

PROF DE FRANÇAIS
Prof de Lettres, prof de lettres, prof de l'être

Delphine Gyre
Collège Sévigné, Roubaix

Dans de nombreux collèges, en REP ou pas, on trouve chaque année un certain nombre d'élèves de sixième qui, pour une raison ou une autre, « ne savent pas lire » (pour le dire vite). Ces élèves sont répartis, hétérogénéité oblige, dans toutes les classes de sixième, où ils sont sommés d'attendre patiemment les deux heures de soutien hebdomadaires pendant lesquelles on les aura regroupés, eux, les nuls, sous la houlette d'un professeur payé en HSE qui fait ce qu'il peut. En salle des profs, on entend au début de l'année « Ils n'ont rien à faire au collège ! », et au milieu de l'année « Ils ne viennent même pas au cours de soutien ! Il n'y a rien à faire avec eux ! »

Je suis caricaturale ? Bien sûr. Pour être plus honnête, il faudrait dire toute la bonne volonté des professeurs qui encadrent le soutien et le désarroi sincère de ceux qui assument les cours « ordinaires » en classe entière et qui « ne peuvent tout de même pas abandonner le programme pour un ou deux élèves qui ne suivent pas ». Il faudrait dire aussi les efforts des élèves en difficulté qui s'accrochent au début et qui décrochent petit à petit, au fur et à mesure que viennent les mauvaises notes, les micro-signes d'impatience des professeurs, les regards moqueurs ou apitoyés.

Je suis caricaturale comme on peut le devenir à force de colère ou de désespoir. Et comme on peut avoir besoin de l'être pour s'armer de courage et essayer de proposer autre chose.

Ce début d'article est violent, c'est vrai. De cette même violence que les élèves se prennent en pleine figure si souvent, au collège, à la maison, de cette même

violence que je me suis prise en pleine figure aussi quand j'ai commencé ce métier. Je tiens à dire cette violence, elle est le point de départ d'une évolution professionnelle. Que le lecteur se rassure donc. Cet article commence sur un coup de poing pour finir dans les bras d'un conteur.

Au collège Sévigné, depuis quelques années, j'ai donc proposé autre chose¹. Je me suis dit que pour qu'enfin ces élèves-là, qui doivent avoir toute leur place au collège, soient vraiment pris en compte, comme des élèves qui posent à leurs professeurs un problème didactique et non comme des jeunes inadaptés qui posent des problèmes de gestion de classe, il fallait les regrouper. Quand ce sont tous les élèves d'une même classe qui ont beaucoup de mal à lire et à écrire, qui ont des résultats très faibles aux évaluations nationales d'entrée en sixième, quand c'est l'ensemble des professeurs de la classe qui connaît la difficulté principale des élèves, et l'accepte, il n'est plus possible de ne pas se soucier de ces difficultés. Elles deviennent le cœur d'un projet de classe, sont banalisées et prises en compte à chaque instant de cours, dans toutes les disciplines, et plus du tout dans les heures de soutien, qui n'ont plus lieu d'être. Au collège Sévigné, donc, une classe de sixième, la 6° A pour l'année 2004-2005, regroupe des élèves en grande difficulté de lecture, recrutés dès le mois de mai avec l'aide des professeurs de CM2 et encadrés par une équipe de professeurs volontaires.

Il y aurait beaucoup de choses à dire sur cette classe, je vais m'en tenir ici aux enjeux éthiques et aux mutations professionnelles induites par un tel projet de classe, notamment parce qu'y sont accueillis des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle et d'autres pour qui il a été plus une marâtre qu'une bonne mère.

La classe compte dix-sept élèves. Deux élèves, Abdelkarim et Ismaïl, venus de CLA², l'ont intégrée après les vacances de Toussaint. Les quinze autres élèves ont fait leur rentrée, le 2 septembre, dans la classe. L'un d'eux, Julien, venait de classe-relais³, où l'avait envoyé son ancien collège, au cours de sa première année de sixième. C'est un élève né en France, intelligent, curieux, qui vit une situation familiale compliquée et douloureuse, entre autres parce qu'il n'a plus depuis longtemps aucune nouvelle de sa mère. Deux élèves, Ouardia et Taous, avaient passé toute l'année scolaire 2003-2004 au collège, en CLA. Ce sont deux sœurs, venues d'Algérie. Les douze autres élèves venaient de CM2. Angéla et Mélody sont arrivées du Portugal, l'une en 2001, l'autre en 2000, et ont intégré directement un CM1 et un CE2. Saad et Méziane sont arrivés d'Algérie, en 2001, et ont intégré directement un CM1. Zéliha est suivie par une orthophoniste depuis l'école maternelle, Julie a été suivie pendant un an et demi, jusqu'en CE2. Cindy a peur qu'on se moque d'elle, que son père la gronde (son père, lui, ne veut pas que ses enfants « prennent son langage » et l'entendent lire). Sanae a du mal à se concentrer

1. Les lecteurs fidèles de *Recherches* connaissent une partie de cette histoire, relatée dans le n° 40 sous le titre « S'inventer des conditions de travail ».

2. Classe d'Accueil.

3. La classe-relais est une petite structure dans laquelle travaillent, ensemble, une éducatrice de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, une institutrice et un assistant d'éducation. Elle accueille des élèves en rupture scolaire, que les collèges n'arrivent plus à prendre en charge. Quand les choses se sont apaisées, quand l'élève est prêt à revenir au collège, il quitte la classe-relais et, à Roubaix du moins, intègre un nouvel établissement, où son « histoire » ne le précède pas...

et papillonne. Fairouz se débrouille très bien. Le maître de CM2 de Stacy désespérait de cette élève qui avait « le culot de rendre copie blanche ». Grégory bafouille un peu. Une classe homogène ? Ce n'est pas une classe de primo-arrivants, ni de dyslexiques, ni de perturbés/perturbateurs, ni de pauvres. C'est une classe d'élèves qui ont des difficultés de lecture. Pour des tas de raisons très différentes.

Et la grande variété d'origine des difficultés présentes est une vraie richesse. Parce qu'elle empêche le professeur de se centrer sur une approche, de se limiter à un angle d'attaque du problème de lecture. Parce qu'elle le garde de se transformer en (mauvais) orthophoniste, en (mauvais) sociologue, en (mauvaise) assistante sociale, en (mauvais) enseignant de FLE⁴, elle le laisse (ou le remet) à sa place de prof. Parce qu'elle le garde de réduire les difficultés de lecture à une cause sociale, médicale, culturelle ou familiale, elle le garde de réduire la lecture à un outil indispensable d'insertion sociale, un facteur d'intégration, un plaisir solitaire ou partagé, un premier palier des acquisitions scolaires ou un geste culturel. Parce qu'elle le prévient, enfin, de centrer tous les apprentissages sur la graphophonologie, sur la compréhension de l'explicite, sur le vocabulaire ou sur le développement de certaines stratégies de lecture au détriment d'autres, elle lui permet d'aborder la lecture sous tous ses aspects, dans toutes ses composantes. L'intérêt d'une telle variété d'origine des difficultés est un vrai soulagement pour les élèves aussi qui, tour à tour, sont placés en position d'expert, profitent d'une explication qui ne leur est pas spécifiquement adressée pour asseoir un savoir ou comprennent enfin ce qui leur a échappé depuis le CP. Le tout sans aucun sentiment de honte puisque les positions changent au gré des activités, variées.

Et le professeur de Lettres que je suis, consacré par sa réussite au concours national, dans tout cela, que devient-il ? Un professeur de lettres. De petites lettres. Un enseignant du « o » qui, placé devant « u » fait « ou » et placé devant « n » fait « on ». Un professeur de lettres, donc, par moments. Et sans le sentiment d'avoir déchu en perdant sa majuscule. Parce que enseigner les combinaisons des lettres est vraiment difficile, demande de s'être formé⁵, d'avoir réfléchi, trouvé des textes-supports... Et parce qu'il peut y avoir un grand plaisir à dévoiler les secrets des tours de magie. Ou à expliquer comment se forment les clés des coffres à trésors.

Encore faut-il que la langue et les livres apparaissent comme des trésors.

J'en viens à un autre questionnement d'identité professionnelle engendré par la constitution de ma classe. Qu'est-ce que c'est qu'être professeur de français quand je suis plus la prof d'étrangers que la prof de Français ? La question est volontairement abrupte, je la reformule. Qu'est-ce que c'est qu'être prof de français quand je suis la prof d'enfants qui ont une partie de leur enfance ou de leur histoire dans un ailleurs que la France et dans une autre langue que le français ? Quand je suis la prof d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ? La lecture, ne serait-ce que de l'introduction du livre de Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman, *L'avenir des langues*⁶, invite à se poser la question d'une manière nouvelle. Les auteurs

4 Français Langue Étrangère.

5 Je devrais écrire « auto-formé » tant sont rares les documents qui traitent de l'enseignement de la combinatoire à des grands élèves qui sont déjà passés par cet enseignement à l'école et qui sont plus près de l'adolescence que de « l'âge de raison ».

6. Éditions du Cerf, collection « Passages », Paris, septembre 2004.

décrivent un couple parental : à la langue maternelle, « familière, [qui] soutient et accompagne dès la naissance toutes les expériences de la vie », fait pendant la figure paternelle de l'école. Celle-ci « n'est pas censée transmettre ce que l'enfant sait déjà, ce qu'il pratique déjà. D'autorité, elle le nourrit de ce qu'il ne connaissait pas et lui impose de quitter le cercle des savoirs familiers [...] Elle transformera ainsi la langue maternelle qui deviendra orthographe, grammaire, un système de règles techniques qui n'a plus grand-chose à voir avec l'usage des mots chez soi⁷ ». Que devient ce couple parental quand le français, la langue maternelle mise à distance par l'enseignement « paternel », n'est pas la langue « des mots de chez-soi », de la maison, de la maman, des berceuses et des câlins, des disputes et des partages ? Quand le français est plus une belle-mère qu'une langue maternelle ?⁸ Une belle-mère, il faut faire avec, et parfois elle peut devenir une figure maternelle de substitution ou une deuxième figure maternelle⁹. Encore faut-il lui ouvrir un peu de son intimité, construire avec elle un peu de complicité. Et où les élèves lusitanophones, arabophones pourraient-ils construire cette complicité avec le français mieux qu'à l'école ? Si l'école a bien pour mission de faire grandir les élèves, et si le français est bien considéré dans nos établissements, dans nos programmes, dans la conception, même implicite, de nos enseignements comme la langue « maternelle » des élèves, ce « milieu immédiat, proche, où quelqu'un pourra grandir », alors le « professeur de français d'étrangers » ne peut pas se limiter à sa fonction paternelle. Il lui faut conjointement travailler sur l'analyse distanciée de la langue et sur son investissement affectif. Sur une prise de recul et sur un apprivoisement. Et ce n'est pas contradictoire¹⁰. On ne peut pas observer ce qu'on « ne peut pas voir ». On ne peut pas prendre pour objet d'étude ce qu'on rejette.

Cette nécessité de retrouver dans le français une bonne mère, avec laquelle on se sent suffisamment en confiance pour s'aventurer plus loin, est aussi forte pour certains élèves nés en France et baignés de français que pour des primo-arrivants. Je pense ici à tous les élèves qui ont un rapport douloureux avec le français, bien qu'il soit leur langue maternelle. Je pense ici à tous ceux pour qui le français est avant tout la langue des insultes reçues, des disputes entendues, des sentences subies. La langue des mots d'amour qui n'ont pas été chuchotés, des réponses qui n'ont pas été

7. *L'avenir des langues*, p. 7-8.

8. Je vais m'éloigner de la pensée des deux grands philologues, qui n'évoquent pas le cas de l'enseignement d'une langue considérée comme maternelle alors qu'elle ne l'est pas, pour continuer à filer leur métaphore, qui m'aide à penser. J'en étais donc arrivée à la figure de la belle-mère.

9. P. Judet de La Combe et H. Wisman envisage la figure de la mère de substitution : « Les individus n'ont pas le choix de leur langue maternelle. Ils peuvent la perdre, des mères, parfois, renoncent à la transmettre [...] Mais c'est alors une autre langue qui deviendra "maternelle", qui sera le milieu immédiat, proche, où quelqu'un pourra grandir. » (p. 7). Mais ils n'évoquent pas la possibilité d'une coexistence de ces deux figures maternelles. Or il me semble que c'est bien là une grande difficulté, que la belle-mère (le français) ne vient pas remplacer la mère (le portugais, l'arabe... qu'on parle à la maison), mais qu'il faut gérer les deux en même temps. Aimer l'une sans trahir l'autre. Apprendre à connaître l'une sans oublier l'autre.

10. Pour moi, professeur, ce n'est pas contradictoire, et je sais à quels moments j'ai une approche « maternelle » de la langue, à quels moments j'ai une approche « paternelle ». Mais je m'appuie aussi sur une répartition des rôles (qui n'empêche aucun pas de côté), Yann Bottin, lecteur de l'association Lis avec moi, venant lire des albums en cadeau, pour le plaisir, en « maman », à mes élèves, quand moi je les leur fais décortiquer, analyser...

données, des explications qui n'ont pas été fournies. La langue des bégaiements et des moqueries, des échecs et de la honte, des achoppements et de l'exclusion. Pour tous ceux pour qui le français a été plus une marâtre qu'une mère, il est très important de reconstruire un rapport de confiance, des situations de fierté, des moments de plaisir dans la langue française. Pour que les élèves puissent partir confiants dans le vaste monde des apprentissages, qui se font en français, il faut qu'ils aient confiance en ce vecteur essentiel des apprentissages qu'est la langue française. Pour que l'école puisse jouer son rôle de père émancipateur, il faut que le professeur de français, entre autres, accepte d'aider la langue française à retrouver son rôle maternant. Ce qui veut dire qu'il adopte, à côté d'une posture d'exigence, une posture de don.

J'en donnerai un exemple, rapidement. Tous les quinze jours, Yann lit des albums à mes élèves de sixième. Il les lit, et c'est tout. Il ne leur demande pas de les analyser, de reformuler ce qu'ils ont entendu, de réfléchir sur le rapport texte/images. Il ne leur demande même pas si ça leur a plu. Il lit, il offre. Et puis fin janvier les élèves sont allés lire à leur tour des albums à des enfants de maternelle. Nous sommes retournés à la médiathèque, chaque élève a choisi son album, il s'est entraîné à le lire à la maison et en classe, et il a fait un objet-papier¹¹. C'est une exigence que j'ai posée. Il s'agissait de faire, en papier, un petit objet qui donne une idée du livre, sans le raconter. Cet objet devait être envoyé aux enfants de maternelle un peu avant notre arrivée pour qu'il les mette en état d'attente curieuse. Il a fallu se demander ce qui faisait le cœur de l'album choisi, réfléchir à sa structure, se demander finalement ce que ce livre avait à dire et comment il le disait. Et puis il a fallu essayer de transposer le résultat de toute cette recherche sous forme d'objet en papier. J'avais demandé aussi que chacun écrive une petite lettre à la maîtresse pour expliquer quel livre il avait choisi et quel objet il avait fabriqué. Un gros travail. Nous sommes allés voir les petits qui nous attendaient, les objets-papiers, sur les genoux. Et « mes grands » ont lu. Juste lu. Enfin pas tout à fait. Parce qu'il y avait l'objet-papier. Qui du grand, qui des petits l'a repris le premier ? Toujours est-il que s'est produite une deuxième lecture, qui était comme une appropriation, un commentaire, une interrogation de la première. Où Julie relisait¹² tandis que les petits jouaient l'histoire avec les personnages et objets découpés qu'ils avaient reçus. Où Stacy relisait¹³ en tournant les pages lentement pour que les petits puissent déposer sur les illustrations, au fur et à mesure, les jouets découpés. Où Zéliha relisait¹⁴ et où les petits reconstituaient le puzzle du grand monstre vert.

Exigence et don. Je n'ai pas pris par hasard l'exemple de la lecture d'albums. L'album a une place centrale dans ma pratique de classe quotidienne. Il est le point de rencontre entre ces fonctions maternelle (maternante ?) et paternelle que j'essaie d'assumer dans mon modeste enseignement. Il faut peut-être que j'expose ici une partie des raisons pour lesquelles, en sixième, en collège, je travaille presque exclusivement à partir d'albums.

11. Voir l'article « Alentour du cours de français », dans le numéro de *Recherches* « Interdisciplinarité ».

12. *Hop le mouton*, E. Manceau, La p'tite étincelle, Frimousse.

13. *Une histoire extraordinaire*, G. Mabire, Petits albums Duculot.

14. *Va-t-en grand monstre vert*, E. Emberley / E. Duval, Kaléidoscope de l'École des Loisirs.

Il y a, un peu par défaut, cette raison qu'au début de ma révolution personnelle et professionnelle, au moment de la prise de conscience fondatrice de ce qu'il n'était pas possible de servir tel quel un beau texte à des élèves pour leur faire sentir à quel point, ma foi, c'était un beau texte, au moment de prendre le deuil d'un rapport personnel immédiat, amoureux aux textes, je n'étais pas prête, dans mon petit cœur de lettrée, à triturer ces écrits que j'adorais. Je me suis donc tournée vers des objets que je ne vénais pas, que je ne considérais pas comme constitutifs de ma personnalité, et que je pouvais découper, démonter, torturer sans crainte d'y perdre un peu de moi. J'ai découvert un monde d'une richesse que je ne soupçonnais pas, et avec lequel j'ai d'emblée construit une relation très fonctionnelle. Ces livres-là, j'allais les utiliser pour arriver à mes fins (faims ?) pédagogiques. Et très vite j'y ai pris un grand plaisir. Plaisir parce que s'est engagé une sorte de bras de fer très amusant, où je tentais, pour en faire sentir à mes élèves la construction, l'humour, la réflexion, de plier, taillader, renverser des albums qui me résistaient. Plaisir parce que j'avais trouvé un nouveau domaine dans lequel exercer une forme de recherche intellectuelle pas si éloignée que cela de ce que j'avais pu connaître dans mes études classiques et qui me manquait cruellement depuis que, débutant dans le métier à peine sortie de la faculté, j'avais l'impression de ne plus utiliser mon cerveau jusque là si actif. Plaisir enfin de travailler pour mes élèves tout en acquérant quelques connaissances utiles aussi auprès de mes propres enfants.

Et puis, dans les albums, il y a tout. Les grandes peurs et les petits bonheurs, les vraies questions et les fausses réponses, toutes les émotions. Et tous les livres aussi. L'adulte baigné de culture classique qui se plonge dans les albums y retrouvera les mêmes eaux toujours fraîches qui ont fait le fonds des contes populaires, des récits mythologiques et des grands textes littéraires. Et au milieu des flots, un peu de lui-même. L'enfant qui reçoit des albums en lecture reçoit en même temps un miroir où il se découvre lui-même, enfant, et une clé familière qui lui permettra d'entrer de plain pied dans ces grands textes qui le concernent tant, comme être humain.

Enfin, on trouve dans les albums d'infinis jeux de langue. Certains sont bâtis sur une structure circulaire, ou répétitive, avec parfois une gradation, ou un très léger décalage lié à l'emploi de synonymes ; beaucoup finissent par une chute, ou en queue de poisson ; les jeux sur les sonorités abondent... Et surtout, les albums offrent souvent des textes courts. Ce qui ne veut pas dire des textes faciles. Les albums que je préfère entretiennent un rapport texte / image tel que, l'image n'étant pas réduite à sa seule fonction décorative, elle force le texte à en dire plus ou à dire autre chose, ou à ne pas dire. Loin du verbiage sans fin, des phrases longues et vides enchaînant les platitudes, l'album offre une langue rare, choisie, pensée et pesée, qui se déguste lentement. La lecture du texte interrompue déjà par l'observation des illustrations, est ralentie encore par le geste de tourner les pages. Les mots ont ainsi le temps d'entrer et de cheminer dans le lecteur¹⁵.

15. Parmi tous les albums que j'ai rencontrés jusqu'à présent, celui qui, selon moi, offre l'exemple le plus abouti de cette économie du langage est *Maître la Cisaille*, de Nicolas Bianco-Levrin, album paru aux éditions Grandir en 2004. C'est un album d'une beauté extraordinaire, écrit dans une langue extrêmement efficace et qui ouvre sur une réflexion très riche.

Pour rendre mon propos un peu plus lisible, je voudrais l'illustrer ici en présentant le compte-rendu d'une séance de travail autour d'un album.

Compte-rendu du travail sur *Le moulin à paroles*¹⁶ de Nicolas Bianco Levrin Lundi 07 mars 2005, 6^e A

À partir de la première de couverture¹⁷, les élèves font des hypothèses sur le personnage du moulin à paroles. Abdelkarim et Stacy expliquent d'abord ce qu'est un moulin à café. Après avoir repris l'explication, je rappelle qu'il s'agit ici d'un moulin « à paroles ». Julien suggère qu'on entre dans le moulin des phrases complètes, des morceaux de textes, des mots que le Moulin décompose en lettres à partir desquelles il est possible de fabriquer de nouveaux mots. Grégory imagine qu'on a bourré le tiroir du Moulin de livres dont il recracherait les lettres en hoquetant. Je rappelle qu'il s'agit d'un moulin à paroles, et non à lettres ou à textes. Cindy dit que ça peut être une expression imagée qui désigne quelqu'un qui parle tout le temps. Sanae revient à l'illustration : et le livre posé par terre ? Il est temps d'ouvrir l'album.

Je lis donc les trois premières pages de l'album et demande pourquoi le Moulin à Paroles ne peut se faire comprendre. Les élèves listent les problèmes de communication qui peuvent se poser : le Moulin parle une langue étrangère, il parle trop vite, il mélange les lettres, il raconte n'importe quoi, il parle tout le temps et ne laisse pas parler les autres.

Je lis la suite du livre : la rencontre avec les gens du village et le départ du Moulin, seul et silencieux. On revient sur l'image des villageois désireux de lui « clouer le bec » et on explique cette expression. Les élèves devinent bien que le Moulin va trouver un livre.

Je lis donc la fin du livre. Je sens comme une sorte de soulagement des élèves. Les réactions fusent. « Ils sont bien contents d'écouter des histoires parce qu'ils ne savent pas lire. »

Je ne veux pas aller trop vite et je reviens à ma première question : pourquoi, au début de l'album, personne ne comprend le Moulin ? L'auteur de l'album ne donne pas la réponse. Ismaïl dit que c'est pour forcer le lecteur à réfléchir. On compte le nombre d'hypothèses formulées par la classe. Nous en avons envisagé plusieurs, alors que l'auteur n'aurait pu en imposer qu'une.

On revient à deux illustrations des gens du village : la première « plein de gens déambulent » et la dernière « ils l'écoutent sans rien dire ». Je demande ce qui peut justifier l'hostilité des gens du village. Les premières hypothèses sont les suivantes : ils sont pressés, ils n'ont pas le temps, ils travaillent. Ces hypothèses expliquent davantage l'indifférence que l'hostilité. Méziane va plus loin : ils ne savent pas lire, pas bien manipuler la langue et sont vexés d'entendre parler si bien. À la fin, ils se posent pour écouter les histoires, s'assoient et sourient.

16. Aux éditions Portes du Monde.

17. Reproduite en annexe. Merci à Nicolas Bianco-Lévrin de nous avoir donné l'autorisation de reproduire un extrait et des illustrations de son ouvrage.

J'explique que je sais pourquoi le Moulin n'était pas compris car j'ai recomposé le texte de ce qu'il disait. Je distribue donc :

lessouliersusésdubal

ilyavaitunefoisunroiquiétaitpèrededouze fillestoutesplusbelleslesunesquelesautresellesdormaientensemble dans un grand dortoir où leurs lits étaient rangés côte à côte et chaque soir c'était l'eroien personne qui fermait la porte et tournait la clé qu'il gardait sur lui mais le matin quand il venait ouvrir il constatait que lessouliers étaient usés par la danse alors que personne ne pouvait expliquer comment cela se faisait

Les élèves comprennent tout de suite comment déchiffrer ce texte. Ils lui rendent donc espaces et ponctuation et écrivent à leur tour une phrase « collée ».

Je voudrais revenir un instant sur la lecture particulière qu'ont fait les élèves de 6^e A de cet album. Cette lecture (au sens d'interprétation) me semble parfaitement illustrer cette idée, que les élèves ont d'ailleurs découverte à travers cet album, qu'une histoire est une affaire à trois, entre l'auteur-illustrateur, le texte et le lecteur. La lecture par la classe du *Moulin à paroles* en dit donc beaucoup sur les élèves de cette classe, et plus particulièrement sur leur rapport à la langue, à ce moment de l'année.

C'est bien Cindy, qui a encore du mal à canaliser son énergie débordante et brouillonne et qui me dit souvent, quand, en lisant, elle bute sur les mots « Je sais madame, il faut que je me calme. Je recommence doucement », c'est bien Cindy qui suggère que le Moulin parle trop vite. C'est Ismaïl, qui est arrivé d'Algérie l'année dernière et qui a intégré la classe en cours d'année, après un passage en CLA, qui suggère que le Moulin parle une langue étrangère. C'est Zéliha, qui est suivie par une orthophoniste depuis longtemps déjà, qui pense que le Moulin mélange les lettres. C'est Sanae qui a toujours quelque chose à dire, qui pense toujours à trois choses en même temps et à qui je dois parfois demander d'arrêter de parler, qui croit que le Moulin dit n'importe quoi. Il est étonnant de voir à quel point ce personnage du Moulin, si doux dans son dessin, si humble et fragile a la capacité d'endosser toutes les difficultés particulières des élèves. Et il n'est pas étonnant alors que la classe soit soulagée de le voir à la fin de l'album, entouré de tous et heureux de partager son plaisir à lire.

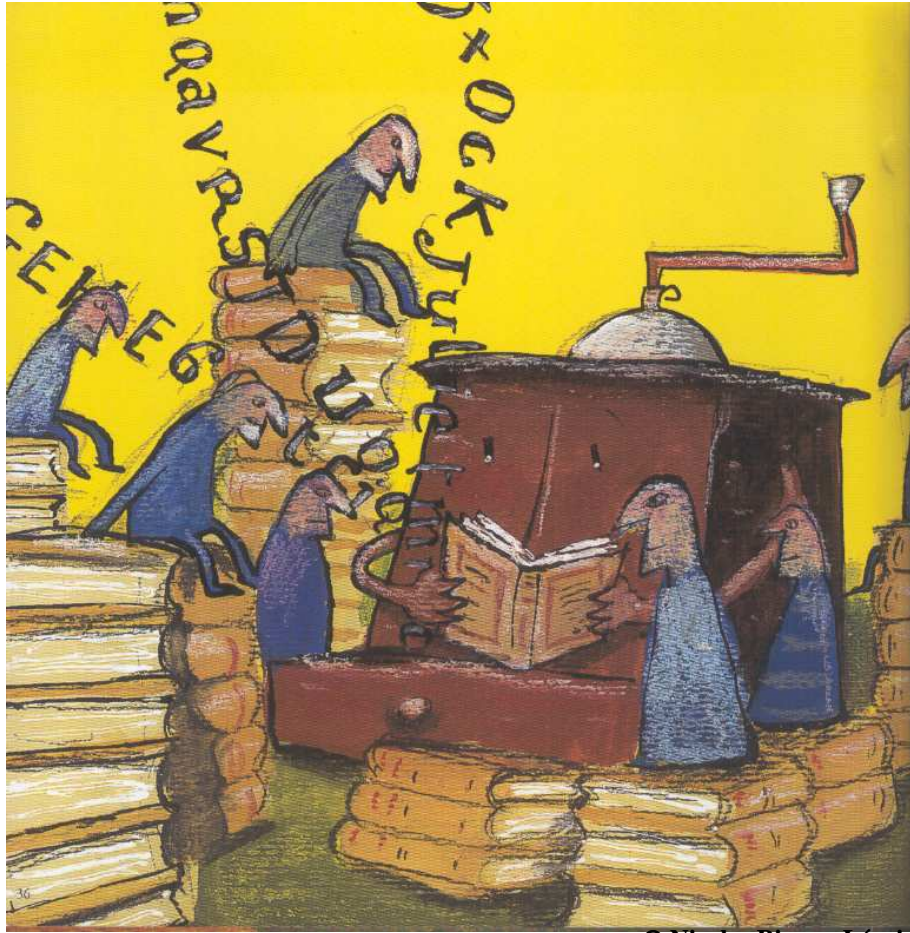
Quant à l'interprétation donnée par Méziane de l'hostilité des gens du village, elle me semble aussi pleine de sens. Oserais-je dire qu'elle résonne à mes oreilles comme une justification du projet de la classe ? Si ne pas savoir lire, avoir du mal à se dépêtrer dans la langue amène à un tel sentiment de honte qu'il se transforme en haine et en désir de meurtre, alors oui il est urgent de restaurer la confiance et le plaisir du partage des mots. Le Moulin à paroles nous montre une voie lorsqu'il se saisit du livre comme d'un rassembleur.

Si pour Ismaïl, le Moulin est un étranger et pour Zéliha un dyslexique, pour moi, c'est peut-être un professeur. Qui aurait fait l'expérience douloureuse du rejet de sa parole, avant de trouver dans les albums le moyen de retrouver ses élèves, de les poser, et de leur sourire.

ANNEXE

Le Moulin à Paroles parle tout le temps.
Il se raconte plein d'histoires...
... qu'il est le seul à comprendre.
Quand il se sent un peu seul,
Il va au village.
Dans le village, plein de gens déambulent.
Il doit forcément y avoir une oreille distraite pour écouter le Moulin à Paroles.
Mais les gens trop pressés ne l'écoutent pas.
Les villageois lui demandent de se taire.
Il ne veut rien entendre.
Tous essayent de le pousser.
Rien n'y fait, il est trop lourd.
Ils mettent du poivre dans son tiroir.
Les choses s'aggravent.
Les villageois se concertent.
Ils menacent le Moulin à Paroles
de lui clouer le bec s'il ne se tait pas.
Le Moulin est effrayé.
Il n'ose plus rien dire.
Mais c'est plus fort que lui.
Il faut qu'il parle.
Alors il part.
Loin et seul.
A quoi bon parler...
... quand personne ne vous écoute.
Sans plus rien dire il continue son chemin.
Par terre il trouve un livre.
Il le prend et se met à lire à voix basse.
Inévitablement, le Moulin à Paroles lit à haute voix.
Intrigués par la mélodie, les villageois suivent les mots.
Tous sont captivés par l'histoire que raconte le Moulin à Paroles, ils
l'écoutent sans rien dire.

© Nicolas Bianco-Lévrin *Le Moulin à Paroles*, Édition Portes du monde, 2003



© Nicolas Bianco-Lévrin