-Yves Rochex, Paris 8 (ESCOL), formatrice associée à l'IUFM de Créteil.

[benedicte.etienne@wanadoo.fr](mailto:benedicte.etienne@wanadoo.fr)

### De l'activité de l'élève au travail de lecteur

**Mots clés** : postures de lectures- activité fictionnalisante –reconfiguration- littérarité.

Il s'agit d'observer comment ce travail a tenté de penser l'articulation entre la manière dont se tissent le « travail concret » de l'élève lecteur et « les gestes professionnels » du professeur, afin de tendre vers l'institution de l'élève en sujet lecteur.

Ainsi, l'attention sera portée sur la manière dont le professeur pense et met en place des dispositifs pédagogiques qui visent à faire émerger et à rendre lisibles pour lui-même et pour l'élève des traces de l'activité du lecteur, afin de donner à ces traces le statut de matériaux de travail, destinés à être réélaborés et reconfigurés par la classe et par chaque élève singulièrement, pour aider ce dernier à opérer un décentrement dans ses postures de lecture.

Pour ce faire, on observe que cette action s'appuie sur l'usage d'écrits intermédiaires et réflexifs, l'alternance de situations d'oral et d'écrits impliquant des interactions entre pairs et l'utilisation d'une situation d'écriture référée à un genre socio-discursif (la lettre à l'écrivain) qui permettent à l'élève d'éprouver sa propre catégorisation des objets « lecture » et « écriture ».

## Article

### Marie-France FAURE et Bénédicte ETIENNE

Marie-France Faure : Paris 8 (ESCOL).

[BFAURE1@aol.com](mailto:BFAURE1@aol.com)

Bénédicte Etienne : professeur de français, collège Jean Jaurès (Pantin, 93), en master 2 sous la direction de Jean-Yves Rochex, Paris 8 (ESCOL), formatrice associée à l'IUFM de Créteil.

[benedicte.etienne@wanadoo.fr](mailto:benedicte.etienne@wanadoo.fr)

### De l'activité de l'élève au travail de lecteur<sup>2</sup>

Former des élèves lecteurs peut supposer qu'on prenne pour objet de travail leur rapport au livre, à la lecture, à la situation scolaire de lecture, laquelle produit souvent des comportements qui paradoxalement ne s'inscrivent pas d'emblée dans le champ de ce qui est requis à l'école.

On sait par expérience que les divers outils d'analyse du texte (qu'ils concernent aussi bien les indices linguistiques que langagiers, les marques discursives, l'organisation narratologique ou les effets stylistiques) ne permettent pas, à eux seuls, aux élèves d'envisager le texte comme un tout, comme une réflexion globale sur le monde, comme un objet à commenter face auquel se situer et répondre. Et ce d'autant plus que le texte semble transparent. Selon les élèves, on explique ce qu'on ne comprend pas, alors pourquoi expliquer ce qu'on comprend ?<sup>3</sup> Il s'agit de conduire les élèves à penser le texte, non comme une histoire éventuellement « vraie », mais comme un objet à commenter selon un point de vue distancié. Celui-ci consiste essentiellement à penser les « interstices du texte » (Brenas et Bucheton 2003) et leur rôle dans l'économie de l'œuvre. Il s'agit, en un mot de susciter le manque à penser. Ce changement de posture apparaît comme un préalable à toute lecture littéraire, faute de quoi les observations du texte, si fines soient-elles, semblent ne servir à rien quant à l'interprétation du texte qui ne sert, lui, que pour répondre aux questions du professeur.

Il s'agit en effet d'observer comment le travail qui va être présenté et analysé a tenté de penser l'articulation entre la manière dont se tissent le « travail concret » de l'élève lecteur et « les gestes professionnels » du professeur, afin de tendre vers l'institution de l'élève en sujet lecteur.

<sup>2</sup> Ce travail a donné lieu à l'écriture d'un article par Bénédicte Etienne dans *Le Français aujourd'hui* n°151, Armand Colin, Paris, 2005, sous le titre : « Et pour la littérature, on rajoute une intercalaire ? ».

<sup>3</sup> « Les élèves ne ressentent pas la nécessité d'étudier [un texte], sinon pour se faire expliquer les passages éventuellement obscurs », *Accompagnements des programmes officiels 5<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup>, Français, Programmes et accompagnements*, p.97, CNDP, Paris, 1999.

Ainsi, l'attention sera portée sur la manière dont le professeur pense et met en place des dispositifs pédagogiques qui visent à faire émerger et à rendre lisibles pour lui-même et pour l'élève des traces de l'activité du lecteur, afin de donner à ces traces le statut de matériaux de travail, destinés à être réélaborés et reconfigurés par la classe et par chaque élève singulièrement, pour aider l'élève à opérer un décentrement dans ses postures de lecture (en référence à la notion de « postures de lectures », de Dominique Bucheton)<sup>4</sup>. L'un des enjeux est de réfléchir à la manière dont cette action, dans ses pratiques, ses supports et ses démarches, tente de construire chez l'élève la posture lettrée, celle du « texte-objet ». Comment l'élève peut passer d'un rapport où l'œuvre ne vaut que pour l'histoire qu'elle raconte à une posture où il peut l'appréhender comme objet de commentaire ?

En quoi ce décentrement peut-il être aussi le lieu d'une expérience de subjectivation par la lecture, ce changement de postures signant un jeu devenu possible entre une lecture première et une lecture plus consciente d'elle-même, la seconde n'induisant pas l'abandon de la première ?

Pour ce faire, on observe que cette action s'appuie sur l'usage d'écrits intermédiaires et réflexifs, l'alternance de situations d'oral et d'écrits impliquant des interactions entre pairs et l'utilisation d'une situation d'écriture référée à un genre socio-discursif (la lettre à l'écrivain) qui permette à l'élève d'éprouver sa propre catégorisation des objets « lecture » et « écriture ».

Observer le travail du lecteur suppose qu'il est pris en compte par l'enseignant. On peut mettre en dialogue les termes proposés par le titre du colloque, et la différence entre les termes « activité » de l'élève et « travail » du professeur. A quelle(s) condition(s) le professeur peut-il être agent de la transformation de l'activité de l'élève en travail de lecteur ? Cela suppose que le professeur observe les chemins que l'élève emprunte et qu'il peut penser l'activité vers laquelle il l'emmène, ce travail de pensée et d'action s'orientant à partir de trois lignes conceptuelles qui s'articulent : les savoirs à faire acquérir, la constitution de l'élève en sujet lecteur, la place de l'œuvre en tant que lieu d'expérience et de confrontation.

---

<sup>4</sup> Bucheton D (1999).

Le travail présenté ici se situe dans le cadre d'une action partenariale à l'initiative du CPLJ<sup>5</sup> qui propose à des classes de rencontrer un auteur après avoir travaillé une de ses œuvres. Nous n'analyserons pas les modalités d'interactions entre les partenaires associatifs, mais nous nous fixerons sur le parcours effectué par les élèves au cours de cette action, laquelle se définit selon 3 moments : la réception<sup>6</sup> de l'œuvre proposée, rencontre avec l'auteur, écriture réflexive sur les pratiques culturelles de lecture et d'écriture envisagées sous l'angle de la comparaison entre celles de l'écrivain et celles des élèves. Il ne s'agit pas d'une action pédagogique préprogrammée, mais plutôt d'une adaptation par l'enseignante de ses démarches aux questions et pratiques des élèves, adaptation fondée sur des observations et des conceptions antérieurement établies que l'occasion de travailler sur une œuvre de littérature de jeunesse fait surgir. Nous voudrions analyser en quoi les gestes professionnels de l'enseignante, les axes de réflexion déployés, les échanges organisés ont permis à des élèves d'une part de changer de postures de lecteur, d'autre part de poser la lecture et l'écriture comme objets de savoir et leur ont donné l'occasion de se constituer comme auteurs de leur propre parole (Bucheton).<sup>7</sup> La classe choisie pour ce travail se situe au niveau 5ème d'un collège de Seine-Saint-Denis.<sup>8</sup> Pour ces élèves, les discours de la discipline peuvent être sources de malentendus compte tenu des pratiques langagières qui fondent leurs conceptions sur l'objet disciplinaire. Pour éviter ces malentendus, pour leur permettre d'accéder à des postures secondarisés, il est nécessaire de mettre en place un processus de familiarisation culturelle visant à les engager dans le travail de lecteur.

Celui-ci suppose d'une part un certain rapport au texte, en termes d'investissement du lecteur fait d'*activités fictionnalisantes* (Langlade 2004) et d'interprétations diverses, mais aussi en termes de posture (le texte doit être reconnu comme objet de commentaire), en termes de questionnement. Il suppose d'autre part des pratiques culturelles qui inscrivent le lecteur dans un champ de sociabilité qui pratique l'écrit pour des activités diverses, en connaît les divers usages, déploie des gestes spécifiques permettant de trouver sa place dans les discours qui s'organisent autour du livre. « Une appropriation culturelle véritable exige non seulement une réelle implication du sujet

<sup>5</sup> L'action présentée se situe dans le cadre d'une recherche commanditée par le Conseil Général du 93 sur les relations partenariales entre les associations culturelles et l'école, et effectuée une partie de l'équipe ESCOL (Paris 8). Il s'agissait d'observer une démarche enseignante dans le cadre de la préparation à la rencontre d'un auteur, proposée par le Centre de Promotion du Livre de Jeunesse de Montreuil. L'étude faite pour le Conseil Général ne nécessitait pas un enregistrement de toute la séquence. Mais un autre objet d'étude s'est dégagé : le statut d'observé a conduit à formaliser l'objet de travail. C'est dans ce cadre que se situe cet article.

<sup>6</sup> Ce terme est employé ici au sens de relation à l'œuvre construite par les élèves en deux temps : réception primaire verbalisée, puis réception secondaire accompagnée par l'enseignante.

<sup>7</sup> Bucheton D., « Devenir l'auteur de sa parole », site Eduscol.

<sup>8</sup> ...dans lequel on compte 94% de CSP défavorisées. L'année précédente, un quart de la classe a eu un résultat compris entre 9 et 20% de réussite aux Evaluations nationales à l'entrée en 6°.

dans sa pratique mais encore une insertion active dans un système de communication culturelle » (Privat 2000). Perspective de dialogue de soi à soi (activité fictionnalisante), du lecteur à l'auteur, de soi au groupe de lecteurs dialogue aussi entre ses propres références culturelles et celles dans lesquelles s'inscrit l'œuvre, dialogue de l'œuvre avec d'autres objets culturels (Bourdieu et Chartier 1985).

Pour les élèves, il s'agit d'une double transformation: se situer par rapport au texte pris comme objet de commentaire, d'une part, envisager l'existence de pratiques culturelles différentes sans pour autant subir « une violence symbolique destructrice » (Privat 2000), d'autre part car, ainsi, le déplacement de la problématique « sur le lecteur n'est-il pas un renoncement au travail du texte, mais une articulation du travail du texte et de la construction du lecteur ? » (Privat 2000).

Dans cette perspective, la littérature de jeunesse et notamment les récits réalistes qu'elle produit se prêtent particulièrement bien à ces démarches en facilitant la lecture du texte (proximité des élèves avec les univers évoqués - âge des personnages, événements issus de la banalité quotidienne ; recours à l'intime notamment par l'énonciation, appel à l'émotion - larmes, honte, incompréhension, solitude... ; écriture de connivence - phrases courtes, expression des émotions par des sensation, registre de langue parfois familier...). Ces textes sont d'une certaine façon prévisibles, référant à des rythmes et des lieux connus (la classe, la récréation, la visite au père, le retour à la maison, les dîners de fins de semaine) et sont d'une lecture assez faciles pour les élèves, la littérature de jeunesse leur permettant par ailleurs de lire ce que JM Privat nomme de la « littérature fraîche ».

Le professeur choisit donc de prendre le risque de scolariser<sup>9</sup> la lecture de l'œuvre de littérature de jeunesse<sup>10</sup> et de tenter d'amorcer ce changement de posture. Scolariser la lecture vise une pratique selon laquelle les objets proposés, déjà connus dans l'univers premier des expériences quotidiennes doivent « être reconsidérés » (Bautier 2005) par l'élève en objets d'étude et de questionnement. La confrontation scolaire à ces « objets premiers » doit donc se faire dans des postures intellectuelles « secondarisées » (au travers de ce nouveau regard qui est porté sur eux ». Ce travail nécessite par conséquent que « l'individu construise d'autres espaces d'intelligibilité,

---

<sup>9</sup> Solariser s'entend ici au sens où l'enseignant accepte de faire appel à des notions spécifiques permettant d'interpréter l'œuvre (énonciation, fiction...), d'inscrire cette étude dans la continuité du travail déjà engagé et d'utiliser des démarches propres à la discipline (entrée en lecture accompagnée, comparaison des situations initiales et finales du récit, mise en œuvre de la réflexivité...). Ce choix ne s'opposant pas à une relation « authentique » à l'œuvre.

<sup>10</sup> Benameur J., *Une heure une vie*, Magnier, Paris, 2005. Cette œuvre n'a pas été choisie par le professeur, mais proposée par le CPLJ comme support à une rencontre de l'auteur avec une classe.

d'autres réalités plus ou moins cohérentes par rapport à ce qui a été construit dans la socialisation primaire de la petite enfance<sup>11</sup> »

Ces divers objectifs nécessitent d'inscrire les élèves dans ce qu'est le travail de l'école : constituer le monde en objets de savoir sur lesquels se tient un discours spécifique, qui révèle deux modes de faire. D'une part un mode de faire avec l'œuvre, d'autre part un mode de faire sur les relations à l'auteur, en tant que pratiques culturelles différentes, car il existe un risque de confusion entre le moi social et le moi de l'écrivain, risque qui justifie d'autant plus le travail du professeur sur l'œuvre.

## Les choix de l'enseignante

Il s'inscrit sur ce texte dans une démarche déjà amorcée : les élèves ont une pratique de lecteur qui consiste à noter dans un *Cahier de lecture* les traces qu'ils veulent conserver de celle-ci. Une première étude a porté sur *les Contes des Mille et une nuits* et a fait l'objet d'une réflexion sur le rôle de la parole.

L'entrée en lecture permet d'initier les élèves à l'approche d'un livre et d'interroger les rapports entre l'auteur et le personnage. La lecture du premier chapitre est oralisée par l'enseignante, à la différence du deuxième, qui est abordé en lecture silencieuse :

« je ne voulais pas qu'on soit dans la fusion eux et moi autour du texte, mais qu'on se sépare et qu'ils soient un peu seuls ». La lecture et les échanges qui suivent leur permettent de dire leur émotion « il y a un lien qui s'est fait avec eux, même chez les garçons [...] on est tout de suite dans quelque chose d'intime. [...] cependant] J'ai senti que c'est pas des choses dont on parle et j'ai été touchée de voir l'avidité avec laquelle ils ont lu ça, à cause de ça, parce que justement le soi n'est pas quelque chose qui existe vraiment pour eux »

(enseignante). La lecture du livre a lieu pendant les vacances de novembre.

Le professeur organise au retour des vacances, la mise en commun de la réception primaire du texte par les élèves en leur donnant la consigne suivante : *A partir des traces que vous avez conservées de votre lecture, par deux, gardez trois ou quatre idées qu'il vous semble intéressant de donner à propos de ce livre.* Celle-ci inscrit la tâche dans la continuité d'une démarche déjà engagée et instaure une socialisation de la réception du texte. La notion de *traces* implique l'idée de ce qui mérite d'être gardé en mémoire, mais aussi la relation entre un discours donné et celui que le lecteur construit, ouvrant ainsi la porte au dialogisme. Le passage de *traces* à *idées* suppose une distance par rapport à

---

<sup>11</sup> Caroline Archat, Rapport pour le Conseil général de Seine Saint Denis (non publié).

ce qui a été relevé et éventuellement un déplacement vers l'abstraction. Les *traces* servent de matériaux premiers par rapport au décentrement attendu par les *idées* qui doivent être justifiées et écrites. La consigne ne suppose donc pas de formes spécifiques attendues, ni de bonnes réponses. L'absence de notation permet des tentatives et des interprétations diverses qui offrent à l'élève l'occasion de se découvrir lecteur singulier. La consigne met les élèves dans une situation de triple échange : avec le texte, avec le partenaire de l'échange, avec la classe. Ces diverses situations d'interaction conduisent le lecteur à penser sa lecture, la classe se constituant ainsi en « communauté d'élaboration intellectuelle » (Bautier 2005) ce qui atténue la dépendance des élèves à l'égard des l'interprétations de l'enseignant, leur laissant la possibilité de dire leur lecture.<sup>12</sup>

La mise en commun des traces relevées conduit l'enseignante à les faire classer aux élèves, dégageant ainsi l'idée de modalités de lecture différentes impliquant un rapport différent au texte, mais sans que ce rapport soit lui-même hiérarchisé. Ce faisant, elle signale une différence, tout en l'autorisant (le fait même que différentes postures apparaissent dans un même écrit en facilite la démonstration). Cette observation, qui accueille les lectures personnelles, conduit les élèves à relativiser leur expérience de lecture et à accepter les différences d'interprétation. Il est donc possible de s'appuyer sur ce que le « lecteur réel » conserve de sa lecture pour « arrimer la nécessaire prise de distance de l'analyse non à la description objective d'un texte général mais aux expériences interprétatives fondatrices de textes singuliers » (Langlade 2004). Le dispositif pédagogique apparaît donc comme un moyen permettant d'engager le travail de lecteur : par la distance au texte qu'implique les reformulations, par les enjeux de classement, par le regard porté sur ce qui est raconté.

Lors de l'étape suivante, en classe entière, l'enseignante cherche à approfondir l'interprétation du texte. Il s'agit de se fonder, d'une part, sur ce que les élèves ont retenu de l'histoire et d'autre part, sur les instructions du texte en comparant la situation initiale et la situation finale. Au carrefour de ces deux axes de réflexion, le personnage principal qui devient progressivement emblématique d'un rapport au langage : mentir pour dire quelque chose qu'on ne peut pas dire autrement, le langage étant un instrument de l'agir (rapproché de ce qui a été vu avec le personnage de Schéhérazade). L'action du personnage est mise en relation avec le choix de la fiction par l'écrivain et avec la création, permettant ainsi aux élèves de penser la fiction et sa fonction. C'est

---

<sup>12</sup> « Il s'agit ainsi de transformer des impressions en hypothèses et les hypothèses en pistes de travail. Cette démarche implique que l'enseignant prenne le risque d'accepter les propositions des élèves pour construire avec eux l'analyse. » *Accompagnements des programmes officiels*, op.cit., p. 97



donc à travers l'analyse du personnage principal et de ses contradictions que se crée une connivence culturelle sur le rôle et le métier d'écrivain.

Il semble qu'au collège, compte tenu de l'âge des élèves et, en ce qui concerne ces textes, du choix des auteurs de faire très fortement appel au savoir du quotidien qui entraîne des effets de projection sur le texte du vécu des élèves, il soit difficile pour l'enseignant de séparer le registre de l'«histoire» racontée du registre textuel, le premier interférant sans arrêt avec le second. Le déplacement des élèves se fait néanmoins, par l'incitation constante au retour vers les indices textuels, par la mise en évidence de la structure d'ensemble du texte ou d'un passage, le rappel de notions déjà rencontrées qui progressivement généralisées mettent le texte à distance comme objet construit par quelqu'un en vue de produire des effets. A ces démarches s'ajoute le choix de faire lire d'autres livres du même auteur pour dégager les récurrences élaborant la vision du monde de cet auteur comme univers construit. L'exigence de réflexivité sur les outils utilisés vient compléter l'arsenal utilisé.

Les stratégies de l'enseignante pour atteindre ce but donnent une place spécifique aux élèves dans l'interaction. Elle ne se focalise pas sur les formes linguistiques qu'ils utilisent et qu'éventuellement elle reformule, mais sur les enjeux cognitifs et symboliques. Elle sollicite leurs interventions de telle sorte qu'ils se répondent et que tout ne passe pas par elle dans une unique relation professeur- élève. Est ainsi attendu des élèves un questionnement du texte et une élaboration d'hypothèses construisant un oral de conceptualisation. Toutes ces démarches visent à favoriser un processus de secondarisation, afin d'aider les élèves à reconfigurer la lecture du texte : de l'histoire comme référence privilégiée, au texte comme objet de commentaire. Le travail conduit apparaît donc comme une initiation à la lecture critique envisagée comme « théorisation de la lecture naïve<sup>13</sup> »

La préparation de la rencontre se fait au cours d'une séance où les élèves écrivent les questions à poser à J.Benameur, questions écrites sur un papier qu'ils oublieront d'apporter le jour de la rencontre.

Lors du retour en classe à la suite de la rencontre à la question du professeur portant sur les impressions des élèves, les réponses ne portent pas dans un premier temps sur des impressions relatives à l'événement de la rencontre, mais immédiatement sur ce qu'ils ont retenu du travail de l'écrivain. Voici l'échange tel qu'il s'est produit entre trois élèves et le professeur. El.1 : « Elle nous a expliqué comment elle écrit. Elle écrit à partir de chose qu'elle entend ou qu'elle voit autour d'elle ». Prof. : « Est-ce qu'elle met ces choses directement dans ses livres ? ». El.2 : « Non,

<sup>13</sup> U. Eco, cité par G.Langlade *Le F.A. n° 145*.

cela constitue la base de la maison, à laquelle elle ajoute des pièces qu'elle invente » (cette image avait été utilisée par J.Benameur). El.3 : « C'est ça la fiction ».

Le professeur se saisit ensuite d'une plainte exprimée par un élève qui n'a pas pu poser ses questions parce qu'il n'a jamais réussi à avoir le micro et organise une séquence d'écriture. Les élèves doivent rédiger, chacun, une lettre dans le cadre d'une correspondance avec l'auteur rencontré, ce qui permet à la fois de réorganiser les acquis de ce qui a déjà été fait et de servir de base pour étudier la lettre, genre imposé par le programme.

La première consigne (1) donnée est la suivante : « *Ecrivez une lettre à J. Benameur dans laquelle vous décrivez vos impressions sur la rencontre, vous expliquerez ce que vous avez appris et vous poserez les questions qui vous restent à poser* ». Les écrits produits ne font référence à aucun des points abordés en classe ni lors de la rencontre. Après une lecture critique par les élèves des textes rédigés (leur faisant prendre conscience de l'écart entre l'échange oral qui a précédé l'écriture des lettres et le contenu de ces lettres), une nouvelle consigne d'écriture est donnée : « *Refaire la lettre en précisant ce qu'est la lecture et l'écriture, pour elle et pour vous* ». Le professeur ramasse les textes et les lit sans les annoter.

C'est le moment que choisit l'enseignante pour étudier le genre en mettant en évidence le rôle de la sémiotique, de la visée, de l'énonciation et de l'univers de référence comme éléments décisifs dans le choix de ce qui est à dire et des termes à utiliser. Cette décision permet une pause dans la réflexion concernant la lecture et l'écriture, et aide à réorganiser tout ce qui a été fait ou dit lors de ces dernières séances.

A la séance 3 sont apportés deux textes photocopiés de J. Benameur. L'un est l'autoportrait commandé par le CPLJ pour le site Arapa, l'autre est extrait d'un recueil de textes rédigés par plusieurs auteurs. Les textes de J.Benameur font une description du rapport à la lecture comme pratique incorporée, pratique par corps et décrite comme telle. Une telle approche du vécu caractérise l'écriture de J.Benameur telle que les élèves ont pu la lire dans l'œuvre initialement proposée et telle que la rencontre l'a évoquée. Les élèves peuvent faire un lien avec un travail qui a été mené au début de l'année, relativement à la mise en place d'un cahier de lecture dont la signature et l'inauguration individuelles sont passées par une demande d'élaboration par chaque élève de son autoportrait de lecteur. En outre, dans les textes de J.Benameur donnés à lire aux élèves, la création apparaît comme un processus qu'elle ne maîtrise pas totalement. En donnant ces textes, le professeur accorde à la lecture une importance, une valeur, lui confère une *croiance*, pour reprendre les termes de P. Bourdieu, dans la valeur de cette activité, faisant entrer les élèves eux-mêmes dans un processus de réflexion sur la lecture.

Ces textes-poèmes, difficiles pour des élèves de cinquième, sont lus à haute voix par l'enseignante qui dicte la consigne (3): « *Ecrire ce qu'est la lecture et l'écriture pour J. Benameur* ». Une dernière consigne (4) est donnée : « *Intégrer à votre deuxième lettre ce qui vient d'être découvert sur la lecture et l'écriture.* »

Les textes écrits sont rédigés par les élèves, échangés entre eux et feront l'objet d'un dernier travail de «toiletage» syntaxique et orthographique.

## La rencontre avec l'écrivain

### **Le travail de l'enseignante**

Il a eu pour objectif de déplacer les élèves de l'histoire vers le texte comme objet construit a été complété, de façon fortuite puisque sans concertation préalable, par **la rencontre** avec l'écrivain. Notons tout d'abord la qualité de l'accueil aux questions des élèves à quoi ils ont été très sensibles.

« Elle ne nous parlait pas comme si elle était supérieure, [elle nous parlait] comme si on était une personne normale et elle une personne normale »

De quoi parle l'auteur ? Tout son discours est centré sur la création, son origine (les émotions), sa matérialité (donner forme), le matériau (l'écriture) et le travail de l'esprit (*C'est mon imaginaire..*). Elle établit des liens paradoxaux (l'émotion et la forme ; les personnages et le lecteur, entre vivre et écrire, entre mensonge et vérité : « *on ment pour être plus vrai* ») que l'œuvre avait déjà construits : « *Ce qui est faux, c'est juste l'histoire, mais tout ce que je ressens, c'est vrai. Alors est-ce que c'est un mensonge ?* ». Ces associations paradoxales aident les élèves à casser des conceptions toutes faites et à engager une réflexion sur la fiction et son rôle. C'est pourquoi elle peut opposer vérité et réalité d'une part, penser et ressentir d'autre part, l'activité de penser se situant du côté du lecteur plutôt que du côté de l'auteur qui lui ressent, écoute : « *est-ce que ça sonne juste ?* ». Cette mise en relation d'éléments différents conduit les élèves à une certaine perplexité, son discours se situant totalement du côté du littéraire dont il utilise les termes et les problématiques. Tout son propos entre en écho avec ce qui a été précisément travaillé et réfléchi en classe en amont, ce qui permet à certains élèves de nourrir l'échange.

Le discours de l'auteur est très concerté, comme elle le dit dans l'entretien réalisé après la rencontre. D'une part, elle utilise des stratégies discursives élaborées et conscientes visant à replacer l'œuvre dans un contexte plus large, celui de la création, de l'écriture, du littéraire (reformulation des questions ; leur élargissement engageant une réflexion qui dépasse

l'anecdotique ; généralisations faites à partir des réactions du personnage...). D'autre part, elle se fonde sur toutes sortes d'explications pour déplacer les élèves de leurs opinions premières. Ces procédés obligent ces derniers à replacer leurs questions dans une perspective plus vaste qu'elle construit. Lors de cette rencontre dont elle apprécie la qualité, elle tente d'introduire la notion d'écriture et de revenir plusieurs fois à son rôle dans l'élaboration de l'œuvre, ce que les élèves ont des difficultés à comprendre. Les notions employées dans son discours (*fiction, écriture, vérité, réalité, imaginaire*) bien qu'elles ne soient pas univoques ne sont pas expliquées par l'auteur qui parfois utilise des métaphores pour tenter de faire comprendre le travail de l'écrivain. Cette façon de faire, très différente de celle d'un enseignant qui s'assure à tout moment que ses élèves comprennent ce qu'il dit crée un climat de complicité avec les élèves qui ne demandent pas d'explications.

Sa conception de la rencontre est centrée sur le travail à faire avec les élèves et entraîne un refus de parler d'elle même. Cette conception indissociable de celle de l'écriture est fondé sur la volonté de transmettre, ce qu'elle a tenté de faire sentir aux élèves : *« tout le travail consiste à donner forme à l'émotion pour qu'elle soit partageable, c'est la part de l'autre [...] Ce qui m'intéresse, c'est quand l'autre peut entrer dans ses propres émotions et du coup leur donner une forme à travers ce qui est donné dans l'écrit que moi j'ai travaillé. »*

La rencontre apparaît alors comme complémentaire du travail de l'enseignante. Ces notions semblent bien ambitieuses pour des élèves de 5<sup>e</sup> qui reconnaissent dans la lettre qu'ils n'ont pas tout compris : *« J'ai trouvé que dans vos réponses à nos questions, il y avait des mots qu'on ne comprenait pas mais ce n'est pas grave parce que nous avons quand même essayé de les comprendre »*. Pour ces élèves, tout se passe comme s'il n'était pas important de tout comprendre tout de suite, que cette rencontre pouvait être un élément déclencheur de leur réflexion, ce qu'il s'agit de vérifier maintenant.

### **Les parcours des élèves**

Il est lisible à travers les trois productions recueillies : celle qui concerne la première réception du livre, celle qui témoigne des questions posées, et l'ensemble des lettres. Ce qui sera souligné ici, c'est le déplacement des élèves, l'éventuelle reconfiguration qu'ils accomplissent au cours de ce travail.

Lors de la première réception du livre se dessine l'image de lecteurs actifs et disant leur plaisir *« J'adore ce livre » « Moi je trouve que le livre m'a intéressé mais l'histoire était triste »*. Tous sont centrés sur l'histoire et le personnage dont ils partagent les émotions.

Mais leur relation au texte est complexe. D'une part, à travers les reformulations, ils donnent au texte une cohérence fondée sur leur univers de référence, en privilégiant des notations qu'ils jugent significatives. C'est le cas, par exemple, de la mention fréquente des *larmes* (T3, T4, T6, T7, T9) ou du sentiment de *bonte* (T3 et T10 (5) qu'évoque le personnage. Ces indices appartiennent à l'horizon d'attente du lecteur juvénile pour qui pleurer en situation de détresse est le signe d'une normalité, les larmes extériorisant la douleur. En revanche, ne pas pouvoir pleurer marque une difficulté, c'est le signe d'une douleur incommunicable. A travers ce relevé, on note une sensibilité particulière au sentiment de culpabilité que développe le texte et que traduit assez bien l'expression suivante (T5 (1) : « *C'est une fille que ses parents sont divorcés dans sa tête elle se sent responsable* ».

Ils portent des jugements d'ordre moral favorables sur les émotions du personnage (T5 (4), T8 (3), T9) ou sur ses actions (T7 (4), T8 (2), ce qui montrent qu'ils partagent son point de vue et ses réactions. Ils partagent tous la conception du monde proposée par le livre, selon laquelle la parole, même mensongère, permet de résoudre des situations délicates. Ces différentes visions du monde se lisent dans leurs écrits selon les liens qu'ils établissent (T4 (1et 2), et les inférences qu'ils construisent. C'est le cas par exemple, de la relation établie entre l'absence de larmes et de leur retour quand le personnage ment, qui met l'accent sur un élément de signification suggéré par le texte : le mensonge comme parole libératrice (voir la tournure « *elle n'arrive pas à..* »).

Comme tout lecteur, ils réinventent des passages du texte, en attribuant à un personnage la caractéristique d'un autre (T1 (3) par exemple) révélant ainsi des désirs personnels<sup>14</sup>. Cette « activité fictionnalisante » des lecteurs-élèves ne se réduit pas à projeter sur le livre des affects immédiats qui s'exprimeraient par des assertions de type « j'aime ou j'aime pas », mais marque une implication dans la lecture et une adhésion au texte et à ses valeurs, ces transformations du texte, minimales par ailleurs, conservant les mêmes significations que celles proposées par le livre.

Mais il serait faux de réduire leur lecture à la seule modalité « éthico-pratique » (Lahire 1993), leur dialogue avec le texte les conduisant à l'interroger à partir d'habitudes de lecteurs. C'est ce que montrent les notations récurrentes (T2, T5, T6, T7) à propos du prénom du personnage qui n'apparaît qu'à la page 32. Celles-ci sont la trace d'une reconnaissance implicite du genre roman, mais sans que les élèves perçoivent que l'énonciation à la première personne change les codes de

<sup>14</sup> Un groupe (T2 (2) attribue au père un rôle positif dans la valorisation de la connaissance, alors que le livre a dévolu ce rôle à un passager anonyme et âgé du train. Lors de cette transformation, le père devient médiateur, celui qui construit le monde dans lequel il introduit sa fille et non celui qui détruit le monde existant par son divorce. Notons que cette valorisation de la connaissance est bien du domaine du père, enseignant, mais aussi médiateur de l'imaginaire du personnage avec lequel il regarde la télévision, socle sur lequel sont construits les mensonges.

lecture. D'autres prennent le texte comme objet soit à partir d'une remarque sur le mot « rien » mentionné lors de l'entrée en lecture (T2), soit en s'interrogeant sur l'ancrage générique d'un passage, utilisant à ce propos un métalangage d'acquisition récente « récit encadré » (T6), soit en notant l'importance d'un symbole : le bracelet cassé (T3). Dans certains cas, (T3) l'élève prend conscience qu'il s'agit d'une façon de dire et marque d'une flèche la signification supposée. L'utilisation d'un autre élément sémiotique (la flèche) constitue en signification un élément de l'histoire : la rencontre avec le garçon (T4).

Ainsi apparaissent différentes formes de « coopération interprétatives » (Eco)<sup>15</sup> plus ou moins conscientes, plus ou moins élaborées, plus ou moins globales, plus ou moins à distance du texte et de l'histoire. Pour certains élèves, il semble que la lecture ait permis « une mise en forme » d'un monde anémique (T10), signe là aussi d'un investissement dans la lecture : « En les nommant, en figurant les états qu'ils traversent, ils peuvent les intégrer, les apaiser, les partager ; comprendre que d'autres ont éprouvé les désirs ou les craintes qu'ils pensaient être seuls à connaître et leur ont donné voix » (Petit 2002).

A travers les choix d'écriture, qu'il s'agisse du genre ou des types de traces notées, s'élabore lentement une construction identitaire. En effet, ils choisissent tous un genre (la liste) qui s'adapte à la consigne de « gardez ...pour donner aux autres », et traduit l'impossibilité d'organiser spontanément les traces de la lecture d'un livre puisqu'elles se trouvent « à la jonction de l'intime et du collectif » (Cellier et Demougin 2002). Les caractéristiques habituelles de la liste sont respectées : verticalité, juxtaposition de items, forme relativement impersonnelle dont l'élément récurrent est la troisième personne. Les écarts résident dans la présence d'éléments introducteurs : *on* (T5, T6, T7) ou des jugements globaux conclusifs introduits par *je* ou *Moi je* marquant une volonté d'affirmer un élément particulier à savoir un jugement sur la totalité de l'œuvre, jugement qui se révèle être du registre de l'identitaire

Mais leurs écrits ne sont pas identiques pour autant et les choix opérés sont différenciateurs. Outre les différents types de traces relevées (résumé d'un passage (T5), explications du comportement du personnage, (T5, T9, T10) citations du texte (T1), jeu de questions réponses (T8)...), ils interprètent la consigne différemment, certains mettant l'accent sur les traces, comme dans *le cahier de lecture*, d'autres tentant de « justifier » la façon dont le personnage se comporte (T7, T8). Enfin, l'ordre de présentation révèle la façon dont le livre est perçu. La plupart des élèves commencent par les traces concernant l'histoire avant de s'intéresser à l'objet texte,

<sup>15</sup> Cité par Langlade, op.cit.

quelques-uns se fixant sur l'interprétation des comportements du personnage. La place importante pour eux semble être la première dans l'ordre de présentation en ce sens qu'elle révèle ce dont le groupe d'élèves choisit de parler d'abord. Tout se passe pour certains, comme s'il y avait quelque chose à dire dans l'urgence, et qu'une fois cette idée donnée, d'autres idées plus distancées pouvaient apparaître, concernant le texte comme objet ou élaborant des interprétations plus fines (T6).

La rédaction des textes est révélatrice de l'implication des élèves dans la lecture du texte. Certains se contentent d'en énoncer des éléments sans que la liste ainsi édifiée ne construise une signification (T10), tandis que d'autres semblent avoir tenté d'élaborer une synthèse des éléments épars, interprétant ainsi des épisodes du livre (T4). Si tous ont eu une activité interprétative, certains en ont été plus conscients que d'autres, indiquant par une flèche ce qu'ils considèrent comme équivalent.

Notons que dans l'ensemble, ces écrits s'inscrivent dans une dimension réflexive qui médiatise la relation entre le livre et le lecteur. Le choix d'un genre cohérent (la liste), le rapport à la situation dans laquelle se trouvent les élèves, les activités systématiques de reformulation et pour certains une distance à l'expérience immédiate témoignent d'une construction identitaire. On peut ainsi parler à propos de ces lectures d'une *participation distancée* au texte amorçant une première reconfiguration.

Il est à remarquer que nous n'avons pas connaissance du lecteur réel, mais de son discours orienté en situation scolaire : « [tout énoncé verbal...] est le produit d'une interaction entre deux locuteurs<sup>16</sup> ». Cet environnement social créé par le dispositif pédagogique permettant que « le sujet se structure et, des dits reçus et donnés, configure son monde intérieurs de représentations ». Il semble que l'on puisse établir un lien entre la situation d'échange mise en place et la posture de lecture des élèves. La communauté d'élaboration intellectuelle s'interposant en tiers entre le livre et le lecteur construit une distance au texte qui permet à chacun de se séparer d'un rapport immédiat à l'histoire et d'accepter des interprétations différentes.

Comparées à cette première réception du texte, les questions posées à l'auteur montrent qu'un déplacement a été amorcé par rapport au texte, passant du livre comme objet unique de réflexion à des questions sur la création. En effet, huit questions portent sur les choix opérés par l'auteur : « Pourquoi vos histoires commencent mal et se terminent bien ? » ou « Pourquoi ça se

<sup>16</sup> Volochinov, cité par J. Peytard (28).

« passe dans un train ? » Ou sur le texte comme objet construit : « Aurélie se sert du mensonge, de la fiction et vous vous servez- vous de la fiction » ou bien « Pourquoi c'est le personnage principal qui raconte l'histoire ? ». Elles témoignent que les élèves ne sont plus imbriqués dans l'histoire, mais envisagent le livre comme un objet culturel, c'est à dire comme porteur de choix et de significations. Ce qui les conduit à s'interroger sur l'activité d'écrivain et notamment sur l'origine de l'acte d'écrire, ce qu'ils nomment les sources d'inspiration « Quand vous écrivez une histoire, est-ce que vous vous inspirez d'une chose ou de plusieurs choses ? ». D'autres questions surgissent qui dessinent l'image de l'écrivain comme défini par l'écriture : son désir d'écrire, le moment où il écrit, les raisons qui le pousse à le faire : « Vous écrivez pour transmettre aux gens ? ».

Si le rapport au réel reste un obstacle à la compréhension de ce qu'est l'œuvre littéraire, il ne motive que quatre questions sur trente-deux dont deux établissent un rapport étroit entre sources d'inspiration et le texte vrai, comme si, pour les élèves, l'écriture était une transcription directe de ce qui a existé. L'opposition faite par l'auteur entre vérité et réalité n'est pas entendue puisqu'elle est faite en réponse à la question 5 et que les questions posées sont postérieures à cette intervention.

Il est important de noter que les élèves ont, pour la plupart, changé de posture de lecteurs et que le dialogue peut s'instaurer aussi bien avec l'auteur qu'avec le texte.

C'est dans l'écriture de la lettre à l'auteur que les élèves vont pouvoir réorganiser ce qu'ils ont appris, entrant ainsi dans une problématique de lecteurs. La réflexion sur sa pratique conduit, en effet, le lecteur à en modifier sa représentation, à l'analyser davantage et éventuellement à modifier ces pratiques elles-mêmes. Par ailleurs, ces écrits vont donner l'occasion à certains d'établir un rapport plus ou moins distancié à l'écriture et de se construire comme auteurs. Il est ainsi possible de classer ces écrits non entre eux, mais par les stratégies utilisées.

Le texte attendu se présente sous la forme d'une scénographie d'énonciation<sup>17</sup> épistolaire, mais suppose une structuration des objets de parole proche de l'essai, le domaine de connaissance dans lequel s'inscrit la lettre, imposé par l'enseignante portant sur deux activités d'ordre culturel : la lecture et l'écriture. Il faut donc résoudre un double problème celui qui concerne la scénographie, et celui qui concerne le genre. Ecrire une lettre pose un certain nombre de problèmes : il faut établir une relation avec le destinataire qui soit appropriée au statut de chacun des

<sup>17</sup> P. Charaudeau et D. Maingueneau, article « Scène d'énonciation », in *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, 2002.



correspondants, et trouver des moyens pour enclencher ce pour quoi la lettre est écrite, c'est-à-dire constituer la lecture et l'écriture en objets de savoir et se constituer comme auteur.

L'organisation et le contenu de la lettre dépendent donc de l'interprétation que les élèves font de la (ou des) consigne(s). La lettre est-elle le cadre d'une réflexion sur la lecture et l'écriture, l'occasion de comparer des façons de lire ou d'écrire ou bien s'agit-il d'établir une relation avec un auteur. La lettre apparaît, en effet, à beaucoup comme un outil privilégié de communication. Si tous en ont utilisé les marques sémiotiques (disposition dans l'espace, adresse, date, salutations et signature) jouant le jeu de la correspondance, un élève cependant présente son écrit par un intitulé « français », sous-titré « *Lettre pour J. Benameur* », refusant ainsi la mise en scène proposée ou plutôt l'incluant dans les apprentissages de la discipline. Mais la plupart d'entre eux ont des difficultés à instaurer une communication écrite, ce qui les conduit à utiliser des formules de l'oral « *Bonjour, Comment allez-vous ? Moi, ça peut aller* » (2) redondantes par rapport à l'écrit. Ces formules, plus ou moins longues permettent de retarder le moment d'entrer dans le contenu de la lettre, mais offrent l'occasion pour certains de se présenter et d'établir une relation affectueuse (T5, par exemple). La séparation n'est pas plus facile et nombre d'élèves multiplient les formules de vœux ou de recommandation, comme s'il s'agissait de la rupture d'un lien que la lettre aurait établi.

La scénographie épistolaire permet, comme le professeur y avait incité, d'interroger l'auteur plus avant, ce que le temps imparti à la rencontre n'a pas permis de faire. Mais les questions n'apparaissent que dans certaines lettres (T4, T5, T8, T9, T10, T12, T16, T17) et portent sur le livre étudié, sur la personne de l'auteur, sur ce à quoi elle a déjà répondu comme s'il fallait à tout prix poser des questions sans en attendre quoi que ce soit, ni en voir la portée. Dans certains cas, elles ont une valeur rhétorique permettant de changer l'orientation du discours. (T2 ou T4, par exemple) Il est à noter que les questions qu'ils se croient obligés de poser sont en rupture d'une part, avec celles que l'on a pu entendre lors de la rencontre, en ce sens qu'elles n'apportent rien de neuf, et d'autre part, avec la tonalité des lettres. Il semble que la différence tienne essentiellement à l'équilibre que les élèves ont pu créer entre la fonction de communication et celle de structuration.

C'est souvent par la mention de la rencontre que des élèves quittent le registre de la communication pour celui de la structuration, la référence à la rencontre permettant de dire qu'on a encore des questions à poser. Cette évocation est l'occasion d'exprimer une très grande satisfaction « *Je vous écris cette lettre pour vous dire ce que j'ai pensé de votre rencontre et de vos livres. J'ai pensé que c'était génial* » (10), de dire leur plaisir, de désigner ce moment comme un temps où ils ont appris quelque chose. Si certains ne peuvent préciser ce qui a été appris : « *je voulais vous dire qu'avec*

*vous j'ai appris beaucoup de choses* » (1), d'autres, en revanche, reprennent les métaphores utilisées pour faire comprendre ce qu'est l'élaboration d'un ouvrage : *« vous nous avez expliqué en schématisant votre inspiration par une maison à l'état brut, et que vous deviez la meubler »* (15). C'est aussi l'occasion pour eux de dire qu'ils ont apprécié la façon de répondre, même si tout n'était pas simple. Enfin, ils mentionnent les livres de l'auteur qu'ils ont lus et aimés, certains précisant le rôle déclencheur de ces lectures : *« J'ai lu plusieurs de vos livres, moi personnellement j'aime bien je n'ai jamais aimé lire mais vos livres m'intéressent beaucoup et depuis j'aime lire »*

La relation peut aussi apparaître de façon plus discrète, comme point d'appui au discours. Elle apparaît dans la façon dont le scripteur se positionne face à son destinataire, par sa relation à l'objet et par la façon dont la destinataire est impliquée. L'exemple de T2, montre une volonté de s'inscrire dans son texte : le passage du 2<sup>o</sup> jet *« La rencontre c'était très bien, mais dommage qu'on ait pas eu beaucoup de temps pour poser d'autres questions »* à l'écrit final : *« La rencontre a été pour moi la plus belle chose qui me soit arrivée, mais dommage qu'on ait pas eu beaucoup de temps pour poser d'autres questions, »* montre une volonté de s'inscrire dans son texte pour impliquer le destinataire : *« Maintenant vous savez ce que veut dire pour moi un écrivain, la lecture et l'écriture. »* Cette implication de l'autre indique une distance à l'écrit que renforce la typologie textuelle choisie : la définition *« Maintenant pour moi un écrivain c'est un ouvrage. Et la lecture c'est une manière d'interpréter un auteur ou une œuvre Et l'écriture c'est une représentation des mots des idées ou le moyen de s'exprimer par écrit »* (2), objectivant ainsi ces deux activités. A travers cette posture se construit un rôle social qui la met en surplomb par rapport à la situation de communication, lui permettant d'affirmer une identité revendiquée (l'expression *pour moi* est utilisée trois fois en sept lignes). A travers son texte, se lisent différents mouvements discursifs d'implication dans la communication (ouverture et fermeture de la lettre), une mise à distance de la relation dans l'activité définitoire, un rappel du discours de l'interlocuteur. Cette dernière posture est plus maladroite, comme si l'élève avait dit l'essentiel de son message dans sa volonté de définition.

Une autre typologie pourrait être construite à partir de la réflexion conduite, parfois par les mêmes élèves, sur la lecture et l'écriture comme objets de savoir. Pour ce faire, ils s'appuient sur les injonctions de l'enseignante et utilisent la comparaison entre leur façon de lire et le rapport de l'écrivain à la lecture et à l'écriture. Cette réflexion, fondée sur les textes de l'auteur (*Isolée* et *Autoportrait de lecteur*), les oriente vers l'idée de la lecture comme passion de l'écrivain, indissociable des ses autres activités : *« C'est votre vie »* (8) ou bien encore *« C'est toute votre vie »* (6). Cette approche les conduit à définir implicitement le statut d'écrivain que ce soit par son œuvre ou par

le monde qui est créé : « *Quand vous écrivez vous vous tissez un monde. Mais quand vous arrêtez d'écrire vous vous perdez, vous n'êtes plus la même.* » (6) Cette réflexion est conduite tantôt en attribuant des attitudes à l'auteur par référence aux textes distribués, comme c'est le cas ici, tantôt dans le registre des discours démonstratifs (tournures impersonnelles, présent intemporel) : « *La lecture pour moi, ce sont des œuvres merveilleuses, des textes qu'on lit et c'est imaginaires. Ça me fait découvrir des choses quelquefois et ça me fait imaginer des choses.* » (4)

Mais beaucoup ne vont pas jusqu'à l'analyse et considèrent la lecture du point de vue des positions corporelles du lecteur, qu'ils énumèrent à partir des textes de l'auteur. C'est ce point que les élèves et l'auteur ont en commun qui leur permet de penser la lecture comme une activité quotidienne à laquelle ils participent tout comme l'écrivain.

Ils se présentent ainsi comme lecteur : « *La lecture pour moi, ce sont des œuvres merveilleuses, des textes qu'on lit et c'est imaginaire. Ça me fait découvrir des choses quelquefois et ça me fait imaginer des choses. Une lecture qui est passionnante, la manière de comprendre et d'interpréter un auteur ou une œuvre* » (4). Ce passage semble réécrit à partir des textes de l'auteur, la suite de la lettre venant quelque peu nuancer ces assertions : « *et j'aime beaucoup les bandes dessinées. Mais peu les romans, parce qu'il y a des phrases compliquées et c'est trop lent à lire. Mais ça dépend !* ». Cependant tous ne rejettent pas la lecture de romans, beaucoup témoignant d'activités de lecteurs, même s'il ne s'agit pas d'une activité primordiale : « *J'aime bien lire des livres quand je m'ennuie et quand je lis, je suis tellement captivée par la lecture que je ne vois pas le temps passer. Moi aussi quand je m'endors, je lis des BD et des romans.* » (6). D'autres tentent de dire leur expérience de lecteurs « *Voici pour moi ce que représente la lecture : un résumé de nos pensées, car ceci veut dire ce nous exprimons envers vous* » ou encore : « *La lecture, c'est un moyen de se libérer de ce qui nous entoure. Quand je lis, je ne pense qu'à ce qui va se passer dans la lecture* » (18), allant même pour certains la lecture jusqu'à dire une expérience intime : « *quand je lis des histoires intéressantes, je me sens à l'intérieur du livre. Et cela m'est déjà arrivé avec l'un de vos livres. Ceci est arrivé avec Si même les arbres meurent. Est-ce que ça vous arrive de vous sentir à la place d'un personnage ou dans l'histoire ?* » (13). Le rapprochement de l'activité de lecture de celle d'écriture montre que pour cet élève ont été perçus les deux pôles de la création. Mais leurs pratiques ne semblent pas pouvoir se comparer avec celles de l'écrivain, même si elles portent le même nom. Ainsi pour cet élève qui cependant a parfaitement compris les processus de mise en écriture de l'écrivain : « *Moi, lire et écrire c'est rare sauf quand j'écris une leçon ou un résumer un livre, lire c'est quand j'apprend ma leçon ou quand mon prof de français me donne un livre pour lire* ». (3)

Ce que beaucoup cherchent à dire c'est le rôle que les livres de J. Benameur ont joué dans leur identité de lecteur : « *Quand je lis vos livres, j'ai la sensation de parvenir à une vérité très forte dans l'écriture* »

(5), ce que ne confirme pas la suite du texte : « *Pour moi, la lecture et l'écriture, c'est comme un passe-temps* » (5). Pour d'autres, la connaissance des livres de l'auteur crée un horizon d'attente, c'est pourquoi ils sont conduits à lire non seulement les livres, mais aussi les résumés, entrant dans l'univers de création de l'auteur, tandis que d'autres vont jusqu'à tenter d'analyser cet univers : « *J'ai remarqué que vous aimez les histoires qui ont une morale, vous aimez tout ce qui ressemble à la réalité et aussi vous pensez très simplement vu votre façon d'écrire et de lire.* ».

On note quelques remarques concernant le rôle de l'écriture. Pour certains, il consiste à transmettre quelque chose à un individu déterminé, nommé dans la dédicace : « *Je suis très content que vous ayez dédié ce livre à Guillaume car grâce à ça vous rendez vos livres encore plus intéressants. En particulier pour moi.* »(9) L'élève ici cherche une place précise où se glisser dans la communication différée et plurielle que constitue le livre, tandis que d'autres insistent sur la valeur de communication de l'écrit : « *vous écrivez des livres, et c'était comme si vous parliez à quelqu'un.* » (3). Un élève mentionne l'idée de progrès en écriture : « *J'espère que vous allez continuer à réaliser des livres car ils seront encore plus intéressants que les autres livres* », (8) chaque livre étant plus intéressant que le précédent. L'écriture apparaît comme un des éléments d'une œuvre, mais aucun ne s'interroge sur le processus d'écriture ne faisant pas le lien entre ce qu'ils sont entrain de faire et le travail de l'écrivain

Cependant nombre d'élèves se construisent comme auteur, à la fois par la façon dont ils s'emparent des textes sources, et par la construction identitaire qui apparaît à travers ces écrits. Beaucoup empruntent des formulations à l'auteur, mais rares sont ceux qui le font longuement, à l'exception de cet élève : « *J'ai lu dans vos textes que le corps lit aussi. Vous lisez avec votre peau, et que vous espérez jusqu'au sang. Les mots pénètrent. Vous les laissez vous bouleverser, à l'intérieur de vous ça bouge. Vous êtes emmenée comme sur un bateau, vous ne savez pas ce que sera la traversée et vous pouvez juste faire quelques prévisions marines...* » . L'importation ici de passages tirés du début de l'autoportrait de l'auteur (passage souligné par moi) s'intègre bien au texte de l'élève qui emprunte aussi bien à l'autre texte donné aux élèves qu'aux énoncés de la rencontre. On retrouve la même façon d'écrire, ailleurs « *Dans les textes que j'ai lu de votre autoportrait, j'ai retenu que la lecture est votre raison de vivre* ». Dans ce tissage, l'élève construit une pensée subtile, mais on ne peut généraliser, les importations n'étant pas toujours bien intégrées au texte de l'élève.

Il est nécessaire cependant de distinguer importation et mobilisation de ce qu'a dit J. Benameur le jour de la rencontre que tel élève s'approprie par la reformulation : « *J'ai bien aimé quand vous nous*

*avez expliqué votre manière d'écrire et celle où vous avez schématisé la manière dont vous vous inspirez. Et j'ai cru comprendre que vous vous serviez de l'actualité pour trouver vos idées d'histoire, enfin seulement pour certaines. Et je vais reprendre un moment de notre rencontre, que j'ai au passage bien aimé. Voilà vous nous avez expliqué en schématisant votre inspiration par une maison à l'état brut, et que vous deviez la meubler, c'est ça que j'aime dans vos réponses : c'est que vous nous parliez comme si nous étions des adultes tout en nous expliquant de manière à ce que nous comprenions ».*(6) Cette façon de faire est partagée par nombre d'élèves qui synthétisent les textes en une formule ou bien s'autorisent eux-mêmes à l'utilisation de comparaisons : *« Pour vous la lecture est une habitude c'est comme une deuxième respiration (car vous êtes écrivain) et aussi votre passion ».*(1)

A travers l'écriture, les élèves se constituent comme sujets, conscients d'avoir appris, d'avoir une place dans l'activité de lecture : *« Pour moi, la lecture et l'écriture, c'est un moyen de communiquer, de s'échapper, c'est beaucoup de choses. La lecture, c'est un moyen de se libérer de ce qui nous entoure. Quand je lis, je ne pense qu'à ce qui va se passer dans la lecture.*

*Je lis quand j'ai du temps libre. Je lis des romans, des contes, des récits d'adolescents et par dessus tout des BD. »*

Ils sont conscients de pouvoir s'adresser à l'auteur pour la définir, lui poser des questions parfois personnelles, juger de la rencontre et des réponses données. En fait, tous sont capables de nommer ces diverses pratiques, de les abstraire, les constituant ainsi en objets de savoir, ce qui les met à distance, « dénaturalisant » leur expérience individuelle qu'ils rappellent par la liste des livres de cet auteur lus et aimés. La comparaison avec les manières de lire d'un auteur les oblige à sortir de leur expérience propre, à la relativiser, à se penser comme faisant partie d'un ensemble socialement construit dans lequel cette pratique est plus ou moins essentielle à l'individu. En se mettant dans les pas, dans les mots d'un autre, ils se construisent comme auteur que ce soit par importation d'énoncés ou par reformulations plus ou moins complexes du texte initial.

Les élèves ont donc accompli un parcours : d'une lecture de participation distanciée à une oeuvre à une écriture réflexive. Il les a fait passer d'une expérience de lecture à une conceptualisation permettant ainsi de penser la lecture sous des angles différents. Si on se réfère à la distinction faite par R-D. Dufour (1996) concernant le savoir narratif et le savoir démonstratif, on peut dire que le parcours accompli par les élèves les a fait passer de la position de récepteurs de discours de fiction auquel ils ont eux-mêmes répondu sur le mode narratif à un discours du savoir démonstratif qui se pose la question du référent en termes de validité de celui-ci. La sollicitation et la validation du premier discours qui a permis une socialisation scolaire du sujet lecteur a engagé les élèves dans un « processus de dévoilement du monde ». Ce faisant ils ont tous quitté la

modalité narrative pour s'inscrire dans un discours explicatif plus ou moins bien maîtrisé. A travers les écrits produits s'est dessinée la figure de l'autre, à la fois comme écrivain et comme individu. Les élèves ont perçu, à travers elle, que la lecture pouvait correspondre à un état d'esprit, un mode d'être et dépasser le seul moment de la confrontation au texte. Ce faisant il se sont déplacés du scolaire au social, ce qui a permis une construction identitaire. Ces déplacements ont favorisé la secondarisation du lire /écrire qu'ils ont constitué en objets de savoir, modifiant leur compréhension du monde.

Il est à noter que le travail conduit s'écarte quelque peu du travail ordinaire ce français, l'axe directeur ayant porté sur les modalités de réception du texte plutôt que sur l'analyse du texte proprement dit sur lequel d'autres pistes d'interprétation auraient pu être mises en évidence. L'orientation vers la construction du sujet lecteur semble avoir été guidée par l'œuvre de littérature de jeunesse, ce qui « *permet de construire des notions complexes à une certaine vitesse de pensée, impossibles à construire si facilement dans le cadre d'œuvres où l'élève a à (re)construire l'univers culturel comme c'est le cas dans Chrétien de Troyes, par exemple*<sup>18</sup>, elle peut servir de tremplin», la littérature de jeunesse s'appuyant sur un « *matériau de pensée commun* » au livre et au lecteur. Elle constitue pour eux une « *expérience en soi qui les aide à grandir* » à condition qu'elle ne soit pas unique, mais à rapprocher d'autres textes, dans d'autres domaines.

Pour que la reconfiguration visée ait eu lieu, il a fallu un certain nombre d'éléments convergents : d'une part une complémentarité entre les démarches de l'enseignante et celle de l'écrivain ; d'autre part un parallélisme entre le dialogue que tout lecteur établit avec un texte, et ceux qui ont été instaurés dans la classe pour parler de l'œuvre, accueillant notamment les indices du texte retenus par les élèves. Les gestes professionnels de l'enseignante se sont portés sur l'accompagnement de la lecture et la formation du lecteur d'une part, sur l'accompagnement de l'écriture par la réécriture et par l'apport de textes sur lesquels fonder la réflexion, d'autre part. Cette cohérence des démarches repose de la part de l'enseignante sur une maîtrise de la discipline, mais surtout sur la confiance dans les capacités des élèves à se surpasser eux-mêmes pour atteindre un niveau de conceptualisation qui ne s'oppose pas au plaisir de lire, mais au contraire le renforce, le plaisir et l'émotion trouvant leur aboutissement dans la maîtrise par les élèves de leur ressenti, le savoir, les pratiques langagières développées, leur permettant d'élargir leur interrogation sur eux-mêmes et sur le monde.

---

<sup>18</sup> L'enseignante (entretien).

## Bibliographie

Bautier E. (2005). *Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation*. In N. Ramognino, P. Vergès, (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.

Bautier E. (2005). *Mobilisation de soi, exigences langagières, scolaires et processus de différenciation. Langages et sociétés n°111*, MSH, Paris.

Bourdieu P. et Chartier R. (1985). *La lecture, une pratique culturelle*. Pratiques de lecture, Rivages, Paris.

Brenas Y. et Bucheton D. (2003). *Entrer dans le travail du texte littéraire, une nécessaire métamorphose des positionnements. Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Colloque organisé par l'IUFM de Bordeaux.

Bucheton D. (1999). *Les postures des élèves au collège. Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature au collège*, CRDP, Grenoble.

Cellier M. et Demougin P. (2002). « La liste, un écrit réflexif ? » In Chabanne J-C. et Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, Paris.

Dufour R-D. (1996). *Les sujets de l'éducation*. In *La question du sujet en éducation et en formation*, L'Harmattan, Paris.

Lahire B. (1993). *Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes*. *Revue française de pédagogie n°104*, INRP, Paris.

Langlade G. (2004). *L'activité fictionnalisante du lecteur. Les enseignements de la fiction*. Colloque organisé par l'IUFM de Bordeaux.

Langlade G. (2004). *Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels*. *Le Français aujourd'hui n°145*, Armand Colin, Paris.

Petit M. (2002). *Eloge de la lecture*, Belin, Paris.

Privat J-M. (2000). *Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée*. *Pratiques n°107-108*, CRESEF.

Rochex J-Y. (2004). *Adolescence et scolarisation en milieux populaires : épreuves intellectuelles et dynamiques subjectives*. *Nouvelle Revue de l'AIS n°25*.

## Annexes

### Annexe 1 : La réception du texte par les élèves

Consigne : « *A partir des traces que vous avez conservées de votre lecture, par deux, gardez trois ou quatre idées qu'il vous semble intéressant de donner à propos de ce livre* »

#### T1

1. On ne partira plus jamais en vacances tous les trois

ligne 12 à 13, page 12

J'aime bien parce que, Aurélie dit « je voudrais être dans une de ces voitures »

2. Allez pour notre première soirée entre filles, je t'emmène manger une pizza !

ligne 5 à 6 page 16

J'aime bien parce que, sa mère dit cette phrase comme si rien n'était passé pour Aurélie.

3. C'est pas dur l'internat ?

ligne 13 page 84

J'aime bien parce que après la séparation de ses parents elle [se] trouve dans un internat.

#### T2

1. p. 32 C'est la première fois qu'elle dit qu'elle s'appelle Aurélie

2. p. 39 Son père lui apprend que la connaissance est importante

3. p. 36 Aurélie est serrée elle ne peut pas pleurer ni parler à ses parents. Aurélie raconte sa vie à quelqu'un en face d'elle dans le train

4. Aurélie annonce que ses parents se séparent. Le mot « rien » revient toujours .

#### T3

1. Elle a honte de pleurer devant les gens

2. elle s'invente des histoires pour oublier que ses parents ont divorcé.

3. p. 9 Je me rappelle que je tirais sur mon bracelet. L'élastique a cassé. Les perles en verre ont glissé sur ma jupe... je ne les ai pas ramassés -> pour elle c'est une nouvelle vie qui commence.

#### T4

1. Elle n'arrive pas à pleurer

2. Dans le train elle arrive à pleurer quand elle raconte ses mensonges.

3. Elle rencontre un garçon qui lui dit qu'il a reçu la même chose -> elle ne pense plus à rien. Elle ne pense qu'à lui et plus à ses parents ou à ses problèmes.



## **T5**

1. C'est une fille que ses parents sont divorcés dans sa tête elle se sent responsable.
2. Elle ne sait pas pourquoi ils ont divorcé parce qu'ils ne se disputaient pas..
3. p32 on apprend son prénom
4. Elle en a marre de sa mère qui ne sait pas la douleur qu'elle a
5. Elle déteste l'amie de sa mère Agnès, qui ne comprend pas non plus.

## **T6.**

1. Il y a un récit encadré page 30 et 31  
Pour la première fois elle pleure.
2. p32 elle dit son prénom
3. Tellement qu'elle se sent mal les mensonges sortent tous seuls de sa bouche.
4. p 40 ligne 8 -> 15 on peut comprendre qu'ils sont tombés amoureux l'un de l'autre.

## **T7**

*(L'indication des pages est ajoutée après)*

On a conservé par exemple son prénom, (p. 32) sa tristesse, (p32) les prénoms de ses copines, (p. 27- 28) les mensonges d'Aurélié (p.37)

1. Son prénom :

2. Pourquoi ?

Sa tristesse :

Parce que ses parents se sont séparés, par exemple divorcer. Elle est triste, mais elle ne pleure pas !

3. Les prénoms de ses copines

avec qui elle a confiance : ces copines et surtout Yasmina ; sa meilleure copine.

4. Ses mensonges :

Elle dit que son père est en prison parce qu'elle a regardé la télé chez son père. Elle ment pour que la personne ne le sait pas et pour pas parler de ce sujet, elle ne veut pas.

## **T8**

Liste des idées :

1. pourquoi son père a-t-il acheté la même maison avec le même nombre de pièces ?

2. Pourquoi raconte-t-elle des mensonges ?

Elle raconte des mensonges pour avoir toutes les réponses à ses questions. Parce qu'elle a aussi honte.

3. Pourquoi n'arrive-t-elle pas à se contrôler ? Elle n'en peut plus, désespérée, elle ne pense plus à rien. Elle ne (*Illisible*)

4. Qui est ce garçon qu'elle rencontre à la fin du livre ?

5. pourquoi se pose-t-elle trop de questions ?

6. Que veut dire « Aurélié H ; » ?

Moi je trouve que le livre m'a intéressé mais l'histoire était triste.

## **T9**

1. Il préfère son père que sa mère

2. Elle croit que son père sort quelqu'un d'autre

3. Elle se sent très mal elle n'arrive pas à parler

- 4.Elle veut que ses parents restent ensemble
- 5.Elle veut rester avec son père
- 6.Elle a peur que dans le train on lui pose des questions sur ses parents.

### **T10**

J'adore ce livre

- 1.Je remarque la fille est triste
- 2.Elle est désespérée
- 3.Elle ne suit pas bien les cours
- 4.Elle est obligée de voyager de temps en temps pour aller voir son père et sa mère qui sont ses parents.
- 5.Elle dit des mensonges aux personnes parce qu'elle a honte de dire la vérité aux personnes ou à ses proches
- 6.Elle parle toute seule
- 7.Elle n'a pas de copain.

## **Annexe II : Questions des élèves à Jeanne Benameur**

Rencontre de la classe de Pantin avec J. Benameur. : liste des questions dans l'ordre où elles ont été posées

1. Quand vous écrivez une histoire, est-ce que vous vous inspirez d'une chose ou de plusieurs choses.
2. Est-ce que vous allez continuer à écrire ?
3. Pourquoi la dédicace « à Guillaume » ?
4. Quand vous écrivez, est-ce que vous utilisez toujours la fiction ?
5. Pourquoi Aurélie n'exprime - t-elle que des mensonges ?
6. Aurélie se sert du mensonge, de la fiction et vous vous servez- vous de la fiction ?
7. Combien de livres avez-vous écrits ?
8. Pourquoi Aurélie casse-t-elle son bracelet ?
9. Elle ne veut pas parler parce qu'elle a peur de leur dire [à ses parents] ?
10. Cette fiction est-ce que ça peut être une histoire vraie ?
11. Pourquoi ça se passe dans un train ?
12. En quelle année avez-vous écrit votre premier livre ?
13. Est-ce que vous vous êtes inspiré d'une histoire vraie pour écrire Samira des quatre routes ?
14. Où trouvez-vous votre inspiration ?
15. [Question sur les origines, du type « D'où venez-vous ? »]
16. Quel est votre livre le plus connu ?
17. Que pensez-vous quand vous écrivez vos livres ?
18. Pourquoi les personnages de vos livres sont-ils obligés de cacher ce qu'ils ressentent ?
19. Vous écrivez pour transmettre aux gens ?
20. Combien de temps vous mettez pour écrire vos livres ?
21. Pourquoi vos histoires commencent mal et se terminent bien ?

22. Quel est l'éditeur de votre premier livre ?
23. Avez-vous décidé de faire un livre d'action ?
24. Vos personnages sont-ils vrais ou inventés ? Avez-vous déjà mis de vrais personnages ?
25. Est-ce que ça a été facile pour vous de vous faire un nom, une réputation dans le monde du livre ?
26. Quand vous écrivez, Est-ce que ce n'est pas trop dur ?
27. Si vous écrivez des livres qui commencent mal et finissent bien...
28. Rêviez- vous d'être écrivain ?
29. Vous êtes-vous inspirée d'une vraie histoire d'un autre pays ?
30. Est-ce qu'Aurélie ne risque pas de devenir folle ?
31. Pourquoi c'est le personnage principal qui raconte l'histoire ?
32. Est-ce parce que ses parents divorcent qu'Aurélie grandit ?

## **Annexe III : lettres envoyées à J. Benameur (ce qui souligné correspond à ce qui était déjà souligné dans les textes des élèves).**

---

### **1.**

Chère Jeanne Benameur, écrit le 14 janvier

Bonjour ! Je m'appelle Stéphane Y. et je voulais vous dire qu'avec vous j'ai appris beaucoup de choses.

Et au Salon du livre c'était formidable et au lieu de nous prendre comme des enfants, vous nous avez considérés comme des adultes et j'ai appris plein de choses avec vous.

Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture pour moi est un temps de détente de calme et je suis complètement plongé dans l'histoire et pour pouvoir écrire il faut avoir de l'imagination pour inventer une histoire. Pour vous la lecture est une habitude c'est comme une deuxième respiration (car vous êtes écrivain) et aussi votre passion

Pour vous l'écriture est aussi habituelle et très facile car vous avez beaucoup d'imagination grâce aux nombreux voyages que vous avez faits.

Au revoir !

ET BONNE CONTINUATION  
STEPHANE

---

### **2.**

A Pantin, le 14 janvier

Chère Jeanne Benameur

Bonjour ou bonsoir. Comment allez-vous ? Moi, ça peut aller. La rencontre a été pour moi la plus belle chose qui me soit arrivée, mais dommage qu'on ait pas eu beaucoup de temps pour poser d'autres questions, moi je vais vous poser une question maintenant :

Pour vous qu'est-ce que c'est la lecture et l'écriture ?

Maintenant pour moi un écrivain c'est un ouvrage. Et la lecture c'est une manière d'interpréter un auteur ou une œuvre. Et l'écriture c'est une représentation des mots des idées ou le moyen de s'exprimer par écrit. Maintenant vous savez ce que veut dire pour moi un écrivain, la lecture et l'écriture. Dans les textes que j'ai lu de votre autoportait, j'ai retenu que le lecture est votre raison de vivre et le texte *Isolée* représente la lecture, l'écriture, le silence, le calme et la distance. J'espère qu'on va se voir bientôt et je continue à lire vos livres et à penser à vous. Bon je vous laisse et écrivez- moi.

Bonne continuation

Bonne année 2005 et bonne santé

Bonne chance

Mille bisous sur une vague de tendresse

Imène

### 3.

Pantin, le 11 janvier

Chère Jeanne Benameur

Je vous écris cette lettre pour vous poser des questions que je n'ai pu vous poser au Salon du livre, car il n'y avait pas trop de temps et pour connaître ce que c'est la lecture et l'écriture pour vous.

Moi je pense que la lecture et l'écriture est une deuxième vie pour vous et c'est en lisant de temps en temps les journaux, voir des histoires ou vécus que vous écrivez des livres, et c'était comme si vous parliez à quelqu'un.

Moi, lire et écrire c'est rare sauf quand j'écris une leçon ou un résumer un livre, lire c'est quand j'apprend ma leçon ou quand mon prof de français me donne un livre pour lire.

Voici mes questions :

Pourquoi Aurélie ne vivait pas ses parents dans la réalité, sauf dans l'imagination en disant que ses parents sont morts, quand elle raconte son histoire dans le train ?

Pourquoi aimez-vous être isolée en lisant ?

Je suis un des élèves qui vous a rencontré au Salon du livre.  
Ibrahim K.

---

### 4.

Pantin, le vendredi 14 janvier.

Chère Jeanne Benameur

Je m'appelle Jordan de la classe de 5<sup>o</sup>2 qui vous a interrogée.

C'était bien, j'ai vraiment aimé.

J'ai aussi aimé parler avec un écrivain au micro et la rencontre a été superbe.

Je voudrai vous dire que ces histoires sont merveilleuses. J'ai beaucoup appris sur l'écrivain, l'éditeur et le lecteur.

J'ai quelques questions à vous poser.

1. Allez-vous faire des personnages réels ?
2. Ce qu'est la lecture et l'écriture pour vous ?
3. Aimez-vous lire des livres d'autres écrivains ?
4. Où trouvez-vous ces idées ?
5. Allez-vous changer de travail quand vous allez être une « Personne âgée » ?

La lecture pour moi, ce sont des œuvres merveilleuses, des textes qu'on lit et c'est imaginaire. Ça me fait découvrir des choses quelquefois et ça me fait imaginer des choses.

Une lecture qui est passionnante, la manière de comprendre et d'interpréter un auteur ou une œuvre.

Je suis beaucoup intéressé et j'aime beaucoup les bandes dessinées.

Mais peu les romans, parce qu'il y a des phrases compliquées et c'est trop lent à lire. Mais ça dépend !

Plein de bisous.

Au revoir

Jordan (*plus dessin de fleur et de cœurs*)

**5.**

Pantin, le 11 janvier

Chère Jeanne

Bonjour, je m'appelle Aminatou, je suis une élève de la 5<sup>e</sup>2 avec qui on a passé de bons moments avec vous au Salon du Livre.

Je vous écris aujourd'hui cette lettre pour vous remercier de nous [avoir] rencontré et répondu à nos questions.

J'ai aimé la séance au Salon autant que j'ai aimé parler avec vous au micro.

J'ai compris pour vous que c'est comme si vous étiez folle de ce métier d'être écrivain.

J'ai appris sur vous que vous écriviez avec votre peau, je ne sais ce que cela veut dire, mais je pense le savoir.

Pratiquer aussi de la lecture de pérégrination qui sont des romans ;

Il y a quelques questions que je voudrais vous poser

- Qui est John Berger et Erri de Lucca ?
- Pourquoi John vous rend-il intelligent au fur et à mesure de votre lecture ?
- Quand vous écrivez des livres quelles sensations cela vous donne ?
- Votre humeur est-il variable selon la lecture ?
- Qui est Virginia Woolf ?

Quand je lis vos livres, j'ai la sensation de parvenir à une vérité très forte dans l'écriture.

Pour moi, la lecture et l'écriture, c'est comme un passe-temps d'ailleurs ça les ( ? ), écrire, lire, c'est toujours être présent, vivant

Je vous souhaite une bonne année et bonne chance, bonne continuation.

Bisous ;

Signé Aminatou.

---

**6.**

Pantin, le vendredi 14 janvier

Chère Jeanne Benameur

Bonjour, si je vous écris, c'est pour vous dire merci d'être venue à la rencontre. Vous nous avez appris plein de choses sur vous, comment vous pensez quand vous écrivez vos livres. Je voulais vous poser une question : pourquoi vos personnages principaux sont des filles ?

Quand j'ai lu votre auto-portrait de lectrice, j'ai vu que la lecture, c'est toute votre vie. Quand vous écrivez vous vous tissez un monde. Mais quand vous arrêtez d'écrire vous vous perdez, vous n'êtes plus la même. Vous aimez lire avant de vous endormir.

Mon autoportrait de lectrice :

Moi j'aime bien lire des livres quand je m'ennuie et quand je lis, je suis tellement captivée par la lecture que je ne vois pas le temps passer. Moi aussi quand je m'endors, je lis des BD et des romans.

Merci pour tout et à bientôt

Sonia.

---

**7.**

Pantin, le vendredi 14 janvier 2005

Chère Jeanne Benameur

Bonjour, je vous écris pour savoir de vos nouvelles ? Pour ma part je vais bien. J'ai aimé notre rencontre et vos livres, je les aime bien. J'ai été timide pendant la rencontre, moi j'espère que je ne vous dérange pas si je vous demande quelques questions, du livre *Une heure, une vie*. Pourquoi avez-vous mis ce titre au lieu de *Une nouvelle vie* ? Est-ce que vous êtes professeur ? Dans quel établissement ? Votre fils il a quel âge ? Est-ce que vous parlez toujours comme ça à vos élèves ? Je voudrais bien que vous êtes ma prof de lecture. Merci.

Dramane

---

**8.**

A Pantin, le 14 01

Chère Jeanne

Je vous écris cette lettre pour savoir comment vous allez ? Moi, Sabrina, ça va. J'ai beaucoup aimé la rencontre avec vous. Et les quelques livres que j'ai lus m'ont beaucoup plu et c'est pour ça que je vais continuer à lire vos livres. Je voudrais vous poser quelques questions que je n'ai pas eu le temps de vous poser.

- Qu'est-ce que pour vous la lecture et l'écriture ?
- De quoi vous êtes-vous inspirée pour *Une heure, une vie* ?
- Comment vous appellerez votre prochain livre si vous en écrivez un ?
- Quel est votre premier livre ?
- En quelle année avez-vous commencé à écrire et à réaliser vos livres ?

C'est pas grave mais le plus important pour moi était de vous voir. J'espère que vous allez continuer à réaliser des livres car ils seront encore plus intéressants que les autres livres. Aussi j'ai beaucoup aimé vos réponses, car vous nous parlez comme des adultes. La lecture et l'écriture pour vous c'est votre vie. Maintenant je sais ce qu'est la lecture et l'écriture. La lecture et l'écriture pour moi c'est une manière de s'exprimer et un ouvrage d'une chose ou de plusieurs choses. Avant je n'aimais pas la lecture. C'est grâce à Mme Etienne et à vous que maintenant je ne peux plus m'en passer car j'ai la lecture et l'écriture.

Dans vos textes que j'ai lus, j'ai retenu que l'écriture et la lecture pour vous c'est votre vie. Votre corps lit aussi, votre peau aussi, jusqu'à votre sang. J'ai retenu vos positions de lectrice :

- dans votre bureau
- dans un jardin



- pendant les trajets
- debout...

Vous avez toujours un livre dans votre sac et pour vous être isolée, c'est être sur une île. Et lire isolée vous aimez. Pour vous l'isolement c'est être dans le silence, dans votre bulle, c'est le calme, c'est la distance.

Et merci d'avoir partagé avec nous vos lectures.

Au revoir

Bonne chance

Bonne année,

Bonne continuation.

Sabrina

-----

---

## 9.

Français

Cyrille 5<sup>o</sup>2

Lettre pour Jeanne Benameur

Bonjour je m'appelle Cyrille.

Je suis un élève de 5<sup>o</sup>2

J'ai plein de choses à vous dire.

Je suis très content que vous ayez dédié ce livre à Guillaume car grâce à ça vous rendez vos livres encore plus intéressants. En particulier pour moi.

J'ai lu deux de vos livres : *Une heure, une vie* et *Si même les arbres meurent*. Ce qui est bien c'est la dédicace car ceci laisse un grand souvenir (marque). Mais j'ai adoré vos livres.

Je souhaite pouvoir en lire d'autres car ils m'intéressent beaucoup.

Voici pour moi ce que représente la lecture : un résumé de nos pensées, car ceci veut dire ce nous exprimons envers vous. J'ai aussi adoré *Une heure, une vie* car c'était un très long suspense, car j'avais hâte de savoir ce que son père doit faire. Voilà pour moi ce que représente la lecture.

Voilà pour moi ce que représente l'écriture.

Ce qui me plaît dans l'écriture c'est les signes graphiques.

Mais ce que je préfère, c'est *Titeuf* ; *Cédric* ; *Malika*

Maintenant j'aimerais que vous répondiez à mes questions (SVP)

1. Quel est votre auteur préféré ?
2. Quelle est votre édition préférée ?
3. Quel est le livre de votre auteur préféré ?
4. L'avez-vous rencontré ?
5. Aimerez-vous le rencontrer ?

Merci de répondre à mes questions SVP

Cyrille.

---

**10.**

Pantin, le 14 01 05 à 11h50 du matin

Chère Jeanne Benameur

Je vous écris cette lettre pour vous dire ce que j'ai pensé de votre rencontre et de vos livres. J'ai pensé que c'était génial. J'ai trouvé que dans vos réponses à nos questions, il y avait des mots qu'on ne comprenait pas mais ce n'est pas grave parce que nous avons quand même essayé de les comprendre. Je voulais vous dire que grâce à vos réponses j'ai appris beaucoup de choses sur les écrivains. J'ai aussi apprécié les livres que vous avez écrits. Ils sont super bien. Je peux vous dire que j'ai lu le résumé de tous vos livres que vous avez écrits, donc on peut dire que je connais un peu toutes les histoires. Pour l'instant, j'ai lu *Une heure, une vie* et *Samira des quatre routes*. Je peux vous dire que j'ai adoré ces deux histoires.

Quand on a fini la rencontre avec vous on a eu une heure de quartier libre et on a eu un chèque de 8euros, mais ce n'était pas beaucoup car les livres étaient trop chers. J'ai voulu acheter des livres, mais je n'ai trouvé qu'un seul que j'avais déjà lu. Dans tous les cas j'étais super contente de vous avoir rencontrée et j'espère vous revoir une autre fois. J'aimerais bien que vous veniez un jour dans notre classe ou alors qu'on revienne nous. Et je voulais vous dire aussi que notre rencontre qui est la meilleure chose et la trace que j'ai apportée et que ce je garderai toujours c'est les livres et surtout votre autographe.

Et vu que je n'avais pas le temps de vous poser toutes mes questions, alors je vais vous les poser maintenant, les voici :

- Dans l'histoire, où a déménagé le père d'Aurélié ?
- Où habite Aurélié ?
- Pourquoi au début de la page vous avez marqué : « à tous ceux qui ont menti au moins une fois » ?

Voilà c'est tout ce que j'avais à vous poser comme questions.

Merci et à très bientôt

GROS BISOUS

Bonne continuation et bonne chance

L'élève Firdaous

---

**11.**

Pantin, le vendredi 12 janvier

Bonjour Jeanne Benameur,

C'est Aminata, une fille qui vous a posé des questions lors du Salon du livre. J'ai l'impression que quand vous nous avez parlé, vous nous aviez très bien répondu. Il y avait aussi des mots qu'on ne comprenait pas, mais ce n'est pas grave. Je voulais un autographe de votre part, mais n'avait pas le temps car on devait visiter le Salon du livre. Vous avez beaucoup évolué parce que vous avez dit que quand vous étiez jeune fille vous vouliez faire hôtesse de l'air ou comédienne. Mais la comédie c'est proche de l'écrivain, alors est-ce la comédie qui vous a influencé à devenir écrivain ?

La dernière fois que je vous ai vue, vous aviez dit que si vous seriez pas écrivain, la vie n'existerait pas pour vous. Est-ce la meilleure passion au monde pour vous ?

Vous avez beaucoup de talent. La lecture pour moi, c'est pas trop chouette, mais *Une heure, une vie*, c'était trop bien.

Bonne continuation

Aminata.

---

**12.**

Pantin, le vendredi 14 janvier.

Chère Jeanne Benameur

Je vous écris cette lettre pour vous parler et vous poser des questions, mais en premier lieu j'ai appris que vous aimez lire au bord de la mer ou vous lisez dans le métro.

J'ai été heureux de vous rencontrer, madame Benameur, je suis l'un des élèves de 5<sup>2</sup> au Salon du livre. J'ai appris aussi que la lecture et l'écriture pour vous Madame Benameur, c'est comme si vous parlez à une personne. Pour moi la lecture et l'écriture ça peut m'aider ou chercher des mots que je ne comprends pas dans le dictionnaire.

Jeanne Benameur, dans vos textes, j'ai retenu : « quand je lis, je suis isolée »

Maintenant je vais vous poser des questions :

1. Quel est votre éditeur préféré ?
2. Pourquoi vous aimez lire debout dans le métro ?
3. Dans tous vos livres, quel est le livre que vous avez aimé ?

Je suis l'un des élèves qui vous a rencontré au Salon du livre.

Sekou

---

**13**

Pantin le 14 01 05 à 11h 51 du matin

Chère Jeanne Beanameur.

Bonjour Mme Benameur, comment allez-vous ? Moi je m'appelle Hamza. Je viens du Parc des Courtilières, Pantin. Notre classe vous a rencontré avec notre professeur Mme Etienne. Nous avons été ravis de vous rencontrer, mais j'aimerais vous parler de la lecture et d'écriture. J'ai remarqué que vous aimez les histoires qui ont une morale, vous aimez tout ce qui ressemble à la réalité et aussi vous pensez très simplement vu votre façon d'écrire et de lire. Mais comment vous est venue cette idée d'écrire des morales dans vos livres ?

Maintenant je vous parle de la lecture et de l'écriture pour moi. Pendant la rencontre, vous nous avez parlé de position pour lire, moi je préfère lire allongé, car on se sent tranquille et bien positionné pour lire. Ecrire, ce n'est pas très compliqué pour certains, mais il y a un problème pour quelques personnes seulement, c'est l'orthographe. Mais pour moi ce serait un passe-temps d'écrire des histoires.

Et aussi quand je lis des histoires intéressantes, je me sens à l'intérieur du livre. Et cela m'est déjà arrivé avec l'un de vos livres. Ceci est arrivé avec *Si même les arbres meurent*. Est-ce que ça vous arrive de vous sentir à la place d'un personnage ou dans l'histoire ? J'aurais voulu que vous me fassiez une dédicace dans le livre que j'ai acheté.

Lorsque vous écrivez, vous ne pensez pas alors comment vous faites-vous pour écrire vos histoires ?

Merci beaucoup nous avoir accordé de vous rencontrer.

Hamza

---

**14**

Stéphane A. (*ponctuation établie*)

Je suis très content de vous envoyer cette lettre car ça me fait très plaisir de vous envoyer une lettre. Ça vous fait vraiment plaisir ou un peu vu que la lecture et l'écriture et votre fils. Je suis très content de vous avoir rencontré, mais le travail de lecture est plus difficile [que ?] le métier d'hôtesse de l'air, Votre mari où il est , [vous ?] ne parlez jamais de lui il y a un problème, même de votre frère vous ne parlez même pas de lui ni de votre sœur, de vos cousins ou cousines. Ils vous ont fait du mal pour pas que parler d'eux. Comment vous faites pour avoir autant d'idées ? C'est [illisible] si vous faites un livre pour [ ?] vous me mettre dedans s'il vous plait, merci quand même.

Au revoir

Bonne continuation

Stéphane

---

**15**

Vendredi 14 janvier

Chère Jeanne Benameur

J'ai bien aimé quand vous nous avez expliqué votre manière d'écrire et celle où vous avez schématisé la manière dont vous vous inspirez. Et j'ai cru comprendre que vous vous serviez de l'actualité pour trouver vos idées d'histoire, enfin seulement pour certaines. Et je vais reprendre un moment de notre rencontre, que j'ai au passage bien aimé. Voilà vous nous avez expliqué en schématisant votre inspiration par une maison à l'état brut, et que vous deviez la meubler, c'est ça que j'aime dans vos réponses : c'est que vous nous parliez comme si nous étions des adultes tout en nous expliquant de manière à ce que nous comprenions.

Bonne année et bonne santé

Rebecca.

---

**16**

Bonjour madame Benameur

Pantin, le vendredi 14 janvier

Je voulais vous dire qu'auparavant je n'avais jamais rencontré une écrivaine, mais vous nous dites que vous êtes métis, mais moi je trouve pas, vous m'avez l'air français. J'ai lu plusieurs de vos livres, moi personnellement j'aime bien je n'ai jamais aimé lire mais vos livres m'intéressent beaucoup et depuis j'aime lire, dans vos livres j'ai lu : *Une heure, une vie*, *Samira des quatre routes*, *Le petit Etre*. Pour l'instant c'est tout ce que j'ai lu, mais sûrement j'en lirai d'autres.

Je voulais aussi vous poser des questions :

- Si vous ne seriez jamais écrivaine quel métier aurez-vous choisi ?

- Les histoires que vous écrivez il y en a qui sont vraies ?
- Et de quoi vous inspirez-vous ?

C'est tout ce que j'ai comme questions à vous dire. Je pense que vous en aurez autant à nous dire.

Je vous dit merci à vous. Vous nous avez très aimablement répondu quand on est venu vous voir j'étais très contente merci. Et j'ai oublié de vous dire mon nom, je m'appelle Kadiatou T.

Une bonne année à vous mes meilleurs vœux.

---

## 17

Pantin, le 14 01 05

Jeanne Benameur

Pour tout vous dire j'ai vraiment aimé la rencontre qu'on a fait avec vous. Ce n'est pas tous les jours que l'on rencontre un écrivain, mais dans ma jeunesse j'ai rencontré un écrivain qui s'appelle Eggela Errera plus vous Jeanne Benameur. J'ai rencontré deux écrivaine dans ma vie. Avec Eggela nous avons fait un petit livre sur le monde arabe en particulier, sur un personnage nommé *Nasredine*. Mais ça fait très longtemps. Auparavant je n'avais jamais lu vos livres, mais je lisais des livres du même genre que le votre, *Les coeurs grenadine*. En tout cas je suis très heureuse d'avoir fait votre connaissance et aussi d'avoir connu vos livres.

### Impressions

Ce que j'ai bien aimé c'est que vous laissez les mots pénétrer, vous bouleverser et je trouve ça superbe et ce que j'ai dans vos impressions que vous aimez bien lire le soir, allongée dans votre lit et que vos yeux se ferment.

Mes impressions : j'aime ( ? ) bien lire dans mon coin à moi je trouve que je suis mieux dans ma tête, et dans mon corps. J'aime beaucoup lire les volets fermés entendre le bruit des oiseaux...

Merci beaucoup

Bonne continuation dans le monde de la lecture et de l'écriture.

J'attends vos réponses à ma lettre.

- Est-ce qu'un jour si on vous propose de faire un livre avec des jeunes de notre age accepteriez-vous ? Pourquoi ?
- Avez-vous déjà crée un livre tirée de votre vraie vie ? Pourquoi ?

Mariame

---

## 18

Chère Jeanne Benameur

Pantin, le vendredi 14 janvier à 11h51 au collège.

Bonjour je suis Amanato T., je voulais vous dire que j'ai compris ce qu'est la lecture et l'écriture pour vous. : la lecture c'est une aventure que vous aimez vivre, et que vous vivez toute votre vie. J'ai lu dans vos textes que le corps lit aussi. Vous lisez avec votre peau, et que vous espérez jusqu'au sang. Les mots pénètrent. Vous les laissez vous bouleverser, à l'intérieur de vous ça bouge. Vous êtes emmenée comme sur un bateau, vous ne savez pas ce que sera la traversée et vous pouvez juste faire quelques prévisions marines...

Je me souviens que vous avez certaines positions pour la lecture. Vous avez la lecture de marche, des lectures couchées avant de dormir, des lectures assises dans le métro quand vous faites un long trajet... Quand vous lisez vous êtes isolée vous êtes entourée par le vide. Je me souviens que tout votre travail d'écriture consiste à donner une forme. Vous avez appris à vivre en écrivant. Quand vous écrivez, vous êtes seule, vous travaillez à faire entendre du silence. Quand vous lisez quelque chose qui vous touche vous l'écrivez pour le transmettre à d'autres personnes qui le lisent pour qu'ils ressentent la même chose que vous. Voilà. La lecture et l'écriture. Je pense que c'est comme un organe que vous avez à l'intérieur de vous et quand vous le réveillez, vous le réveillez en lisant et en écrivant et si un jour on vous l'enlève, vous ne pourrez plus vivre. Voilà tout.

Pour moi, la lecture et l'écriture, c'est un moyen de communiquer, de s'échapper, c'est beaucoup de choses. La lecture, c'est un moyen de se libérer de ce qui nous entoure. Quand je lis, je ne pense qu'à ce qui va se passer dans la lecture.

Je lis quand j'ai du temps libre. Je lis des romans, des contes, des récits d'adolescents et par dessus tout des BD.

Alors l'écriture ça me permet d'écrire à l'étranger ou d'écrire une lettre à quelqu'un comme vous. Voilà sinon j'ai bien aimé vos livres. Celui que j'ai le plus aimé, c'est *Adil cœur rebelle*. Sinon j'ai bien aimé *Pourquoi pas moi*, *Si même les arbres meurent*. Et aussi *Une heure, une vie*. Voilà les livres que j'ai lus et à bientôt.

Amanato T.