

## **APPROCHER L'OBJET CINÉMA EN COURS DE FRANÇAIS : PETIT INVENTAIRE D'ACTIVITÉS**

Malik Habi  
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

### **QUELQUES PRÉCAUTIONS EN GUISE D'INTRODUCTION**

Les activités présentées ci-dessous ont été construites dans le cadre de la formation accordée au dispositif « Collège au cinéma » dans l'académie de Lille. Elles s'adressaient à toutes les classes de collège, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

Durant ce plan de formation de trois ans, le souci qui a été le nôtre<sup>1</sup> a été, d'une part de fournir aux enseignants venant de toutes disciplines confondues des éléments de réflexion sur les films au programme (soit quatre films par an tournant autour d'une problématique cinématographique commune) puis des outils d'analyse filmique et d'histoire du cinéma, d'autre part de construire avec et pour eux des activités pour la classe, sans jamais perdre de vue ce qui nous semblait un double impératif essentiel : le principe de plaisir qui doit guider toute rencontre avec chacun des films ; ne pas sombrer dans un technicisme et une sémiologie à outrance qui tueraient ce même principe de plaisir.

---

1. Même si les activités présentées ici sont miennes, elles n'auraient sans doute pas existé sans l'impulsion de Stéphanie Descamps, Dominique Duforêt, Samia Mezazigh, Frédéric Rodriguez et Corinne Souche, partenaires indéfectibles dans ce plan trisannuel de formation. Je les remercie encore chaleureusement pour cette belle aventure qui a été la nôtre.

Alors pourquoi de telles activités dans un numéro consacré à l'intrusion du cinéma dans le cours de français ? Même si celles-ci n'ont pas été construites, *a priori*, pour le cours de français, je me permets de les considérer quand même comme des activités du cours de français. À partir du moment où il y a eu mise au travail, travail sur la compréhension, réflexion sur un langage spécifique utilisant aussi la langue, travail sur l'oral, analyse et justification sur un corpus donné... n'y a-t-il pas eu français ? On aura simplement substitué au traditionnel texte un autre texte, plus protéiforme : le film<sup>2</sup>.

Il ne s'agit pas ici d'une pure provocation mais juste de resituer les choses à leur place ; les documents proposés à l'étude en cours de français sont de natures si diverses qu'un film peut bien avoir sa place à côté d'un article de journal, d'une image mobile, d'une recette de cuisine ou encore d'un texte littéraire. Le fait de varier les supports, mais aussi de les détourner, est ancré dans nos pratiques quotidiennes de classe depuis bien longtemps. Le français est une discipline protéiforme tout comme le cinéma se situe à la croisée de plusieurs disciplines<sup>3</sup>.

Toutefois, le cinéma ne saurait être l'apanage du seul cours de français. Travailler un film en classe dépend, bien entendu, de l'objectif visé par l'enseignant. Un professeur de SVT, ou encore d'histoire-géographie, utilise souvent l'outil « film documentaire » dans sa classe, et ce à des fins bien précises (l'étude des volcans en classe de 4<sup>e</sup>, la seconde guerre mondiale en 3<sup>e</sup>...) Il en est de même pour le professeur de français : le film peut être l'objet d'un débat argumentatif, un tremplin pour l'écriture... ou l'étude d'un récit. Mais, dans ce cas-là, le risque est plus grand, pour le professeur de français, de dévoyer l'objet film, film de fiction s'entend, et de l'asservir aux seules fins de l'étude du récit littéraire.

D'ailleurs, si l'on observe un peu les manuels scolaires, de collège comme de lycée, on constate cette même dérive. Lorsqu'un manuel se propose de travailler sur un film, c'est rarement, sinon jamais, pour aborder le récit filmique en lui-même, mais toujours pour étudier l'adaptation d'une œuvre littéraire<sup>4</sup>. Et pourtant, même si certains concepts du récit filmique sont issus de la théorie du récit littéraire (et inversement), ils s'en écartent absolument pour des raisons de nature différente de médium : on ne saurait aborder de la même manière le personnage de roman et celui de cinéma, la construction de l'espace et du temps dans l'un et dans l'autre, ou encore le rythme et la syntaxe de chacun...

Ces mêmes théories du récit littéraire (la narratologie en l'occurrence) doivent beaucoup à celles du récit cinématographique : qu'il s'agisse de la focalisation, de la

---

2. Cf. l'article d'Alexia Oliver dans le présent numéro.

3. C'est volontairement que je ne prends pas en compte ici la nouvelle « discipline » transversale « histoire des arts » qui fait son apparition à l'école en cette rentrée 2009. Elle pourrait pourtant contribuer à justifier le possible support cinématographique en classe de français mais, il y a fort à parier qu'il n'en sera rien... Cf. mon autre contribution au présent numéro.

4. La dérive inverse fait son entrée dans les nouveaux manuels de 6<sup>e</sup> de 2009. Les nouveaux programmes de collège recommandent ceci : « Premières notions de cadrage, de composition, dont l'étude des plans » en classe de 6<sup>e</sup> ; « Les notions étudiées en Sixième sont complétées par l'étude des angles de prises de vue, des couleurs et de la lumière » en 5<sup>e</sup>. Et pourquoi donc cela précisément ? À quelles fins ? Et de quoi parle-t-on d'abord ? De peinture ? De dessin ? De photographie ? Ou de cinéma... ? Se confondraient-ils tous ?

temporalité, de la chronologie, des niveaux de narration dans un récit<sup>5</sup>... Ou encore plus généralement de la distinction opérée par Genette entre narratologie modale et narratologie thématique :

Il y aurait donc apparemment place pour deux narratologies : l'une thématique, au sens large (analyse de l'histoire ou des contenus narratifs), l'autre formelle, ou plutôt modale : analyse du récit comme mode de « représentation » des histoires, opposé aux modes non narratifs comme le dramatique, et sans doute quelques autres hors-littérature.<sup>6</sup>

Je précise cela pour dire simplement que si les théories du récit littéraire ont beaucoup pris à celles du récit filmique (et inversement évidemment), cela ne signifie pas nécessairement que les unes sont toujours transférables aux autres. Certes, il y a dans les deux cas récit... et donc histoire et narration, mais l'étude de chacun peut varier en fonction de l'approche choisie (approche modale ou d'expression et approche thématique ou de contenu pour reprendre les concepts forgés par Genette). Certains concepts de la narratologie littéraire sont donc opératoires pour appréhender le film, si l'on s'en tient à une approche thématique (l'histoire racontée, les actions, les actants...)<sup>7</sup> Si l'approche est modale, il faudra donc bien prendre en considération la spécificité du médium cinéma.

Travailler le cinéma en classe de français ne va donc pas de soi et suppose que l'enseignant clarifie d'abord l'approche qu'il souhaite retenir et qu'il se définisse ensuite des objectifs de travail liés à l'approche retenue.

Ces précautions prises, je reviens aux activités proposées ci-dessous qui, malgré leur aspect catalogue, veulent avant tout montrer la multiplicité des approches possibles avec l'objet film en classe de français, multiplicité propre au médium envisagé en cela qu'il est constitué de matériaux spécifiques divers : du son, des images, des images en couleurs, des images en noir et blanc, des sons et des images montés ensemble, des images reliées et montées entre elles aussi...

Plutôt que de classer ces activités en fonction du moment de visionnage du film (en amont ou en aval comme elles l'avaient été proposées lors de la formation « Collège au cinéma »), j'ai préféré les classer ici selon le matériau utilisé afin de se rendre compte de la multiplicité des approches possibles évoquée plus haut.

Les démarches proposées ci-dessous seront aussi l'occasion de fournir quelques éléments pour l'analyse du récit proprement filmique.

Une dernière précaution encore : même si celles-ci ont porté sur des films précis, elles me semblent transférables à d'autres, en cela qu'elles mettent l'accent sur une composante spécifique au cinéma. Et quand bien même tel ne serait pas le cas, elles permettent, du moins je l'espère, de montrer la possible réflexion à engager avec des élèves sur la composante en question.

---

5. Pour exemple, la dette que G. Genette, G. Blin ou encore A.-J. Greimas reconnaissent envers C. Metz, A. Laffay, J.-P. Chartier, J. Doniol-Valcroze...

6. Cf. Gérard Genette, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983, p.12.

7. Même si, là encore, il y a parfois querelle entre les spécialistes...

## 1. LES ÉLÉMENTS PARAFILMIQUES

Sont rangées ici les activités qui ont eu pour point de départ et d'appui un support extérieur au film lui-même mais qui lui est indéniablement lié selon une logique commerciale (l'affiche de film, la bande annonce...), génétique (la note d'intention, le texte littéraire dont il s'inspire<sup>8</sup>, le scénario, le synopsis...) ou encore critique (débat, critiques de film...)

Ces éléments, je les appellerai « parafilmiques » au même titre que nous appelons paratextuels les éléments gravitant autour des textes soumis à l'étude en classe de français : ils ne font pas partie du film lui-même mais gravitent autour de lui pour nous éclairer sur son contenu, sa logique de création, les intentions du cinéaste ou encore sa réception.

### 1.1. Afficher le film

L'activité décrite ci-dessous a été proposée à une classe de 4<sup>e</sup> avant qu'elle ne se rende à la projection, sur grand écran, du film d'animation *Le Tombeau des Lucioles* d'Isao Takahata.

Ce film raconte l'histoire de deux enfants (l'adolescent Seita et sa petite sœur Setsuko) perdus, en 1945, dans la tourmente du Japon en guerre. Leur père, officier de marine porté disparu depuis la déroute de l'armée japonaise, et leur mère venant de mourir suite à un bombardement, les enfants se retrouvent orphelins et vont, progressivement, perdre tout contact avec la société, allant jusqu'à vivre retranchés au fond d'une grotte. Peu de temps après la reddition de l'Empereur, les deux enfants mourront.

Inspiré de la nouvelle éponyme et largement autobiographique d'Akiyuki Nosaka, Takahata a fait le choix de faire mourir Seita et d'en faire le narrateur du film (son fantôme du moins).

Ce film est difficile pour plusieurs raisons : la dureté de son contenu (bien qu'étant un film d'animation, la mort y est incarnée avec force et émotion), la complexité de sa narration (une double narration dont la plus grosse partie est prise en charge par le fantôme de Seita), de sa chronologie (alternant entre le présent des fantômes et le passé des vivants, le seul fil conducteur qui nous permet de le comprendre est une couleur, le rouge), de la langue (un film japonais sous-titré en français) ou encore du contexte historique (la position du Japon pendant la guerre de 39-45).

Pour préparer les élèves à la lecture de ce film et éviter qu'ils n'en soient déroutés, j'ai fait le choix de travailler avant la projection, sur l'affiche française du film, selon une démarche de dévoilement progressif.

Pourquoi un tel support ? Parce que l'affiche de film, objet commercial et grand public par excellence, est censée vendre le film et donner donc au spectateur des

---

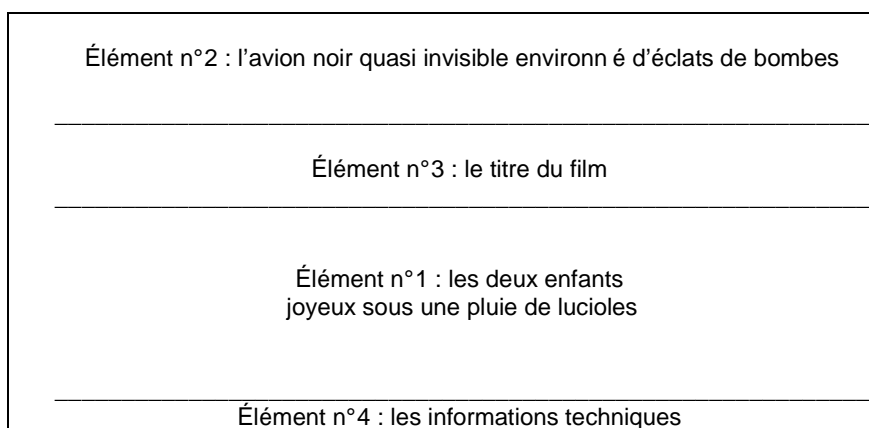
8. Selon André Gardies (*Le récit filmique*, 1993, Paris, Hachette, collection « Contours Littéraires »), près de 80% de la production cinématographique mondiale s'inspirant d'un texte littéraire (un roman le plus souvent), on comprendra davantage les liens possibles entre le texte et le film en classe de français.

éléments sur son genre et son contenu, toujours de la manière la plus spectaculaire ou originale qui soit, tout en répondant aux codes du genre.

Pourquoi une démarche telle que le dévoilement progressif pour l'étude d'un film ? Parce que cette démarche oblige l'élève à prendre le temps de questionner chacun des éléments constitutifs du document, de les relier entre eux et d'en repérer les rapports de complémentarité, d'opposition... Ce qu'une vue globale ne permettrait pas forcément, ou plutôt pas aussi efficacement.

Dans la perspective qui était la mienne, j'ai fait le choix de fractionner l'affiche en quatre parties, que les élèves ont dû décrire et commenter, en quatre temps, dans l'ordre indiqué ci-dessous. Évidemment, aucune réponse « juste » n'est attendue de la part de l'élève puisque la démarche du dévoilement progressif repose sur un principe fait de tâtonnements et d'hésitations, principe qui implique que les élèves construisent un sens par étapes et donc en formulant à chaque fois des hypothèses ouvertes, que l'élément suivant validera peut-être.

Même si chacun de ces quatre morceaux est reproduit plus loin<sup>9</sup>, voici quand même le schéma du découpage de l'affiche que j'ai effectué : il éclairera un peu sur son architecture. J'ai respecté, *grosso modo*, ses proportions :



Avant l'activité, je n'ai pas indiqué aux élèves que les éléments distribués constituent l'intégralité d'une affiche de film, il leur appartiendra de l'inférer, peut-être, à la remise des troisième et quatrième éléments.

Je projette donc sur le mur de la classe, à l'aide du rétroprojecteur, le premier élément de l'affiche reproduit ci-dessous<sup>10</sup> :

9. Cela grâce à l'aimable autorisation du distributeur *Paradoxe*. Encore un grand merci à M. Bernard Kuhn du CNC d'avoir obtenu pour nous cette autorisation.

10. Pour une meilleure lisibilité de l'affiche, on peut consulter, par exemple, le site internet Allociné. En voici le lien : [http://www.allocine.fr/film/galerie/vignette\\_gen\\_cfilm=10251.html](http://www.allocine.fr/film/galerie/vignette_gen_cfilm=10251.html)

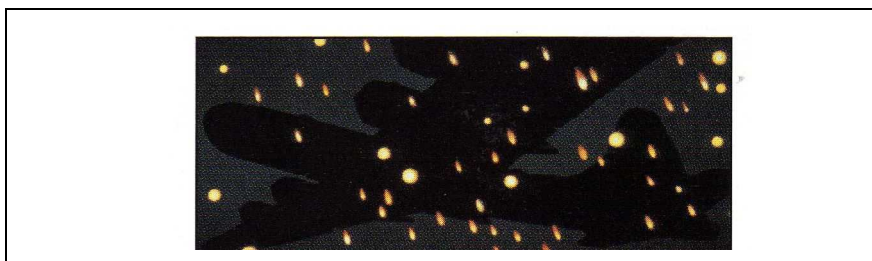


Je le distribue ensuite aux élèves, photocopié, accompagné de la consigne suivante :

Qu'est-ce que c'est ? Que voit-on ?

Collectées à l'oral, les réponses sont unanimes : « C'est un dessin. C'est la nuit. On voit un garçon et une petite fille qui s'amuse dans l'herbe, sous la neige. Ils ont l'air heureux. » Trois élèves introduisent cependant une variante : « C'est peut-être un frère avec sa petite sœur » ; « Ils sont pauvres car ils sont sales » ; « Ils sont contents à cause du feu d'artifice. » La deuxième variante signale que l'élève a été alerté par les petites stries noires sur le visage et les bras des deux enfants ; la dernière variante, elle, révèle que l'élève a sans doute été interpellé par la présence de la nuit, l'aspect trop lumineux de ces petites masses circulaires tachetant le dessin et le port d'un maillot de corps d'été sans manches (type « marcel ») par Seita. Une synthèse de ces réponses, toutes terminées par un point d'interrogation, est consignée au tableau puis reportée sur la feuille de cours.

Nous procédons ensuite à l'examen du deuxième élément de l'affiche :



Le contenu de ce deuxième élément est le moins visible de tous car il représente l'ombre noire menaçante d'un bombardier sur fond gris anthracite, une ombre qui, de surcroît, est disposée dans un sens de lecture qui n'est pas le nôtre

(l'avion arrive de la droite pour aller vers la gauche). Autant dire qu'on peut ne pas le voir<sup>11</sup> et que la démarche du dévoilement progressif est un indéniable atout pour remédier à cela.

Avec ce deuxième élément, la consigne donnée aux élèves s'étoffe un peu et restera la même jusqu'à la dernière étape :

1. Qu'est-ce que c'est ? Que voit-on ?
2. Quel lien fais-tu entre ce morceau et le précédent ?
3. Veux-tu changer les réponses que tu as données à la première étape ? Si oui ou non, dis pourquoi.

Le contenu de cet élément étant moins fourni et plus resserré que le précédent, les réponses des élèves sont plus homogènes. Voici, pour exemple, la réponse faite par Dylan :

1. On voit un avion avec du feu ou des bombes. C'est peut-être la guerre.
2. C'est le haut du dessin d'avant car un avion ça vole et c'est donc au-dessus.
3. Alors ce n'est pas de la neige ni un feu d'artifice mais les éclats des bombes. Mais c'est bizarre alors que la fille rit.

Avec cette étape, les élèves ont introduit une nouvelle donnée, la guerre, grâce à quelques éléments tenus qu'ils auraient pu ne pas voir. Ils ont été particulièrement attentifs aux changements de couleur et de forme de ces petites luminiscences barrant le ciel. En effet, sur le haut de l'affiche, leur forme est plus allongée (elles sont semblables à des gouttes) et leur couleur n'est pas tout à fait la même (elles rougeoient sur leur pourtour, indiquant comme une menace, un incendie). Une nouvelle synthèse, toujours sous la forme hypothétique de points d'interrogation, est consignée sur la feuille.

Nous passons ensuite à l'étude du troisième élément :



Cet élément ne manque pas d'introduire une nouvelle donnée : le cinéma, le film. La consigne est toujours la même, si ce n'est que les élèves doivent désormais comparer/raccrocher cet élément aux deux précédents.

Pour la première question, les avis sont unanimes : « C'est le titre du film qu'on va aller voir demain au cinéma. C'est un dessin animé japonais. » Pour la deuxième, les avis sont plus partagés, certains affirment qu'il s'agit de la jaquette du DVD du film, d'autres que les trois morceaux réunis constituent l'affiche du film. La troisième consigne, elle, a mis au jour certaines difficultés, prévisibles au demeurant. Alors que la totalité des élèves a confirmé qu'il serait sans doute question de guerre en raison du mot « tombeau » (« ils sont peut-être orphelins car c'est écrit

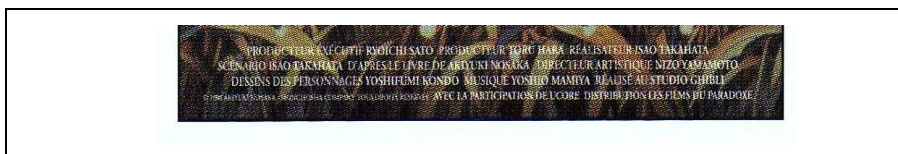
---

11. Lorsque cette activité a été proposée en formation, nombreux sont les enseignants qui ont déclaré ne pas avoir vu cet avion sur l'affiche.

tombeau »), trois élèves seulement ont souhaité modifier leurs réponses concernant la nature des taches lumineuses essaimant sur le dessin, les autres ne sachant manifestement pas ce qu'est une luciole. Voici la réponse de Dimitri : « En fait, ce sont des lucioles, c'est pour ça que la petite fille est heureuse. » Dimitri et Sarina expliquent donc à la classe ce qu'est une luciole, je complète leur intervention en précisant que ces insectes bioluminescents brillent pour s'attirer en période de reproduction. Nous reviendrons, après la projection, sur la symbolique du tombeau et des lucioles dans le film, lucioles attachées au personnage de Setsuko.

Une autre question est soulevée par Ryad qui s'étonne que ce soit un film d'animation japonais alors que « les deux enfants sur le premier morceau ne ressemblent pas à des Japonais ». Cette question est, elle aussi, consignée sur la feuille car nous y reviendrons après la projection.

Arrive enfin le quatrième et dernier élément :



Cette dernière étape est plus rapide puisqu'elle ne comporte que des informations techniques (producteur, directeur artistique, distributeur...), souvent peu lisibles pour un enfant. Elle permet cependant d'introduire deux nouveaux paramètres : « C'est un film ancien (il date de 1988) » ; « Il s'inspire d'un livre ».

Ces quatre étapes terminées, nous reconsidérons le tableau de classe et recherchons ce que nous pouvons désormais considérer comme « certain » (un « japanimé », les personnages, la guerre...) Quelques éléments demeurent en suspens : le frère et la sœur, le Japon, et surtout les taches lumineuses sur l'affiche. Ce sont à la fois des lucioles et des éclats de bombes et l'affiche joue de cette opposition, sinon de cette rupture entre deux univers. Alors pourquoi en est-il ainsi ? La lecture du film permettra peut-être de l'élucider.

À l'issue de l'activité, les élèves sont invités à décrire, en quelques lignes, le film qu'ils s'attendent ainsi à voir. Soucieux de ne pas déflorer la magie de la rencontre avec ce film si singulier, je n'en dirai pas davantage et aucun élève ne lira son texte.

Cependant, cette seule activité ne me semblant pas suffisante pour accompagner l'élève dans la lecture de ce film complexe, je l'ai prolongée par une autre, portant cette fois sur l'étude de la première séquence du film<sup>12</sup>, toujours avant la projection. Cette première séquence durant à peine cinq minutes (générique compris), elle laissera sans doute intact, du moins je l'espère, ce territoire individuel de rencontre avec le film.

---

12. Cette activité, consacrée à la couleur, a pour but de clarifier le dispositif narratif du film : le fantôme de Seita est le narrateur du film et son apparition rougeoyante, dès la première séquence, peut poser de gros problèmes de compréhension, et ce pour l'intégralité du film. C'est pourquoi j'ai fait le choix de l'étudier avant de me rendre, avec les élèves, à la projection en salle.



Effectuées sur une même plage horaire de deux heures, ces deux activités, mises bout à bout, auront duré 1h30.

## **1.2. Annoncer un film par la bande**

La bande annonce est, elle aussi, un moyen possible d'accompagner l'élève à entrer dans le film. Elle peut être aussi l'occasion de réfléchir un instant sur l'économie du cinéma, sur le pourquoi, le statut et les composantes de tels outils (l'affiche comme la bande annonce).

Pour les films plus anciens (je pense aux *400 coups*, à *L'Enfant sauvage* de Truffaut, au *Garçon aux cheveux verts* de Losey ou encore à *La Mort aux trousses* d'Hitchcock, présents au dispositif « collègue au cinéma », pour ne citer qu'eux) et dans une approche comparative, il peut être intéressant de confronter ces bandes annonces (ou ces affiches de différents pays) et de voir combien elles varient en longueur, contenu et discours selon les époques et au gré du goût de ces mêmes époques.

Au bout du compte, ces activités ne font que mimer le processus de rencontre incidente avec un film, dans la vie courante (croiser une affiche intrigante sur un mur de métro ou dans la rue, regarder une bande annonce avant le film que je viens voir au cinéma).

Pour la mise en place de telles activités, je me permets de renvoyer à l'article de Marie-Michèle Cauterman qui, dans le présent numéro, propose une démarche autour de la bande annonce de film.

## **2. LE SON EN QUESTION**

S'il est un élément que l'on a tendance à négliger, voire oublier, quand on approche un film, tant il s'impose à nous de manière évidente, c'est bien le son. Et pourtant, celui-ci n'a rien d'une évidence. Il suffit de considérer le cinéma « muet » et les lents balbutiements du sonore (de l'orchestre situé en salle de projection à la stéréo high tech des multiplex, en passant par les bruits en direct ou le son mono) mais aussi la révolution qu'a engendrée le passage au parlant (ne serait-ce que dans la manière de filmer les corps, les dialogues par exemple) pour en être définitivement convaincu.

Il paraît donc nécessaire d'appréhender cette composante, aussi importante que l'image, si l'on veut approcher un film et le saisir dans sa globalité. Que serait un film sans sons ? Ou sans images ? Les activités qui consistent à couper le son d'une séquence de film que l'on étudie, ou à ne donner à entendre que les sons et occulter les images sont riches d'enseignements à ce sujet.

### **2.1. Un cinéma aphone ?**

Lorsque *Les Temps Modernes* de Chaplin a été proposé au dispositif « collègue au cinéma », je me suis dit que l'occasion était trop belle pour ne pas la saisir : travailler le son et uniquement le son avec les élèves.

Pourquoi entamer une réflexion sur le son avec ce film en particulier ?

Lorsque ce film sort sur les écrans en 1936, le cinéma est déjà parlant depuis presque dix ans ; nous sommes même en pleine période des « talkies<sup>13</sup> ». Et dans ce paysage largement parlant, Chaplin semble vouloir faire acte de résistance. Dans son précédent film, *Les Lumières de la ville*, il s'était déjà refusé à utiliser la voix comme outil sonore et, deux ans avant qu'il ne sorte sur les écrans, en 1929 donc, il s'en expliquait en ces termes :

Les talkies ? Vous pouvez dire que je les déteste ; ils anéantissent la grande beauté du silence [...] je ne me servirai pas de la parole dans mon nouveau film, *Les Lumières de la ville*. Je ne m'en servirai jamais. Pour moi, ce serait fatal. Mais je me servirai de l'accompagnement musical synchronisé [...]. Bien des gens qui n'ont jamais entendu de la véritable musique en entendront désormais au cinéma<sup>14</sup>.

En effet, dans *Les Lumières de la ville*, Chaplin n'utilise la piste sonore que pour un accompagnement musical synchronisé, les effets de bruitage y sont très rares et l'unique dialogue qu'il contient (la scène de l'inauguration de la statue, au tout début du film) est absolument inaudible. Lorsque les quelques huiles présentes prennent la parole, on n'entend alors qu'un vague gazouillis incompréhensible traduisant tout l'ennui et le bla-bla des discours officiels. On comprend bien ici que Chaplin agit à dessein, il se moque conjointement d'un univers bourgeois et d'un cinéma trop parlant qu'il considère comme inutile. Ce sont les mêmes choix et la même volonté qui présideront à la réalisation des *Temps Modernes*, ce que nous verrons ci-après.

Les raisons liées à ce refus sont diverses. Il s'agit tout d'abord de défendre un cinéma singulier (appelons-le cinéma sans paroles pour plus de commodité) qui est en train de disparaître, singulier dans ses plans (la manière de filmer des personnages *visiblement* en train de parler par exemple) et son montage, dans sa lumière (les films de la période expressionniste allemande en sont l'exemple), dans sa forme (l'utilisation de cartons pour seul exemple) et dans le jeu de ses acteurs (combien d'acteurs, en raison de leur voix, n'ont pas survécu au parlant).

Une autre raison, encore plus importante peut-être (d'où le mot « fatal » utilisé par Chaplin), préside à ce choix : il s'agit de ne pas consentir à donner enfin une voix – et donc forcément une nationalité – au très célèbre et très international personnage de Charlot, apatride au grand cœur s'il en est, qui a littéralement crevé les écrans à l'époque du cinéma sans parole. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, à la fin des *Temps modernes*, lors de la fameuse séquence d'interprétation de la chanson « Titine » dans le café, il chante dans un insignifiant esperanto tissé de plusieurs langues (italien, anglais, français...).

Cette résistance de Chaplin au parlant durera près de dix ans et quand il décidera, avec son film suivant (*Le Dictateur* en 1940), de passer au « talkie » intégral, ce ne sera pas sans dénoncer violemment, une ultime fois, le problème du

---

13. Expression américaine employée, à l'époque de façon péjorative, pour désigner ces premiers films de paroles, de dialogues, jugés souvent bavards.

14. Cité dans *Télérama* hors série, « Charlot Chaplin, du rire aux larmes », 16 octobre 2002.

discours et de la parole retransmise mécaniquement (le discours de Hynkel et son versant opposé, celui du barbier à la fin). Il déclare d'ailleurs à ce sujet :

En Hitler, je pouvais haranguer les foules en charabia, et en vagabond je pouvais rester plus ou moins muet<sup>15</sup>.

Trêve de biographisme et revenons à notre activité. Celle-ci a donc été construite pour des élèves de 6<sup>e</sup>, elle voulait les « préparer » au visionnement de ce film quasi sans paroles. Je précise qu'elle peut tout à fait être conduite dans les niveaux de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Redoutant un peu que ce film noir et blanc – qu'ils pourraient de surcroît qualifier de « muet » – les rebutent, j'ai fait le choix de les y faire entrer par une voix, comme un petit leurre.

L'intégralité de l'activité repose sur une analyse sonore des séquences 6 et 7 du film.

Pour commencer, je distribue aux élèves les consignes suivantes auxquelles ils auront à répondre individuellement :

*Attention, écoute bien ce qui va suivre car tu vas devoir ne te servir que de tes oreilles !*

1. Quels sont les sons que tu as entendus/reconnus ?
2. Quelles images verrais-tu accompagner ces sons ?
3. Qu'est-ce que cela peut bien être ?

Je leur diffuse ensuite un court extrait de la séquence 6 en version originale (de 04'53 à 05'25 très précisément), à l'aveugle, c'est-à-dire sans les images. Certains griffonnent, à la hâte, quelques mots sur leur feuille, d'autres sèchent littéralement, déclarant ne plus se rappeler ce qu'ils viennent d'entendre. Étant donné la courte durée de l'extrait (32 secondes), je le leur fais entendre une deuxième fois. Je leur laisse quelques minutes pour consigner ou étoffer leurs réponses sur leur feuille de cours, puis nous procédons à une synthèse de leurs réponses sur le tableau de classe.

Vu la quantité de réponses collectées, je n'en retiendrai que quelques-unes à chaque fois. Pour la première question, j'ai classé les réponses des élèves selon l'ordre chronologique d'audition des sons :

1. J'ai entendu : un bruit, un dring, une machine, un téléphone...

J'ai entendu : une musique, de la musique classique, une vieille musique, une musique douce, une musique d'amour comme si un homme et une femme dansaient ou s'embrassaient...

J'ai entendu : quelqu'un qui crie, un homme crier, un homme qui donne un ordre à quelqu'un, un homme qui crie et qui est en colère, il parle de travail car il dit « work »...

J'ai entendu : encore une musique mais pas la même, une musique rigolote, une musique rapide, une musique moins lente que la première...

2. On doit voir : un bal où les gens dansent, une course-poursuite entre un chat et une souris, des amoureux qui sont dérangés par quelqu'un.

15. Charlie Chaplin, *Ma vie*, Robert Laffont, 1964, p. 132.

Je ne sais pas (plusieurs réponses).

3. Ça doit être : un dessin animé américain, Tom et Jerry, un film d'amour, un film drôle, le film qu'on va aller voir au cinéma...

Je ne sais pas (plusieurs réponses).

Je signale juste au passage que, pour la question 1, certains, plus attentifs ou plus exercés, ont noté les sons dans leur ordre d'audition.

J'aurais très bien pu commencer l'activité par un visionnage direct du bout de la séquence avec sons et images mais nous serions sans doute passé à côté de quelque chose. Cette consigne oblige en effet l'élève à prendre le temps de s'interroger sur une composante qu'il croit aller de soi au cinéma et comprendre peut-être que le son n'est pas un accessoire mais bien l'indissociable partenaire des images. Leurs réponses à la question 1 en sont la preuve : outre le repérage de clichés sonores existants (musique de scènes d'amour ou de scène de course-poursuite...), elles prennent acte d'une nécessaire concordance entre les sons et les images (le bruit d'un objet ; le sexe du locuteur, le contenu de son propos, son état affectif...). Aurait-on imaginé une voix de jeune femme en colère sur l'image du vieux directeur apostrophant Charlot ou au contraire l'image de cette même femme sur la voix du directeur en colère ? La surprise aurait été grande, assurément. Ainsi, si les réponses à la question 3 sont aussi diverses, c'est bien parce que les images sont un auxiliaire considérable pour comprendre les sons entendus, elles nous entraînent dans leur course et nous permettent ainsi d'identifier aisément la source sonore.

La synthèse terminée, nous procédons à la vérification de leurs hypothèses en regardant, avec les images cette fois, ce même petit bout de séquence. Le DVD à peine mis en route, les élèves sont hilares quand ils reconnaissent Charlot... Et moi je m'étonne un peu qu'à leur âge, ils le connaissent déjà.

Le plaisir et la joie de la découverte passés, je rediffuse une deuxième fois cet extrait en leur demandant de tracer deux colonnes à côté des réponses qu'ils ont données à l'étape précédente. Dans la première colonne, ils doivent inscrire la nature réelle du son entendu ; dans la deuxième, la source de ce même son.

Nous corrigeons rapidement cela à l'oral et, comme je m'y attendais, j'explique aux élèves ce à quoi sert la machine que l'on entend tinter quand Charlot y introduit une carte : la pointeuse (le cinéma est lui aussi un médium pour explorer le monde d'hier et d'aujourd'hui). Je reporte leurs réponses au tableau, ce qui donne l'inventaire suivant :

Un tintement : la pointeuse

Un frottement : la carte introduite dans le tableau de rangement

La musique douce : on ne voit pas d'où elle vient, elle est ajoutée

La voix du directeur : l'écran de surveillance dans les toilettes

La musique enjouée : on ne voit pas non plus d'où elle vient

Je leur demande enfin de classer les réponses obtenues. Cette consigne, volontairement floue, est effectuée en groupe afin que les élèves prennent le temps d'échanger et de discuter autour du son. Sur les cinq groupes d'élèves constitués, quatre proposent le classement suivant : « Il y a des objets, de la musique et une

voix. » Le groupe restant, moins prolixe mais tout aussi pertinent, propose : « Il y a des sons qu'on peut voir sur les images et d'autres qu'on ne voit pas. »

Alors que les quatre premiers groupes se sont intéressés aux différents types de sons entendus (effets, voix et musique), le dernier s'est concentré sur les sons dans leur relation aux images, les répartissant selon que leur source est visible à l'écran (soient ceux de la zone visualisée, pour reprendre les concepts forgés par Michel Chion<sup>16</sup>), ou qu'elle ne l'est pas (ceux de la zone acousmatique<sup>17</sup>).

Dans sa typologie des sons au cinéma (classés dans un cercle découpé en trois, un « tri-cercle » donc pour reprendre ses mots), Michel Chion propose de les répartir en deux grandes zones : la zone visualisée (où figurent les sons *in*, soient les sons dont la source est visible à l'écran) et la zone acousmatique (divisée en deux sous-zones : la zone hors-champ et la zone *off*).

Ces premiers éléments de réponses sont synthétisés et reportés sur la feuille de cours, nous permettant ainsi de dresser une typologie assez sommaire des sons entendus. Je pose alors aux élèves la question suivante : « Est-ce le directeur qui parle en personne à Charlot dans les toilettes ? » Après quelques « Oui ! » lancés un peu spontanément, la réponse émerge lentement : ce n'est pas lui en personne qui parle, il n'est pas présent physiquement dans la pièce mais c'est un écran (sans doute accompagné de hautparleurs) qui nous transmet son image et ses paroles. De ce fait, je leur demande s'il convient de laisser cet élément voix dans la partie « ce qui est vraiment présent à l'écran ». Après plusieurs échanges, nous en arrivons au consensus suivant : au cinéma, il est effectivement possible de voir et d'entendre des gens parler (c'est d'ailleurs ce que l'on voit et entend le plus) mais ici, ce n'est pas tout à fait le cas (on voit et on entend le directeur mais il n'est pas là, en chair et en os, devant Charlot). Cette réponse est donc notée au tableau, à cheval entre les deux colonnes de notre synthèse provisoire, provisoire car encore incomplète et grossière. Elle s'étoffera après la projection, lorsque nous reviendrons sur la chanson « Titine » interprétée par Charlot dans un improbable mélange de langues.

Ces deux dernières questions pourraient paraître confuses tant elles semblent pinailler ou semer le trouble dans l'esprit des élèves, mais cette distinction s'avère très importante si l'on veut comprendre le rapport au son, et au parlant notamment, de Chaplin. En effet, les paroles du directeur ne sont pas à considérer comme appartenant vraiment à la zone visualisée, elles sont « on the air » (sur les ondes), comme Chion propose de les appeler. Elles sont reproduites mécaniquement, à l'aide d'un appareil, et elles participent subtilement du choix de Chaplin à refuser le « talkie ».

Évidemment, il ne saurait être question d'utiliser une telle terminologie en classe, surtout avec des élèves de 6<sup>e</sup> ; les périphrases utilisées à la place suffisent à cela.

Cette première étape terminée, je reviens sur l'hypothèse initiale, formulée par quelques réfractaires : « Alors, est-ce donc un film muet ? Un film où l'on ne parle

---

16. Michel Chion, *L'audio-vision, Son et image au cinéma*, Nathan cinéma, 1990.

17. Michel Chion emprunte ce terme à Pierre Schaeffer qui, dans son *Traité des Objets Musicaux*, le définit en ces termes : « que l'on entend sans voir la cause originariaire du son ».

pas ? » Le leurre semble avoir marché puisque tous répondent, sans hésiter, qu'il s'agit d'un film où l'on « parle » et où l'on « entend des bruits ».

Vient ensuite le moment de la deuxième étape où les élèves sont invités à réinvestir ce qui vient d'être étudié, réinvestir en apparence en tout cas, puisque cette deuxième étape sera l'occasion d'affiner un peu la typologie esquissée mais surtout de contredire leurs propos précédents sur le son dans le film pour mieux le questionner.

Je leur annonce d'abord, à l'oral, la consigne de travail :

Vous allez maintenant voir la suite immédiate de l'extrait que nous venons d'étudier mais nous allons faire tout le contraire : vous allez voir les images, mais vous n'entendrez pas les sons !

(D)écrivez, en groupe, les sons que l'on pourrait bien entendre dans cet extrait (ce qu'il peut bien s'y passer). Vous pouvez, si vous le voulez, vous appuyer sur le classement des sons que nous venons de faire.

Indiquez, à chaque fois, pourquoi vous avez choisi ce son.

Puis je leur diffuse l'extrait sonore choisi, soit la fin de la sixième séquence et le début de la septième (de 5'26 à 6'07).

Pourquoi ce morceau-là ? Tout d'abord dans un souci de cohérence narrative puisqu'il s'agit de la suite immédiate de l'extrait précédent, mais aussi parce que l'on y voit des machines censées faire du bruit et des personnages (Charlot, l'ouvrier, la secrétaire et le directeur) parler, ou du moins remuer les lèvres. Il ne s'agit pas ici d'induire simplement les élèves en erreur (leur faire croire que c'est un film parlant, qu'il y a du son là où il n'y en a pas), mais plutôt de leur faire penser les manifestations sonores (la voix du patron et la « musique » des machines par exemple) de ce film, qu'ils ne savent pas encore sans paroles en très grande partie.

Certains griffonnent pendant l'extrait, d'autres regardent l'écran très attentivement. Je les laisse échanger quelques minutes puis je leur rediffuse l'extrait, toujours sans le son. Vient ensuite la phase d'écriture sérieuse et je leur laisse dix minutes pour cela. Je circule entre les groupes, m'amuse des bruits de machines qu'ils essaient d'inventer et de retranscrire à l'écrit. Les élèves reportent leurs propositions sur transparent puis chaque groupe vient, tour à tour, au rétroprojecteur faire part de celles-ci aux autres élèves de la classe.

Dans un souci de synthèse, de clarté et de lisibilité, je reproduis ci-dessous en majuscules le plan dans lequel s'insèrent les sons proposés (cet extrait ne comportant que trois plans), en romain minuscule les réponses formulées par les cinq groupes (dans l'ordre chronologique des sons supposés), en italique leurs justifications :

PLAN 1  
CHARLOT ENTRANT DANS L'ATELIER

*Dans l'usine, on voit des machines avec des grandes roues qui doivent faire du bruit : fffttt, triiiikk, toum toum toum, tactactac, cric-cric-cric-cric (tous les groupes).*

*On voit Charlot qui traîne ses chaussures sur le sol : chouik chouik chouik (un groupe).*

*Le gros monsieur devant souffle ou crie : ouf ouf, zut (un groupe).*

PLAN 2  
CHARLOT ET SON COLLÈGUE À LA CHAÎNE DE TRAVAIL

*Charlot frappe dans ses mains* : clac, tape (deux groupes).  
*Charlot siffle quand il se lime les ongles* : tututu (un groupe).  
*L'ouvrier s'énerve de travailler tout seul* : Eh, qu'est-ce que tu fous/fais ? Oh ! Tu m'aides ou quoi ! / Eh, t'arrêtes de rêver ! / Bon sang, tu vas travailler !  
*Charlot est étonné que l'autre lui demande de l'aide* : Quoi ? / Hein ? / Qu'est-ce qu'il y a ?  
*Charlot montre à l'autre la chaîne qui avance* : Eh, regarde / Ah non ! / Et ça !  
*L'ouvrier est en colère* : Imbécile ! / T'es fou ! / Tu vas voir ! / Connard ! / Cinglé !  
*Charlot frappe dans ses mains et veut que l'autre lui donne l'outil* : Tac / Paf / Tap. Allez, donne-moi ça maintenant / Ça y est, donne-le ! / Allez, donne.  
*L'autre s'en va très en colère* : Sale fainéant ! Tu me dégoutes ! / Tu vas voir à la sortie, je vais te tuer ! / Je vais le dire au directeur que tu travailles pas, salaud ! / Fais ça encore une fois, je t'explose !

DÉBUT DU PLAN 3  
LA SECRÉTAIRE ENTRE DANS LE BUREAU DU DIRECTEUR

*Ça a l'air très calme, on entend de la musique douce* : ..... (un seul groupe).  
*La secrétaire vient parler au bureau du directeur* : Bonjour monsieur le directeur / Je vous apporte ça tout de suite / Ils sont arrivés, monsieur / Les gens sont là, monsieur le directeur / Ils attendent dans le couloir, monsieur.  
*Le directeur fait un signe de tête en lui répondant* : Faites-les entrer / C'est bon, ils peuvent venir / Ils peuvent entrer, Sonia.

Les comptes rendus terminés, nous procédons, à l'oral, à une analyse collective et synthétique de ceux-ci : je demande aux élèves de repérer les points communs et/ou les différences entre leurs différents travaux. Cette synthèse leur permet de remarquer plusieurs choses :

- leurs réponses se ressemblent fortement car les images « parlent » beaucoup et permettent de savoir ce que les personnages se disent, cela en raison de leur gestuelle et des expressions de leurs visages ;
- il est très difficile, en raison du flux des images, de s'attarder sur chaque son possible (c'est la raison pour laquelle certains ne se sont intéressés qu'aux voix, négligeant les bruits de pas ou les battements de mains de Charlot) ;
- il est aussi très difficile de retranscrire à l'écrit une ambiance sonore car on s'attarde sur un objet symptomatique du lieu (le bruit des rouages pour planter le décor sonore de l'atelier) ;
- quelques élèves ont pensé à « écrire » de la musique pour le bureau du directeur car celui-ci leur paraissait très calme par rapport à l'univers de l'usine et ils voulaient le souligner ;
- enfin, il faut être très attentif à tout ce que l'on voit dans l'image car cela peut nous renseigner sur ce qui se dit (trois groupes ont remarqué en profondeur du champ du plan trois la présence d'autres personnages attendant, les représentants de la machine à manger).

Ces quelques remarques faites, nous visionnons l'intégralité des séquences 6 et 7 (jusqu'à 07'39 précisément), avec le son cette fois. Il s'agit du même extrait se prolongeant par la démonstration de l'automangeoire *Bellows*. Pendant la diffusion,

certains manifestent combien ils ont été floués par les images puis se rétractent, non sans incompréhension, lorsqu'ils entendent la voix s'échappant du gramophone.

Je propose ensuite aux élèves de comparer rapidement en groupe leur lecture sonore de l'extrait et celle effectuée par Chaplin. Pour ce faire, je leur rediffuse le petit bout concerné. Voici les conclusions données par deux groupes :

– On a tout noté pour rien. On a écrit tous les bruits (les machines, les chaussures...) et tous les dialogues et en vrai on n'entend rien. Il n'y a que de la musique tout le temps et c'est la même qu'avant.

– Nous, on a écrit tout comme il fallait (les bruits, les paroles) et lui il n'a mis que de la musique. C'est la même musique que le morceau d'avant mais il y a des choses en plus, on dirait que la musique imite le bruit des machines et des vis qu'il serre avec la pince.

Chacune de ces conclusions est lue à la classe entière, celles-ci permettant d'amorcer un petit débat sur l'utilisation du son faite par Chaplin dans ce passage. Lors de ce débat, chaque élève est invité à illustrer la remarque qu'il fait par un exemple précis que je consigne rapidement au tableau. À l'issue de ce court débat, je demande aux élèves d'observer le tableau où j'ai rangé en trois colonnes (voix, bruits et musique) tous les sons et « non-sons » qu'ils viennent de convoquer. Samir lève la main et dit : « C'est bizarre, on dirait qu'il ne veut pas faire parler les gens. » Aussitôt après, Fatoumata enchaine : « Ah, c'est vrai ! Tu as raison ! Mais pourquoi il fait comme ça ? » De cette manière, leurs propos se déplacent et pointent qu'il n'y a pas toujours du son, voire pas de dialogue, et qu'il s'agit peut-être là d'un choix de la part de Chaplin. D'ailleurs, ce choix, nous l'aborderons après la projection en analysant les procédés du parlant que Chaplin détourne pour mieux servir le cinéma muet (l'incompréhensible chanson « Titine », le son « on the air » pour matérialiser l'impossible communication entre les personnages engendrée par l'omnipotence supposée des machines...).

Ainsi piquée, leur curiosité est désormais aiguisée pour regarder le film dans son intégralité. Et nous partons au cinéma, le lendemain, avec cette question dans un coin de la tête : « Allons-nous donc vraiment entendre des gens parler dans le film ? Que ce soit oui ou non, pourquoi ? »

## 2.2. La bande originale de film

Une autre manière d'entrer dans un film, par le son et pour le son, est possible : c'est avec la musique, sa bande originale plus précisément ici. Cet outil sonore peut s'avérer intéressant pour diverses raisons : réfléchir à ce que l'on appelle le thème d'un film et ses variations, réfléchir aux effets de la musique sur le récit<sup>18</sup> et peut-être mettre au jour les intentions conjointes du compositeur et du cinéaste qui procèdent de la sorte. Ici, le travail sur le son m'a servi à toute autre chose : construire la notion de genre.

---

18. J'ai procédé de la même manière pour faire entrer des élèves de quatrième dans le très complexe *Cría Cuervos...* de Carlos Saura. La très célèbre chanson de Jeanette (le désormais mythique « Porque te vas ») a servi d'appui à l'activité, avant et après la projection du film.



C'est à l'occasion de la programmation du film d'Emir Kusturica *Chat noir, chat blanc* que j'ai décidé de partir de cet outil pour entrer dans ce film complexe à l'esthétique baroque revendiquée. L'utilisation de la musique est doublement intéressante ici puisque, d'une part elle a toujours été un pilier dans les films de ce réalisateur, d'autre part celui-ci a participé à la construction de la musique, Kusturica appartenant au groupe de musique *No smoking orchestra* (rebaptisé provisoirement, pour le film, *Black Cat White Cat Orchestra*) ayant composé la musique du film.

Avant d'aller voir le film sur grand écran avec les élèves (de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> ici), j'ai fait le choix de leur faire écouter quelques petits extraits de la bande originale du film. Il s'agit très précisément du thème du film, « Bubamara » (qui signifie « coccinelle », en écho au personnage d'Aphrodite, la naine tout droit échappée du conte « Cendrillon » version tzigane, et qui est surnommée coccinelle par les autres protagonistes) décliné de cinq manières. Cette activité peut très bien être menée en transdisciplinarité avec le cours d'éducation musicale.

Les différents extraits, ainsi nommés sur le CD, sont diffusés dans l'ordre suivant :

1. « Bubamara (tree stump) » [dans son intégralité, soit 33 secondes] ;
2. « Bubamara (Vivaldi version) » [du début jusqu'à 01'39] ;
3. « El Bubamara pasa » [du début jusqu'à 01'28] ;
4. « Bubamara (sunflower) » [du début jusqu'à 01'31] ;
5. « Bubamara (main version) » [du début jusqu'à 01'40].

Pour avoir expérimenté cette activité dans deux classes différentes, je pense qu'il est tout à fait possible de ne faire entendre que les morceaux 2, 3 et 5 (les plus connotés musicalement à mon sens) ; de même, étant donné la longueur de certains, on peut se cantonner à un court extrait pour chaque morceau : c'est selon le temps et le niveau de difficulté que l'on souhaite imposer aux élèves. Figure ci-dessus, à titre indicatif et entre crochets, la durée que j'ai retenue avec l'une de mes deux classes.

Après l'écoute de chaque morceau, dont le titre ne leur est pas encore donné, les mêmes questions sont posées aux élèves :

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Quels sont les instruments que vous avez entendus dans ce morceau ?</li><li>2. À quel style de musique a-t-on affaire ?</li><li>3. Dans quel genre de film pourrait-on entendre ce morceau ?</li></ol> |
|---|

Plutôt que de procéder ci-dessous à une synthèse des réponses collectées auprès des élèves, réponses qui se répètent forcément étant donné les supports choisis et les questions posées, je préfère les commenter ponctuellement afin de mettre au jour les choix qui ont présidé ma démarche.

L'une des nombreuses particularités de ce film est qu'il se joue des genres cinématographiques, multipliant les clichés et les citations, tant visuelles (*Casablanca* de Michael Curtiz, *Mary Poppins* de Robert Stevenson ou encore *2001 Odyssée de l'espace* de Stanley Kubrick) que sonores (des répliques d'autres films répétées en guise d'hommage ou de parodie, parodie encore de musiques appartenant à différents genres : le western, le polar, la comédie loufoque, le drame, le conte de fées...).

Et si, fort heureusement, tous les morceaux ne permettent pas aux élèves de percevoir, à l'écoute, un genre cinématographique précis, ils n'ont aucun mal à

identifier le style musical de chacun en raison des topoï convoqués : la musique classique (les violons égrenant quelques pizzicati dans la « Vivaldi version »), la musique folklorique latino-américaine (la flûte de Pan dans « El Bubamara pasa », dont le titre parodie la fameuse chanson traditionnelle péruvienne « El condor pasa »), la musique folklorique tzigane (les voix et violons du thème principal)...

Dès l'audition du troisième morceau, les élèves reconnaissent une seule et même mélodie et déclarent, en plus des questions posées, qu'il s'agit du même morceau interprété de différentes manières, avec cinq instrumentations et donc dans cinq styles musicaux différents. Ces trois questions corrigées, les élèves ne manquent pas de revenir à la charge et de me questionner sur le pourquoi de ces ressemblances. Ils formulent ainsi eux-mêmes un possible horizon d'étude du film, sur lequel je reviendrai plus loin.

Je leur indique ensuite le titre intégral de chacun des morceaux et leur propose de les relier à ce que nous venons d'entendre. Ils ont très vite répondu à leur précédente question en constatant que le mot « Bubamara » apparaît dans chacun des titres, assorti, à deux reprises, du mot « version ». Les morceaux deux, trois et quatre n'ont aucun mal à retrouver leur titre en raison des mentions « Vivaldi » et « Sunflower » (jugée déjantée) et de la syntaxe espagnole pour le troisième. Pour les morceaux un et cinq, on sèche ou l'on joue à pile ou face. Faute d'arguments de leur part, je leur propose de reporter la décision à plus tard.

Ce petit travail d'associations partiellement éclairant effectué, je réponds un peu à leur question en ajoutant que si ces morceaux se ressemblent tant, c'est parce qu'il s'agit d'extraits sonores provenant du même film, que ce film est celui que nous irons voir le lendemain au cinéma et que « Bubamara » veut dire coccinelle.

Loin de nous en tenir là, je reviens à mon tour à la charge en leur demandant d'observer les multiples propositions de réponses à la question trois pour chacun des cinq morceaux et en leur reposant ma question, sachant bien qu'elle ne pourra que rester sans réponse jusqu'au lendemain : « Quel genre de film vous attendez-vous donc à voir ? »

Je les laisse parler un court instant et, après quelques réponses pleines d'imagination signalant l'évidente indécidabilité de la question, je leur propose d'aller voir du côté du film ce qu'il en est, histoire de répondre un peu plus sérieusement à la question. Et pour ne pas nous disperser dans le long chemin du film, nous visionnons très précisément deux courts extraits provenant d'une même séquence : il s'agit de la séquence 20 qui, en montage alterné<sup>19</sup>, donne à voir et à entendre la fuite de Coccinelle de son mariage et sa cachette dans une souche d'arbre, son frère Dadan accompagné de sa bande qui sont à sa recherche, la rencontre-coup de foudre entre Coccinelle et Grga Veliki, l'échange de coups de feu qui s'ensuit entre Grga et la bande de Dadan pour « récupérer » Coccinelle...

Voici le minutage de ces deux courts extraits dans l'économie du film :

– de 1h36'02 à 1h38'16 ;

– de 1h39'08 à 1h42'23.

---

19. On appelle montage alterné la technique qui consiste à donner à voir et à entendre alternativement, au sein d'une même séquence, des actions qui se déroulent simultanément dans l'univers de la fiction.

Je n'ai choisi que deux extraits car il me semblait qu'un autre aurait été de trop : je ne voulais pas trop dévoiler le film et leur réserver quelques autres surprises, je ne voulais pas non plus rendre cette activité trop longue et par trop indigeste.

L'avantage des plans de ces deux extraits est qu'ils ne multiplient pas, contrairement à la très grande majorité des autres plans du film, à l'intérieur d'un même cadre (aussi bien visuel que sonore), les tableaux et les actions, ou encore les citations.

En effet, chez Kusturica, l'œil et l'oreille sont sans cesse sollicités, voire agressés. Au niveau visuel, le cadre a volontairement du mal à endiguer le flux des hommes et des objets, il est toujours saturé et parasité par de multiples actions simultanées, par un décor qui prend de la place et ne sert en rien l'action, par un mouvement continu (des animaux qui courent, un manège qui tourne à vive allure, des bateaux, des voitures ou des trains qui passent...), par des angles de prise de vue audacieux et vertigineux qui produisent encore du mouvement, par d'incessantes plongées et contreplongées, ou encore par de constants et multiples effets de surcadrage. Pour ne prendre qu'un exemple de surcadrage, parce qu'il figure dans un des deux extraits de cette séquence 20, c'est le moment où Grga croise la souche d'arbre vivante et se frotte les yeux, se demandant s'il ne rêve pas. Ici, le réel est dilaté et déformé car il nous est montré trois fois, sous trois angles différents (le double rétroviseur de la camionnette de Grga et le champ de la caméra) et au sein de la même image ! Que faut-il donc regarder ? Lequel de ces trois cadres dit le vrai ?

Outre ces divers excès, les plans de ce film sont de véritables tableaux vivants qui aiment à privilégier le beau : leur construction plastique répartit au millimètre près les éléments à l'intérieur du cadre. D'ailleurs, de multiples clins d'œil à des tableaux de maîtres sont faits (Chagall, Bosch...) Tout comme un peintre, Kusturica ne néglige donc pas la couleur (rarement effacée et souvent criarde) ou la lumière (pour l'anecdote, toutes les scènes d'extérieur jour ont été tournées entre midi et 14h pour obtenir la douceur dont les tableaux de Chagall sont empreints), composantes indispensables à son tableau, à tout tableau.

Bref, c'est un cinéma prestidigitateur qui aime à jouer avec l'œil du spectateur. En ce sens, on a affaire à des plans qui sont de véritables trompe-l'œil.

L'oreille n'est pas épargnée non plus. En effet, le son est lui aussi toujours parasité par différentes strates sonores qui sont données à entendre simultanément. Un véritable trompe-l'œil sonore, un trompe-l'oreille !

Et c'est tout cela que j'essaierai de mettre au jour avec les élèves, après la projection intégrale du film, en partant de leurs impressions et difficultés de lecture. Mais retour à la consigne maintenant.

À la suite de la diffusion de chacun des extraits, la même question est posée aux élèves : « À quel genre de film cet extrait pourrait-il bien appartenir ? »

Le fil reliant cette consigne à la précédente est sonore puisque y prend place l'extrait sonore un (« tree stump ») qu'ils viennent d'entendre ; les élèves pourront ainsi associer définitivement le morceau à son titre et apprendre que *stump* veut dire *souche* en anglais.

Dans chacun de ces deux extraits, le visuel comme le sonore accumulent quantité de clichés que les élèves n'ont pas de mal à identifier et à reconnaître : clichés de la comédie sentimentale et surtout du conte dans le premier extrait

essentiellement (le rose de la robe de Coccinelle qui, telle Cendrillon, perd sa chaussure dans la forêt, ses sœurs qui la pleurent, la souche d'arbre qui marche, Grga Veliki qui trouve la chaussure rose bonbon de Coccinelle, le coup de foudre entre Coccinelle et Grga Veliki et les jeux de regards et les exclamations qui s'ensuivent, leurs propos sur l'amour et le destin, les démonstrations de force et de bravoure du prétendant amoureux...), du film de gangsters et du western spaghetti en grande partie dans le second (la moustache et le chapeau de Grga, son geste lorsqu'il dégaine ses deux pistolets, les coups de pistolets échangés, les balles qui viennent se loger dans les troncs et la manière dont elles sifflent, la posture des membres de la bande de Dadan cachés derrière ces mêmes troncs d'arbre, le passage à l'attaque, l'allure de gangster du grand-père Grga avec son costume noir, ses deux rangées de dents en or et ses multiples et voyants bijoux...).

Ainsi, leurs réponses sont collectées à l'oral et consignées sur le tableau de classe qui affiche quatre colonnes (le film d'amour, le western, le film de gangsters et le conte de fées) dans lesquelles figurent les propos donnés ci-dessus. Les élèves sont certes satisfaits d'avoir pu identifier tout cela mais ils sont soudain perplexes quand je leur repose encore une fois ma question : « Alors ? Quel film allons-nous voir demain ? »

« Bah, c'est surtout un western ! », « Non ! C'est une histoire d'amour ! », « Ça n'empêche pas que l'homme se batte pour une femme dans un western ! », « C'est plutôt un conte de fées, c'est vraiment la même histoire que Cendrillon »... Difficile de décider en effet. Surtout lorsque les réponses semblent justes et étayées.

Kamel lève alors la main pour dire qu'il est d'accord avec tout ce qui vient d'être dit, que c'est comme dans un conte, un western, un film de gangsters aussi, mais que ça n'y ressemble pas vraiment, que tout cela lui semble « un peu trop grossier, exagéré ».

Si sa parole perturbe un peu les autres, en cela qu'elle ajoute aux autres genres cités celui du film à gags, elle sera quand même une clé pour ouvrir ce grand labyrinthe. Je le questionne donc sur ce qu'il vient de dire en lui demandant de justifier son impression. Il déclare alors que le contraste entre la naine et le géant est exagéré, qu'un des gangsters se cogne contre le tronc quand il avance, que la chute du grand-père mafieux avec la chèvre dans les bras ne le rend pas très sérieux, que les moustaches du géant sont un peu trop longues, que Dadan agite un voile rose de mariée en guise de drapeau blanc... Bref, « il en fait trop, comme s'il voulait se moquer », dit-il en parlant de Kusturica.

Plusieurs acquiescent en reconnaissant avoir ri à plusieurs reprises.

Pour clore l'activité, nous synthétisons tout ce qui vient d'être dit en formulant une nouvelle question : « Allons-nous voir demain un conte ? Un western ? Un film de gangsters ? Une comédie amoureuse ? Un film qui mélange ces quatre genres-là ? Ou encore un film qui se moque de tous ces genres-là ? »

Le lendemain après la séance, nul doute, nous trouverons réponse à cela.

### **3. LES LIEUX, L'ESPACE, LE MONTAGE...**

Un autre travail qui m'a paru intéressant est celui que j'ai mené sur le film de Louis Malle *Au revoir les enfants*. Je voulais alors travailler avec les élèves l'acte de

montrer (ou de ne pas montrer) au cinéma et la participation cognitive qu'il engage chez le spectateur, réfléchir aussi à la manière dont l'univers diégétique est construit et donc aborder les notions de champ et de hors-champ.

Avant d'aller voir le film en salle, j'ai demandé aux élèves de lister sur une feuille ce qu'évoquait pour eux la seconde guerre mondiale. Ensuite, je leur ai demandé d'écrire, à la suite de la consigne précédente, ce qu'ils s'attendraient à voir dans un film traitant de cette partie-là de l'Histoire. Bien entendu, leurs réponses ont abondé en camps de la mort, Allemagne nazie, rafles, Hitler et autres tortures. Après lecture de leurs réponses, je leur ai demandé de ranger cette feuille, leur indiquant que leurs réponses seraient réexploitées plus tard.

Après la projection, j'ai distribué aux élèves un questionnaire portant sur les lieux convoqués dans le film. Ils avaient à y répondre par groupe. Les questions étaient les suivantes :

- À quelle époque l'histoire se déroule-t-elle ? Où se déroule-t-elle ? Justifiez vos réponses à l'aide d'indices et soyez le plus précis possible.
- Faites l'inventaire de tous les lieux que l'on voit dans le film. Une fois de plus, soyez le plus précis possible.
- Quel est le lieu que l'on voit le plus ? Que sait-on de ce lieu ? À votre avis, comment est-il organisé (son architecture...) ?

Leurs réponses sont mises en commun et pointent déjà un certain nombre de choses :

- la deuxième question leur permet de penser le peu de lieux montrés et donc construits par le film ;

- la troisième leur fait remarquer que l'on se trouve presque exclusivement au pensionnat pendant toute l'histoire, que l'on n'en sort que de très rares fois et que, bien que ce lieu soit pulvérisé par l'œil de la caméra, nous sommes en mesure d'en reconstruire la configuration (la cour, la salle de classe, le dortoir, l'infirmierie, la cuisine etc., l'agencement et l'étagement de ces pièces, les moyens d'accès à l'une ou l'autre de celles-ci).

Ensuite, je leur demande de ressortir la feuille sur laquelle ils avaient noté leurs réponses aux deux questions posées avant la projection. Après la perception des lieux, je souhaite enclencher une modeste réflexion sur la construction de ces mêmes lieux au cinéma (comment fait-on pour construire un espace diégétique ? pour donner à penser la construction et la structuration de cet espace ?)

Dans un premier temps, je leur demande de me dire s'ils ont vu, à l'écran, tout ce qu'ils ont nommé avant la projection. Outre les officiers allemands, la gestapo et quelques étoiles de David, ils disent n'avoir rien vu de tout ce qu'ils imaginaient. Dans un deuxième temps, je leur demande d'écrire si, durant le film, ils ont ou non pensé à ces lieux et de me dire pourquoi.

Chose étonnante, c'est à l'unanimité que les élèves ont dit avoir pensé à ces horribles lieux de guerre et d'extermination. Pour cela, ils ont convoqué la carte de l'Europe affichée dans la salle de classe, la présence des soldats allemands, les quelques discussions entendues dans l'histoire, signalant que l'on est en temps de guerre... Et tous ont convoqué la dernière séquence du film lorsque le Père Jean et les enfants sont arrêtés par la gestapo. Je leur réponds alors : « Mais pourtant, on ne les voit pas partir vers un camp d'extermination... »

« Mais on se doute bien que c'est là-bas qu'ils vont, monsieur !

– Certes, mais pourquoi le sait-on ? Et pourquoi ce passage vous a-t-il tant émus ? »<sup>20</sup>

Pour répondre à ces questions, nous visionnons cette dernière séquence et l'analysons ensemble. Chaque élève doit d'abord formuler, par écrit, trois remarques sur ce que l'on voit ou ce que l'on entend ; celles-ci serviront de tremplin à l'étude de la séquence. Parmi leurs remarques, quelques-unes sont plus saillantes que d'autres : la sortie des trois enfants et du père Jean par la porte, le jeu de regards entre Jean et Julien et la manière dont il est filmé (le champ-contrechamp), le plan sur la porte ouverte dont le champ s'est vidé, l'absence de contrechamp au regard final de Julien puis la voix off qui vient se greffer sur ce dernier plan. Ainsi, l'analyse permet de comprendre le fonctionnement des images entre elles, de ces mêmes images combinées au son (le montage) et j'en profite pour nommer certains des phénomènes qu'ils ont observés.

Au cinéma, contrairement à ce que l'on croit ou voit parfois, il n'est pas indispensable de montrer quelque chose pour en parler et le rendre très présent à l'esprit du spectateur. L'espace ne se réduit donc pas aux lieux que l'on voit (le champ), c'est aussi et surtout ce que l'on ne voit pas (l'existence d'un hors champ, qu'il soit contigu ou non au champ). C'est ce qu'André Gardies, dans la continuité de Noël Burch, a rassemblé sous les concepts d'« ici » (le champ), de « là » (le hors champ contigu) et d'« ailleurs » (le hors champ non contigu)<sup>21</sup>. Appréhender l'espace au cinéma, c'est donc tenir compte de ces deux espaces qui le composent (le champ et le hors champ) et de ces six segments qui les déterminent<sup>22</sup>.

Aussi, cet espace est une donnée virtuelle car codifiée et de convention. La construction de l'espace comprend donc :

– Des lieux effectivement vus (réaménagés pour les besoins du film et/ou éclatés géographiquement) ;

– Des lieux suggérés par ce qui est vu dans le champ (ce qu'il y a juste à côté) ;

– La participation cognitive active du spectateur (de l'élève en l'occurrence), dépendant ici de son degré de connaissance sur le sujet historique représenté. En effet, le cinéaste joue avec des codes de représentation qui doivent être identifiés par le spectateur : des officiers allemands, une étoile de David... peuvent suggérer un hors-champ plus lointain et absent de l'espace filmique.

Encore une fois, l'utilisation de termes techniques n'est pas nécessaire mais la distinction opérée par Gardies entre « ici », « là » et « ailleurs » me semble facile d'accès et très opératoire pour l'analyse.

Parmi les autres activités qu'il m'a été possible de mener avec des collégiens sur les films au programme de « Collège au cinéma », figurent certaines sur la

---

20. Comme souvent à l'issue de la projection d'un film, je demande aux élèves de désigner, par écrit, le moment qu'ils ont trouvé le plus drôle, le plus choquant, le plus cruel et le plus émouvant.

21. André Gardies, *op. cit.*

22. « Il [le hors champ] se divise en six "segments" : les confins immédiats des quatre premiers segments sont déterminés par les quatre bords du cadre », le cinquième segment est l'espace « derrière la caméra » et le sixième segment « comprend tout ce qui se trouve derrière le décor (ou derrière un élément du décor) », Noël Burch, *Praxis du cinéma*, 1969, Paris, Gallimard, collection « Folio essais » (pour la réédition de 1986), p. 39.

couleur (avec le film de Joseph Losey *Le Garçon aux cheveux verts*), sur la construction de la temporalité et le montage (avec *Cría cuervos...* de Carlos Saura) ou encore sur l'Histoire et ses manifestations au sein du film (*Mon ami Machuca* d'Andreas Wood). Mais, comme j'ai choisi de développer les activités décrites ci-dessus, je me vois contraint de ne pas rendre compte dans le détail de ces dernières.  
Final cut.