

**« ET MAINTENANT ON VA OÙ ?
– VERS LE RÉCIT CINÉMATOGRAPHIQUE »**

Malik Habi
Collège Jules Ferry, Haubourdin

Blédard, feuj, négro, tchéchéne, gouer, tchin-tchan, blédien... Ou plus poliment encore, français, arabe, noir, marocain, chinois... Non, ceci n'est pas un extrait de la mordante chanson de Jacques Dutronc et Serge Gainsbourg « L'Hymne à l'amour (moi l'nœud) », bien qu'il eût pu y figurer. Ce ne sont que les jolis noms d'oiseaux dont les élèves aiment à se gratifier en dehors des cours, à Roubaix et ailleurs. Sans penser à mal bien sûr, sans toujours penser qu'ils puissent faire mal (même si, on le sait bien, il peut arriver que l'intention soit exactement celle-là... car tout n'est pas rose).

J'ai souvent pensé qu'il serait intéressant de travailler sur un support qui amènerait les élèves à réfléchir sur le poids de ces mots qui, en d'autres circonstances, peuvent s'avérer bien plus cruels que dans leur petite cour de récréation.

Cette année-là, le support était tout trouvé. Il s'agit du film, sorti la même année scolaire¹ sur les écrans français, *Et maintenant on va où ?* de la réalisatrice libanaise Nadine Labaki. Fable tragicomique, ce film traite la question de la différence sous différents angles : le conflit qui agite chrétiens et musulmans au

1. Cette activité a été construite et mise en œuvre en mai 2012 puis en mai 2013, au collège Jean-Baptiste Lebas de Roubaix, mon ancien établissement d'exercice. Le film, quant à lui, est sorti en septembre 2011.

Liban, et surtout la place de la femme dans une société où le pouvoir est essentiellement masculin.

Et comme cette année, une fois n'est pas coutume, le programme de français est presque bouclé, je décide de me lancer dans l'aventure et de m'offrir le luxe de travailler un film qui ne soit pas une adaptation littéraire, un film déconnecté de toute œuvre littéraire. Je rattache l'étude de celui-ci à la thématique que mon établissement a retenue pour le programme d'histoire des arts en classe de 3^e, soit « XX^e-XXI^e siècles : un monde en guerre ». Bref, un film qui ne manquera pas de satisfaire cette toujours plus gourmande histoire des arts².

On le verra, l'intention initiale de réfléchir avec les élèves sur les insultes racistes ne sera pas thématisée, pas plus que la question de la guerre : ces thématiques ne donneront pas lieu à un discours explicite, mais seront traitées par le biais d'un travail sur la forme du récit filmique. C'est du reste le récit filmique, dans cet article qui trouve sa place dans un numéro de *Recherches* sur le récit, qui sera mis en avant. On verra, en effet, que ce film a été l'occasion pour les élèves de réviser les notions étudiées durant l'année sur le récit en général mais aussi sur le cinéma (dans le cadre de leur participation à l'opération « Collège au cinéma ») ; mais surtout, il leur a permis de croiser ces notions appartenant à deux médias différents et de s'initier à la particularité du récit cinématographique.

I. UNIVERS DIÉGÉTIQUE ET COOPÉRATION

Comme l'écrit Umberto Eco, tout récit, et le récit cinématographique y compris, « est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire ». Le plus lourd du travail revient au spectateur car « un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner³ ». Reprenant à Eco ses propos, André Gardies décrit ainsi ce processus participatif au cinéma :

Mon entrée dans la fiction se fait sur la base d'un pacte stipulant une nécessaire interactivité. En réponse aux propositions et suggestions du texte filmique, je dois d'abord trouver le bon régime de coopération, ensuite m'engager dans une activité cognitive de logique déductive et évaluative (à tout instant je dois réagir, interpréter, juger, choisir). Par là le texte m'implique dans son fonctionnement⁴.

Croire qu'il suffit de s'asseoir confortablement sur son siège, d'éteindre les lumières et d'avalier paresseusement des sons et des images est donc un leurre. Au terme de cette année de 3^e, mes élèves ont largement éprouvé, du moins je le crois, le caractère erroné de cette idée reçue. En effet, leur participation au dispositif

-
2. Cette année-là, comme tous mes collègues, j'ai été un peu pris de panique en voyant se profiler la fin de l'année scolaire : « Zut ! Qu'est-ce qu'on a pour l'histoire des arts ? » Sur cette question de la place quelque peu encombrante de l'histoire des arts dans l'enseignement du français, je me permets de renvoyer à l'une de mes précédentes contributions à la revue : « Les images racontent-elles à l'école ? », *Recherches* n° 56, *Les discours en classe de français*, Lille, 2012, p. 122-123.
 3. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Bernard Grasset, Paris, 1985, p. 67.
 4. André Gardies, « Fiction et monde diégétique », dans *Le récit filmique*, Hachette, Paris, 1993, p. 44 *sqq.*

« Collège au cinéma » leur aura permis de se rendre compte du travail que nécessite tout film et d'aborder, en cours de français, un certain nombre de notions et de méthodes d'analyse propres au langage cinématographique : l'échelle des plans, l'architecture du film (plans et séquences), les manifestations du son, quelques règles de montage et de raccord, le genre documentaire et une initiation à l'analyse de séquence. Ce sont celles-ci que je souhaiterais réinvestir, sinon synthétiser, pour cette ultime étude de film.

Avant de nous lancer dans l'étude, je crois bon de préparer les élèves au lieu convoqué par le film afin d'anticiper un écueil certain : le Liban. Un pays qu'ils ne connaissent sans doute pas, sinon par ouï-dire à la télé ou à la radio, en plein milieu du « printemps arabe ».

Pour cela, je leur demande d'effectuer une petite recherche sur le Liban pour le cours suivant, à l'aide de cette consigne :

Qu'est-ce que le Liban ? Documentez-vous et relevez au moins trois de ses particularités.

Le cours suivant débute par la mise en commun de cette petite recherche que je consigne au tableau de classe :

Le Liban est un pays qui :

- utilise l'arabe comme langue officielle ;
- parle aussi le français ;
- utilise la livre comme monnaie ;
- est montagneux ;
- a un cèdre vert (un arbre) sur son drapeau car il y en a beaucoup là-bas ;
- a connu une guerre civile de 1975 à 1990 (qui a fait beaucoup de morts) ;
- fait partie du Proche-Orient ;
- connaît encore de fréquents affrontements (avec Israël, l'Iran...) ;
- fait cohabiter chrétiens et musulmans ;
- autrefois était appelé la Suisse du Moyen-Orient car c'était un pays très riche ;
- a pour capitale Beyrouth ;
- a un parlement à démocratie confessionnelle, c'est-à-dire qu'il est composé de chrétiens (maronites) et de musulmans (sunnites et chiites), selon un pourcentage fixé d'avance ;
- a accueilli beaucoup de réfugiés palestiniens ;
- a pour frontière la Syrie (au nord et à l'est) et Israël (au sud).

Cette mise en commun terminée, on voit déjà se dessiner sur le tableau de classe une petite image de ce pays si particulier qu'est le Liban. Étant donné la complexité du confessionnalisme libanais, je fais le choix de ne pas rectifier les remarques des élèves relatives à cela, à savoir l'oubli de la communauté juive et de certaines minorités (dont les druzes) pour les musulmans, la non-exclusivité des maronites pour les chrétiens (les melkites, les grecs orthodoxes – et d'autres groupes encore – ayant droit de cité au Liban).

Si j'ai cru indispensable d'effectuer cette petite recherche sur le Liban, c'est avant tout pour permettre aux élèves de comprendre et goûter les ressorts de l'histoire proposée par le film. En effet, comment un collégien pourra-t-il apprécier

la proposition de Nadine Labaki s'il ignore tout des particularités politico-religieuses du Liban ?

Pour reprendre ses termes à André Gardies, « les postulats narratifs » de ce film, et « les possibles narratifs⁵ » qui en découlent, exigent, pour être compris et appréciés par l'élève, un minimum de connaissances sur le conflit religieux qui agite le Liban, univers diégétique du film ; et cela indépendamment du fait que le film pourra tout à fait être reçu, par endroits, sur un mode « documentarisant⁶ » par l'élève et, par conséquent, lui apprendre des choses supplémentaires sur le conflit.

Cette petite recherche aussi et surtout pour faciliter l'entrée des élèves dans le film et aiguïser leur regard dès la première séquence qui va justement faire l'objet d'une analyse, qu'ils pourront notamment présenter à leur oral d'histoire des arts.

Avant de regarder cette première séquence, je note au tableau le titre du film que nous allons étudier et le nom de la réalisatrice. Puis je demande aux élèves de me dire ce qu'ils leur inspirent :

- C'est peut-être l'histoire de gens qui veulent fuir le Liban et qui ne savent pas où aller.
- Ou l'histoire d'un enfant qui veut fuir ce pays en raison des problèmes (guerre...)
- Peut-être veut-elle qu'il n'y ait que des musulmans dans son pays (à cause de son nom de famille) ?
- Le nom de la réalisatrice est entre deux « cultures », arabe et occidentale.
- Ou peut-être est-elle à la fois chrétienne et musulmane ?

Je note au tableau ces quelques remarques sans rien en dire. Bien entendu, les élèves n'ont pas manqué ici de réutiliser les informations issues de leurs recherches sur le Liban mais aussi de supposer que le film sera nécessairement un film de fiction...

II. DÉBUT DE FILM ET CONTRATS

L'histoire que raconte ce film se passe au Liban, dans un hameau reculé et coupé du reste du monde où des femmes (chrétiennes et musulmanes) pleurent encore leurs hommes (maris et enfants) morts lors des récents conflits. Si le pont du village, seule jonction avec le pays, a été détruit lors de la dernière guerre, il reste encore la radio et la télévision pour se divertir... ou se tenir informés de l'état du monde et du pays. Aussi, lorsque de violents affrontements éclatent près de la capitale, opposant chrétiens et musulmans, les femmes s'arrangent pour entretenir un certain climat de désinformation. Bien qu'elles redoublent d'ingéniosité, leurs subterfuges ne tiennent pas longtemps et, très vite, cela parvient aux oreilles des hommes du village qui, de broutilles en prétextes, vont exhumer de vieilles rancœurs au point de vouloir reprendre les armes. Désespérées, les femmes (avec la complicité d'un groupe de stripteaseuses russes de passage, puis de l'imam et du curé du

5. André Gardies, *ibidem*.

6. Roger Odin, « Du spectateur fictionnalisant au nouveau spectateur. Approche sémiopragmatique », *Iris* n° 8, Paris, 1988.

village) tenteront une ultime pirouette, à la fois grave et cocasse : droguer les hommes pour s'emparer des armes et les cacher pendant qu'ils ripaillent tous ensemble et, comble de l'ironie... changer de religion durant le sommeil des hommes qui, au petit matin, trouvent le village sens dessus dessous⁷... !

Pourquoi avoir choisi la première séquence du film comme support d'analyse ? Outre le fait que celle-ci va poser, bien entendu, les fondements du contexte spatiotemporel, elle va aussi instaurer (et c'est ce qui m'intéresse le plus ici) le dispositif de la narration : les postulats narratifs, le genre du film (les débuts de films étant presque toujours des « moments contractuels⁸ » en termes génériques) et le pacte qui en découle. Et pour le professeur, ce sera l'occasion d'observer la posture adoptée par les élèves face à un film de fiction, les stratégies qu'ils déploient pour y entrer.

Les rideaux tirés, les lumières éteintes, je projette la quasi-totalité de la première séquence du film (jusqu'à 3'25), soit avant que l'on ne voie les femmes penchées sur les tombes des hommes disparus. Je fais le choix de la version originale sous-titrée⁹. Sitôt après, la consigne suivante est donnée aux élèves qui la traiteront par groupes de quatre :

À votre avis, ce film est-il un film de fiction ou un film documentaire ? Justifiez votre réponse à l'aide d'au moins trois arguments.

À l'issue des dix minutes laissées aux élèves, nous mettons en commun les réponses que je reproduis ci-dessous une fois complétées et reformulées lors des échanges entre les groupes, puis hiérarchisées par la classe :

1. La première phrase que l'on entend dit : « Je vais vous raconter une histoire. »
2. Le narrateur est une femme (la narratrice). C'est peut-être l'un des personnages car il y a une femme au centre que l'on voit plus que les autres.
3. La voix de la femme récite un poème, ça fait comme des rimes.
4. Il y a de la musique et on dirait que les femmes marchent en rythme.
5. Ce n'est pas un documentaire car elles se déplacent en dansant (une chorégraphie) et, dans la vie, on ne marche pas comme ça. Ce n'est pas très réaliste.
6. Les femmes sont bien maquillées et les couleurs sont trop belles (le noir, le jaune, le soleil).
7. Les images vont très bien avec les sons (on voit à l'écran ce que la femme dit).
8. À la fin, les plans sont raccordés bizarrement car les femmes s'effacent, elles disparaissent un peu comme des fantômes.

7. Pour un plus ample résumé, je renvoie au synopsis du film : cf. celui qui est proposé sur le site internet d'Allociné. Le lien est le suivant :

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=189935.html

8. André Gardies, *ibidem*.

9. Ne serait-ce que pour montrer à certains élèves qu'il existe des chrétiens dont l'arabe est la langue maternelle...

9. Pour un début de film, c'est comme avec le film de « Collège au cinéma », on voit d'abord le paysage et après les gens, les personnages.

10. Au début du générique, c'est écrit « Pathé » comme quand on va voir un film au cinéma.

Une fois n'est pas coutume, la réflexion des élèves s'est d'abord centrée sur le son et ce en raison de la « présence » de la narratrice en voix *off*, rambarde bien commode pour poser le dispositif narratif. Si presque toutes les remarques sont facilement développées et étayées, d'autres pointent confusément certains aspects du récit filmique (réutilisant même des termes vus en classe durant l'année : remarques 7, 8 et 9) que je consigne quand même au tableau de classe puisqu'elles feront l'objet d'un traitement particulier lors de l'analyse de séquence.

Ensuite, nous procédons très rapidement, à l'oral, à l'élaboration d'hypothèses quant à la suite de la séquence, non pas pour le plaisir d'inventer une fiction déjà écrite mais plutôt pour creuser certains éléments visuels et sonores égrenés dans cette première séquence et pouvoir traiter ensuite la question du genre de ce film de fiction. Les remarques formulées par les élèves se sont principalement centrées sur quatre aspects du matériau filmique, à savoir la couleur, les accessoires, le son et le jeu des actrices :

Elles vont peut-être à un enterrement ou au cimetière parce qu'elles sont toutes habillées en noir et elles ont l'air triste.

La musique aussi est triste, on dirait que la chanteuse pleure quand elle crie.

C'est peut-être à cause de la guerre entre les musulmans et les chrétiens car on voit qu'il y a des femmes chrétiennes (celles qui ont une croix autour du cou) et des femmes musulmanes (elles portent le voile).

Il y a des femmes qui ont des fleurs à la main et des photos, comme si elles allaient au cimetière.

Et la sonnerie vient mettre fin à cette discussion. Pour le cours suivant, les élèves ont encore à effectuer une petite recherche. La consigne donnée est la suivante :

Khaled Mouzanar (le compositeur de la musique du film) a intitulé le morceau de musique que l'on entend dans cette première séquence « Marche funèbre ». Qu'est-ce qu'une marche funèbre en musique ?

Le cours suivant débute par une synthèse collective rapide du genre de la marche funèbre. Inutile de faire part ici des informations que les élèves ont glanées sur Internet pour la plupart, disons simplement que nous n'avons gardé de celles-ci que deux idées-clés : la lenteur et l'accompagnement d'un cortège funèbre.

Nous visionnons ensuite la totalité de la première séquence, d'une part pour leur rafraîchir la mémoire, d'autre part pour vérifier la validité des hypothèses qu'ils avaient formulées au cours précédent.

Mais avant de procéder au visionnement de cette première séquence, je leur distribue le petit questionnaire qui va porter sur celle-ci ; les élèves pourront ainsi mieux observer et collecter les éléments attendus pour répondre aux questions. Nous le lisons ensemble. Les questions qu'il comporte sont les suivantes :

1. Qui raconte l'histoire ?
2. Qui sont les personnages de cette histoire ?
3. Où l'action se passe-t-elle ?
4. Quand se passe-t-elle ?
5. Quels plans sont utilisés dans cette première séquence ? À votre avis, pourquoi ?
6. Quels sons avez-vous entendus ? Classez-les et commentez-les.

Je leur indique que seules les quatre premières questions devront être traitées par toute la classe. Pour les deux suivantes, une moitié de la classe (soient trois groupes) traitera la question 5 et l'autre moitié (trois groupes aussi) la dernière question, cela dans un souci de gain de temps mais aussi d'habitude prise lors des travaux de groupe (si ce dispositif permet de mutualiser les savoirs construits, il est aussi un moyen de fractionner le travail à effectuer). Pour les quatre premières questions, je leur demande de préciser si ce sont des sons et/ou des images qui leur ont permis de répondre à la question. Un autre document est joint au questionnaire : il s'agit du texte du poème dit par la narratrice. Je le reproduis ci-dessous :

Voici le texte que l'on entend dans cette première séquence. Si vous le voulez, vous pouvez vous en servir pour répondre aux questions.

L'histoire que je vais vous raconter
Je l'offre à qui veut l'écouter
Histoire de gens qui jeunent,
De gens qui prient
D'un hameau isolé,
Par les mines encerclé
Seul entre ciel et terre
Perdu entre deux guerres
Deux clans au cœur meurtri
Au soleil obscurci
Aux mains tachées de sang
Au nom d'une croix et d'un croissant
D'un hameau isolé
Qui a choisi la paix
Et brodé son histoire
Sur des fils barbelés
C'est une longue histoire
De femmes tout en noir
Ni étoiles brillantes,
Ni fleurs flamboyantes
Aux yeux maquillés de cendre
Dont le destin a voulu
Faire du courage leur vertu.

Les questions ayant été lues et les élèves sachant ce qui est attendu d'eux, je rediffuse l'intégralité de la première séquence afin qu'ils puissent y rechercher les informations demandées. Les deux dernières questions nécessitant un certain temps de discussion et de réflexion, je décide de laisser aux élèves une vingtaine de minutes pour répondre aux questions, minutes durant lesquelles je passerai dans les rangs pour nourrir ou guider, si nécessaire, leur réflexion.

Avant de rendre compte des réponses des élèves, je souhaiterais commenter le choix de ma première question, à savoir l'identité du narrateur. Cette question, j'en suis conscient, chatouillerait quelque peu l'avis des spécialistes et théoriciens, ou plus précisément de certains théoriciens réfutant la notion de récit au cinéma en raison de l'acte de monstration lié ontologiquement au média, ceux-ci opérant une distinction très forte entre narration et monstration.

Mais ce choix, qui pourrait paraître contestable, n'oblitére pas pour autant une autre difficulté propre à la narration filmique revendiquée par les autres : la coexistence de deux « narrateurs » dans la fiction cinématographique. En effet, il existe au cinéma un « méga-narrateur » ou « narrator » (pour reprendre le concept d'André Gaudreault)¹⁰ qui a savamment agencé cette suite d'images et de sons pour s'adresser à moi dans cette salle. Et ce « méga-narrateur » délègue à une sous-instance – le « narrateur » – le soin de me raconter l'histoire. Cette deuxième instance narrative peut masquer son énonciation (ce que la vulgate appelle le narrateur externe) ou au contraire la marquer (c'est notamment le cas lorsque le récit est effectué par un personnage-narrateur, un narrateur interne en somme)¹¹. C'est le cas de notre film où la narratrice se manifeste à nous par le biais de la voix *off*.

Cette distinction entre ces deux instances (ou trois selon les théoriciens), je fais le choix de l'ignorer ici en raison de sa difficulté, mais aussi parce qu'elle ne sera pas utile à cette petite initiation au récit cinématographique avec des élèves de troisième ; nous ne nous intéresserons pas à la question du « voir et savoir¹² » dans le récit cinématographique ni à celle, tout aussi épineuse, du point de vue et du point d'écoute.

Revenons aux réponses des élèves.

1. C'est une femme la narratrice. C'est le son qui nous le dit car c'est une voix de femme qu'on entend. C'est peut-être une des femmes en noir.

2. Ce sont des femmes tout en noir, des veuves.

Ce ne sont que des femmes libanaises : des chrétiennes « qui prient » et des musulmanes « qui jeunent ».

Il y a aussi des hommes mais ils sont morts, on les voit sur les photos sur les tombes. Ce sont les images qui nous renseignent sur elles car elles ne parlent pas dans cette séquence.

3. L'action se passe dans « un hameau isolé », dans les montagnes libanaises. Le hameau est « par les mines encerclé ».

On le voit avec les images. On l'entend aussi car elle le dit dans le texte et on le voit en même temps sur l'image.

10. Là encore, les appellations divergent d'un théoricien à l'autre (« donateur du récit » pour R. Barthes, « foyer » pour C. Metz, ou encore « localisation » pour A. Gardies).

11. Cette rapide distinction ne prend pas en compte cette sous-instance que Gardies appelle « partiteur » (en référence à cet auxiliaire qui commente musicalement l'histoire, soit la musique de fosse), ni d'ailleurs la très claire et lumineuse répartition tripartite de l'instance narrative proposée par le même André Gardies. On peut la consulter dans l'ouvrage cité plus haut (p. 122-123).

12. Il s'agit du titre du chapitre 7 de l'ouvrage de Gardies (p. 99-111). La question du « voir et savoir » consiste à s'intéresser à la quantité et la qualité des informations transmises au spectateur par le narrateur, aussi bien au niveau visuel que sonore ; elle recoupe ainsi les notions de focalisation, de localisation et de monstration.

4. Ça se passe au XX^e siècle, dans l'époque moderne. Ça se voit avec les habits des gens et les rues dans la ville. Il n'y avait pas tout ça avant.

5. On a presque tous les plans qui sont utilisés mais c'est comme on a vu avec le film qu'on a travaillé avant. On a d'abord des plans de paysages (où on voit beaucoup d'espace) et après des plans avec les gens (des plans plus serrés).

C'est du plus grand au plus petit en fait pour nous montrer d'abord où on est et pour montrer après les personnages.

On a :

- d'abord des plans de grand ensemble (pour montrer qu'on est dans les montagnes) ;

- après des plans d'ensemble (où on voit les femmes toutes ensemble sur la route) ;

- après des plans de demi-ensemble où on voit quelques femmes ensemble ;

- après des plans taille et des plans poitrine pour qu'on voit bien les croix et les foulards ;

- et après des gros plans sur les visages (comme ça on voit leurs émotions, la tristesse) ou les pieds et les mains (quand elles font la chorégraphie).

6. On n'entend pas beaucoup de sons dans cette séquence. Il y a :

- la voix de la narratrice et la voix de la chanteuse dans la musique ;

- la musique de la marche funèbre (au début ça fait comme de la musique d'église et après on dirait une chanson arabe) ;

- des bruits avec leurs corps (quand elles dansent : les mains et les pieds) mais aussi le vent au tout début.

Il y a des sons *in* (on voit sur l'écran d'où ils viennent : quand elles frappent avec leurs mains et leurs pieds) et des sons *off* (on ne sait pas d'où ça vient : quand la femme parle et la musique qui s'appelle marche funèbre).

Pour les réponses 5 et 6, les élèves ont beaucoup utilisé leur classeur pour retrouver les termes construits et utilisés lors de nos précédentes analyses filmiques. Celles-ci avaient notamment porté sur l'échelle des plans (le canonique montage en entonnoir pour le début de film de fiction) et les manifestations du son au cinéma pour lesquelles nous avons dressé une brève typologie. C'est cette typologie que les groupes ont réinvestie pour la question 6 : les différentes catégories de sons (voix, ambiance, musique, effets...) et leurs manifestations (selon qu'ils sont *in* ou *off*).

Si j'ai fait le choix de poser les quatre premières questions, auxquelles les élèves avaient déjà répondu, dans l'ensemble, lors de la phase consacrée au récit de fiction, c'est pour mieux les conduire à l'étape suivante qui va s'intéresser aux liens existant entre les images et les sons dans cette première séquence.

Pour répondre à cette consigne, je demande aux élèves de relire le court poème lu par la narratrice et d'observer ensuite les réponses aux questions 5 et 6 que nous venons de consigner sur le tableau de classe. Y a-t-il de grandes différences entre l'une et l'autre colonnes ? Très vite, Salem dit que les images montrent presque en direct ce que la narratrice énonce dans le poème, surtout quand il est question de l'état du hameau et du portrait des veuves. La discussion est lancée et, assez vite, nous constatons que les images et les sons sont dans un rapport de complémentarité ici : un plan est particulièrement éloquent, celui qui donne à voir la place du village où se découpent les silhouettes de l'église et de la mosquée tandis que la voix de la

narratrice nous informe qu'elle va nous raconter une « histoire de gens qui jeunent, de gens qui prient ».

De plus, la musique traduit elle aussi, à sa manière, l'action puisque le morceau s'intitule « marche funèbre » et que nous voyons des femmes au cimetière. Mieux encore, la musique mime le propos du poème parlant de la guerre qui oppose chrétiens (« qui prient [...] au nom d'une croix ») et musulmans (« qui jeunent [...] au nom [...] d'un croissant ») car le début de la marche funèbre donne à entendre une femme chantant en arabe à laquelle s'ajoute une voix d'église chantant en latin. Les deux voix finissent par se superposer au point de se confondre. La voix d'église reprend le dessus puis l'autre revient, se muant peu à peu en vocalises d'inspiration orientale. Donc, cette dualité entre chrétiens et musulmans est aussi bien présente au niveau sonore que visuel.

J'en profite pour pointer aux élèves un dernier élément portant cette « dualité » : l'écrit. En effet, les informations égrenées par le générique ainsi que le titre du film scellant cette dernière séquence s'inscrivent à l'écran en caractères arabe et latin, en langues arabe et française.

Bien entendu, je ne cherche pas ici à construire un cours sur le montage sons/images mais plutôt à attirer l'attention des élèves sur la savante organisation de ces mêmes sons et images par la réalisatrice, leur montrant par là combien les choses ne sont jamais le fruit du hasard et combien elles visent à produire du sens.

À l'issue de la discussion, les élèves sont invités à rédiger un petit bilan individuel afin de reformuler ce qu'ils ont compris de cet échange collectif et de garder trace, dans leur classeur, de celui-ci¹³. Mais l'heure de cours et cette étape s'achèvent déjà... Et le bilan est à terminer pour le cours suivant.

III. LE GENRE EN QUESTION

Nous nous retrouvons au cours suivant pour aborder la question du genre du film. En effet, les débuts de films sont des moments contractuels par excellence, tant en termes de narration que de genre.

Prenons l'exemple du western, il y a de très fortes chances pour qu'au début du film, toute une série de signes me soient adressés afin que je puisse rattacher le film à un genre précis que je connais (le paysage par exemple, les accessoires, les vêtements des personnages, la musique, ou encore le graphisme utilisé pour inscrire les informations du générique...) Mieux encore, cette reconnaissance du genre me permettra « de fixer le bon régime de réception¹⁴ » du film et d'en suivre la règle du jeu. Autre exemple, que Gardies choisit justement pour étayer le concept de postulat narratif, celui de la comédie musicale. Ayant décodé les marqueurs du genre de celle-ci, je pourrai adopter le bon régime de réception et admettre le postulat narratif

13. J'ai fréquemment recours à cet exercice de reformulation et de bilan, surtout lors des séances de grammaire. Contrairement aux mises en commun des travaux de groupe dont j'ai pu garder trace (d'où l'abondance des réponses citées dans cet article... miracle du tableau interactif !), je ne dispose pas de bilans personnels d'élèves. C'est pourquoi je ne peux en reproduire ici.

14. André Gardies, *ibid.*, p. 44.

suisant : « Il existe un monde tel que les individus qui la peuplent ont la faculté de se mouvoir et d'agir en dansant et chantant¹⁵. »

Les postulats narratifs du début du film *Et maintenant on va où ?* n'étant pas très lisibles tant il flirte avec plusieurs genres, je crois justement bon de m'y arrêter avec les élèves. La consigne suivante est notée et les élèves ont à y réfléchir quelques minutes en groupe : « À votre avis, à quel genre de film a-t-on affaire ? »

Les échanges dans les groupes sont difficiles, les élèves ont du mal à se mettre d'accord tant ils hésitent entre plusieurs choses. En passant dans les rangs, je leur précise que je n'attends pas LA bonne réponse mais une réponse justifiée, et qu'il n'est peut-être pas évident de décider, à l'heure qu'il est, d'une réponse ferme et juste. Lors de la mise en commun, on voit se dessiner leurs hésitations entre plusieurs genres, qu'ils formulent avec ou sans réserve :

- C'est un film dramatique car c'est triste (des gens sont morts, il y a des veuves).
- C'est peut-être une comédie musicale car elles dansent et ça chante. Mais ce n'est pas comique, drôle. Sauf si ça existe une comédie musicale triste, mais on ne sait pas comment ça s'appelle.
- C'est un film politique car ça parle des problèmes politiques au Liban mais ça n'a pas l'air très réaliste (à cause de la danse).
- Peut-être que c'est un film de guerre car il y a la guerre au Liban et les hommes sont morts. Mais on ne l'a pas encore vue. Donc c'est dur à trouver.

Comme indiqué aux élèves lors de leurs échanges, il ne s'agit pas ici de trouver la bonne réponse mais plutôt de remarquer qu'il est difficile d'identifier le genre de cette fiction, que nous sommes en présence d'un film qui nous fait penser à plusieurs autres genres connus, même s'ils ne sont pas toujours appelés par leurs noms de convention par les élèves (le drame, la comédie musicale, le drame historique et le film de guerre). Ce qui m'intéresse ici, c'est encore la formulation d'hypothèses que nous ne serons en mesure d'infirmier ou de confirmer qu'à la fin du film.

Cette mise en commun terminée, je lance la suite du film puis effectue une courte pause à l'issue de la deuxième séquence pour deux raisons au moins : la première pour rappeler à certains élèves l'organisation formelle d'un film (son découpage en séquences), la seconde pour leur faire remarquer le contenu de celle-ci et son lien avec la précédente. En effet, cette séquence ne rassemble, en son cadre, que des personnages de sexe masculin, partagés entre la joie de voir deux des leurs arriver avec une antenne parabolique et la colère de ne pas trouver le bon endroit pour capter le signal (on entend au loin une détonation et l'un des personnages rappelle que l'endroit est encore encerclé de mines). Cette séquence est donc en parfaite opposition avec la précédente : des femmes unies dans la douleur d'un côté, et des hommes prompts à la dispute pour la moindre vétille de l'autre. Ce court arrêt leur permettra, je l'espère, de faire attention au découpage du film, au contenu de chacune des séquences et surtout à leurs transitions (les liens qui les unissent ou ce qui les oppose).

15. André Gardies, *ibid.*, p. 49.

Afin de ne pas trop diluer leur attention ni gâcher peut-être leur plaisir de regarder le film, je n'opèrerai plus d'arrêt avant les vingt dernières minutes du film. Nous regardons donc la suite du film et j'ai plaisir (celui de l'enseignant qui se félicite de voir combien le support qu'il a choisi suscite l'adhésion) à observer les émotions de la plupart des élèves : d'abord des rires francs provoqués par certaines situations cocasses et quelques paroles crues proférées par des femmes d'un certain âge... Puis les yeux humides, ou parfois les larmes, d'être le spectateur des malheurs que toutes ces femmes ont à traverser (les injures de l'amant, les affronts des hommes que l'on croyait nos voisins et amis, la mort du fils, la mère forcée de tirer une balle dans la jambe de son fils...). Le ton se fait de plus en plus grave en effet.

Juste après la séquence qui réunit le prêtre et l'imam au confessionnal de l'église, je procède à un dernier arrêt (ce qui correspond, au niveau du minutage, à 1h17'40). C'est un moment de crise que celui-ci car l'imam nous informe que les hommes du village ne savent pas encore que Nassim (l'enfant d'une des femmes du village) est mort et que, dès qu'ils le sauront, « ce sera l'embrasement ! » Sur le mode hypothétique, ce même imam nous donne quelques indices quant à la suite de l'histoire puisqu'il désigne au curé six des femmes du village qui attendent impatiemment quelque chose (une réponse ?) sur les bancs de l'église et lui déclare : « Tu vois ces femmes ? Si on accepte de les suivre et de faire ce qu'elles demandent, mille paradis nous seront ouverts ! » J'attire l'attention des élèves sur cette dernière parole et leur demande donc de répondre à la consigne suivante :

Imaginez la fin de cette histoire.
N'oubliez pas de vous poser la question suivante : qu'est-ce que les femmes vont bien pouvoir faire pour régler le conflit entre les hommes ?

Les élèves commencent en classe ce travail d'élaboration d'hypothèses qu'ils auront à terminer pour le cours suivant, cette séance de deux heures arrivant à son terme.

La séance suivante débute par la mise en commun des propositions des élèves que je prends en note au tableau et que nous classons ensuite collectivement, selon que l'issue proposée soit favorable ou non au dessein des femmes. Voici les réponses telles que les élèves les ont classées :

Trois fins heureuses seulement

- Les femmes cachent les armes, elles fuient le village. Les hommes regrettent après leur attitude, ils les recherchent et les trouvent.
- Les hommes se font la guerre puis font la paix après.
- Les femmes cachent toutes les armes et les munitions. Donc les hommes ne peuvent plus se battre car ils ne peuvent pas quitter le village (à cause du pont) pour avoir d'autres armes.

Seize fins tragiques

- Les hommes apprennent la mort de Nassim et, même si les femmes ont caché les armes, ils se font quand même la guerre avec tout ce qu'ils trouvent.
- Il y a une grande et grave bagarre entre les deux camps (les chrétiens et les musulmans) / C'est la guerre entre les deux camps / Il y a une guerre de religion...
- Les femmes échouent et les hommes se font la guerre.
- Les hommes se font la guerre, ils meurent et les femmes les enterrent.

- Tous les hommes meurent, il ne reste plus que les femmes et les enfants.
- Tous les hommes sont morts. La première séquence du film, c'est en fait la fin de l'histoire (tous les hommes sont morts et enterrés). La femme nous a raconté comment son village est devenu comme ça.
- Les femmes cachent les armes mais les hommes partent faire la guerre ailleurs dans le pays où il y a plein de problèmes.

Cette consigne me permet de vérifier le degré de compréhension du film par les élèves (la troisième remarque signale, par exemple, que l'élève a été attentif à l'image du pont ; la dernière que l'élève a gardé à l'esprit que ce sont les nouvelles arrivées de l'extérieur qui ont mis le feu aux poudres au village) mais aussi de préparer le terrain de l'analyse qui sera faite des dernières séquences, et de réinterroger la question du genre du film.

Avant de regarder la fin du film, nous commentons très rapidement cette mise en commun : la plupart des élèves ont pensé à une fin malheureuse car les événements se font de plus en plus tragiques, les femmes ne peuvent donc qu'échouer dans leur entreprise. Pour le moment, je m'abstiens de leur rappeler combien nous avons eu du mal à circonscrire le genre du film au cours précédent, ceci étant peut-être un indice des événements possibles à venir...

Nous regardons la fin qui ne manque pas de faire réagir les élèves, entre rires et larmes, comme le reste du film. Lorsque le générique de fin se termine, je récolte à chaud les impressions des élèves puis je leur pose la question suivante : « Cette fin est-elle conforme à ce que vous aviez envisagé ? Qu'en pensez-vous ? »

Les quelques remarques faites montrent combien les élèves procèdent par rebondissement, réagissant à chaque fois à la remarque précédente, la complétant en quelque sorte :

- Je ne m'attendais pas du tout à ça, ça m'a surpris.
- C'est vraiment étonnant car les femmes changent de religion.
- C'est impossible, ça ne pourrait pas arriver pour de vrai, ce n'est pas réaliste.
- Je croyais vraiment que les hommes allaient mourir.
- Elles arrivent à faire ce qu'elles voulaient mais, en plus, elles droguent les hommes et les font boire pour les « endormir ». C'est fou comme truc.
- On ne s'attendait pas du tout à ça car c'est quand même assez comique comme fin, même si c'est un peu triste.
- La toute dernière séquence ressemble beaucoup à la première. C'est le même endroit et les mêmes couleurs.
- La fin est semi-ouverte¹⁶ car les femmes ont réussi ce qu'elles voulaient faire mais on ne sait pas si les hommes vont se tenir tranquilles après l'enterrement.
- On comprend le titre du film qu'à la dernière image car l'homme pose la question (le titre du film).
- Mais on n'a pas la réponse à la question. On ne sait pas où ils vont enterrer les fils. Chez les chrétiens ou les musulmans ?

16. Dans sa réponse, cette élève réutilise ce que nous avons construit dans un cours consacré aux fins de récits. Le chapitre en question, qui portait sur la nouvelle contemporaine, avait été étudié en début d'année.

– Oui mais ce n'est pas seulement où ils enterrent le fils qui compte. La question, c'est aussi ce qu'ils vont faire après l'enterrement. Ils ne le savent pas. Et nous aussi.

Les quatre dernières remarques sont justement l'occasion pour moi d'annoncer l'activité suivante qui va consister à comparer la première et la dernière séquences du film, d'observer les points qu'elles ont en commun mais aussi leurs différences. La consigne est donnée avant le visionnement pour que les élèves sachent ce qu'ils ont à rechercher. Pour gagner du temps, trois groupes travailleront sur les points communs et les trois autres sur les oppositions. Pour guider et structurer leur travail, je les invite à consulter leurs notes relatives à l'étude de la première séquence. Je diffuse les deux séquences l'une après l'autre et j'observe les expressions des élèves, écoute leurs commentaires : ils ne regardent pas la première séquence d'un même œil et s'étonnent d'y voir et de reconnaître les personnages féminins qu'ils ont suivi tout au long du film. Tout comme je l'avais fait pour l'étude de la première séquence, je leur distribue, cette fois encore, le poème dit par la narratrice pour clore son récit. Je le reproduis ci-dessous :

Mon histoire, je l'ai racontée
Et à vous, je l'ai confiée
L'histoire d'un village réveillé en paix
Quand tout autour on se battait
D'hommes qui se sont endormis
Pour se lever sans guerre, ébahis

De femmes toujours vêtues de noir
Armées de prières et d'espoir
Leur guerre est sans rancœur
Et pour protéger les leurs
Elles ont pris leur destin en main
Et trouvé un nouveau chemin...

Puis les groupes se mettent au travail, une quinzaine de minutes leur est laissée. Voici le fruit de leurs recherches :

Les points communs

- Dans les deux, on est au cimetière.
- La narratrice lit un poème, elle parle au spectateur (« à vous »).
- La lumière et les couleurs sont les mêmes (le soleil, le noir des habits).
- Dans les deux, il y a de la musique triste.
- Il y a encore la photo d'un homme en noir et blanc (l'ado Nassim).
- L'action est un peu la même, ils vont au cimetière.
- On utilise la même échelle des plans pour montrer les gens et le cimetière.
- Elles ont la même durée, environ 3 minutes.
- C'est triste dans les deux moments.
- Dans les deux, le titre apparaît à la dernière image de la séquence, dans les deux on pose une question.

Les différences

- Au début il n'y a que des femmes mais à la fin les hommes et les femmes sont réunis.
- Au début, les hommes sont morts, ils sont dans leurs tombes (allongés) et à la fin ils sont vivants et debout.

- Au début elles vont rendre visite aux morts mais à la fin ils enterrent quelqu'un.
- Au début la femme dit qu'elle va nous raconter une histoire et à la fin elle dit qu'elle l'a racontée.
- Au début elle parle de guerre et à la fin de paix.
- Dans la dernière séquence, il y a un personnage qui parle (l'homme qui pose la question) alors qu'au début personne ne parle.
- Les plans ne sont pas les mêmes car au début on a vu que ça servait à présenter le lieu et les personnages. À la fin, on n'a plus besoin de les présenter. Sauf pour montrer Amal et les autres femmes qui ont voulu porter le voile. Pour le village, on ne le présente plus avec des plans d'ensemble.
- Au début, les femmes dansent, ça ne faisait pas très réel mais, à la fin, ils marchent tous normalement et c'est très réaliste. Ils ne jouent plus.
- À la fin de la première séquence, le titre est écrit sur l'image mais à la fin de la dernière séquence, c'est un personnage qui dit la phrase, qui pose la question.

Nous commentons ensuite collectivement ces réponses – que nous corrigeons le cas échéant – et nous en arrivons aux conclusions. Pour cela, nous n'hésitons pas à réinvestir le vocabulaire appris en cours de français pour désigner les procédés stylistiques utilisés par la cinéaste : dans leur forme et leur contexte spatiotemporel, ces deux séquences se ressemblent, c'est pourquoi on peut parler de parallélisme. Cependant, d'autres éléments de leur contenu s'opposent radicalement, formant toute une série d'antithèses très fortes qui structurent les deux séquences et les mettent en tension. De ce fait, la cinéaste a veillé à ce que les séquences d'ouverture et de fermeture de son film se répondent, comme un écho qui permet de mesurer le chemin parcouru par les gens du village tout au long du film.

Encore une fois, les élèves ont à rédiger eux-mêmes le bilan de ce court échange, d'autant plus qu'il leur servira à préparer la trame de leur exposé pour l'oral d'histoire des arts.

Après ce travail de comparaison, le moment est venu pour nous de revenir au questionnaire liminaire qui avait été distribué aux élèves lorsque nous avons travaillé sur la première séquence du film. Seules les quatre premières questions sont traitées, à l'oral et de manière collective. Voici le bilan de leurs échanges :

1. C'est Amal la narratrice. C'est sa voix qui nous permet de l'identifier. On la voit beaucoup dans le film (l'intrigue secondaire, c'est son histoire d'amour avec Rabih qui, lui, est musulman). En arabe, Amal veut dire espoir. On a vu aussi, quand on a fait les recherches sur le pays, que c'est le nom d'un parti politique libanais.
2. Il y a :
 - Des femmes libanaises, chrétiennes et musulmanes (Amal, Yvonne, Afaf, Takla, Aïda, Saydeh...) ;
 - Des femmes ukrainiennes (Katia, Tatiana...) ;
 - Des hommes et des enfants libanais, chrétiens et musulmans (Nassim, Rabih, le maire, le curé et l'imam, le grand frère de Nassim, les hommes du café...)
3. Elle se passe dans un village isolé à cause de la dernière guerre (le pont conduisant à la ville s'est effondré). De plus, le village est cerclé de mines. On ne connaît pas le nom du village. Le pont a un double sens : durant le film, les

femmes essaient elles aussi de reconstruire le pont brisé entre chrétiens et musulmans (c'est un symbole).

4. Là aussi, on ne sait pas précisément quand l'histoire se déroule, il y a peu d'indices pour le deviner. On sait seulement que c'est l'époque moderne. C'est un peu comme le livre et le film qu'on a étudiés¹⁷ : la réalisatrice n'insiste pas trop sur la date et le lieu pour nous faire comprendre que l'histoire pourrait encore se produire et qu'il faut donc être attentifs à ce qui se passe autour de nous.

Pour la dernière question, sur laquelle je souhaite revenir, c'est à l'écrit et en groupe qu'elle sera traitée. Elle consiste à réfléchir au genre (ou sous-genre...) du film. Pour cela, je propose aux élèves plusieurs qualificatifs dont ils ont à rechercher la signification pour le prochain cours.

Au cours suivant, cette consigne est distribuée aux élèves :

Conte, comédie musicale, film de guerre, drame, docu fiction, drame historique, comédie dramatique, Bollywood, fable, fantastique.

Parmi ces dix qualificatifs, lequel choisiriez-vous pour définir le film de Nadine Labaki ?

Vous avez la possibilité d'hésiter entre deux « étiquettes ». Si c'est le cas, nommez-les et dites pourquoi vous hésitez.

Une dizaine de minutes est donnée aux groupes pour traiter cette question. La possibilité d'hésiter entre deux genres leur étant accordée, elle est saisie par la quasi-totalité des groupes, comme le montrent leurs synthèses :

Groupes 1 et 3

On pense que c'est une comédie dramatique car on rit et on pleure en même temps. Mais on hésite aussi avec la comédie musicale car ça chante à plusieurs moments et ça danse au début. En plus, une comédie musicale peut être triste.

Groupe 2

On a choisi comédie dramatique car c'est comique et dramatique. Mais les choses qui se passent ne sont pas réelles, ça ne pourrait pas arriver en vrai. C'est un peu comme un conte donc. Quand Amal dit le poème au début et à la fin, ça fait imaginaire, merveilleux : il y avait la guerre et maintenant c'est la paix.

Groupes 4 et 5

C'est une comédie dramatique car il y a plein de moments dramatiques (la mort de Nassim, les disputes entre les hommes...) mais on rigole beaucoup aussi (les gâteaux à la drogue, les danseuses, les insultes...)

Groupe 6

Nous, on hésite entre comédie dramatique et fable car certaines actions sont complètement inimaginables et folles (les danseuses de l'Est, changer de religion, les gâteaux au hachich...) Mais comme dans les fables, il y a un message à comprendre, une morale, derrière tout ça.

17. L'élève fait allusion au récit *Matin Brun* de F. Pavlov et au documentaire d'A. Resnais *Nuit et Brouillard*.

Ces synthèses terminées, je les commente moi-même en classe. Tous les élèves ont choisi l'étiquette « comédie dramatique » et c'est en effet derrière celle-ci que la critique range le film. Cependant, leurs hésitations sont toutes justifiées car le film côtoie volontiers plusieurs autres genres, la comédie musicale en premier lieu, la comédie sentimentale aussi. Si la fable est avant tout un genre littéraire bien particulier, c'est également un terme que l'on utilise pour désigner un récit imaginaire (aux situations exagérément invraisemblables, comme le pointait un groupe lors du relevé des différences existant entre les première et dernière séquences) dont la visée est quelque peu morale. Et c'est le cas de notre film.

Avant de passer à la suite, nous rappelons collectivement ce qu'il faut entendre par dramatique et comique. Pour le comique, nous réutilisons ce que nous avons vu lorsque nous avons travaillé sur le théâtre. En effet, toutes les formes de comique sont présentes dans le film : le comique de mots (les gentilles insultes que les femmes s'adressent par exemple), le comique de gestes (la réaction des hommes lorsque les femmes dansent...), le comique de situation (la confection des gâteaux, lorsque Yvonne parle à la Vierge...) et le comique de caractère (les personnages d'Yvonne et Afaf en tête).

Puisque nous venons d'aborder la question de la fable, nous pouvons nous pencher plus aisément maintenant sur la signification du titre du film. Pour cela, nous rappelons d'abord précisément les deux moments du film où celui-ci apparaît : la fin de la première séquence et la dernière image du film. Je reproduis ci-dessous les informations collectées sur le tableau de classe lors de cet échange en plénière que j'ai orienté selon les remarques faites :

- C'est une phrase interrogative qui appelle donc une réponse.
- À la fin de la première séquence, le titre s'affiche à l'écran en lettres marron. La voix de la narratrice vient de nous dire de son village qu'il est « perdu entre deux guerres ». Le titre pose donc, ici, la question de la suite de l'histoire : y aura-t-il une guerre ou non ?
- À la fin de la dernière séquence, l'un des hommes portant le cercueil de Nassim demande aux femmes là où il faut l'enterrer : dans le carré musulman ou dans le carré chrétien ?
- Le titre apparaît donc deux fois dans le film avec, à chaque fois, une signification différente.
- Dans les deux cas, la réponse à la question n'est jamais donnée.
- Pourquoi ? Si la réalisatrice avait apporté une réponse à cette question, elle aurait nécessairement pris parti pour un « camp » (les chrétiens ou les musulmans), ce qu'elle se refuse à faire évidemment. Elle veut peut-être faire comprendre aux gens que leur destin leur appartient, que l'avenir dépend d'eux (c'est un peu ce que dit le poème à la fin).
- C'est donc une question ouverte.
- Le film est sorti au cinéma en pleine période du « printemps arabe¹⁸ ». Le titre peut donc avoir une autre signification, plus large cette fois. Tous les citoyens des pays arabes qui se sont soulevés ont dû se poser cette question :

18. Comme les élèves ont travaillé, en éducation musicale, sur une chanson parlant du « printemps arabe », je n'ai pas hésité à les orienter dans cette voie.

et maintenant on va où ? Après la « dictature », qu'allons-nous connaître ? La liberté et la démocratie ou un régime politique et religieux extrême ?

Après l'étude du titre du film, nous procédons à la lecture analytique du poème dit par la narratrice. Cette lecture est l'occasion de revoir ce que nous avons étudié dans le chapitre précédent consacré à la poésie engagée mais elle me permet aussi de poser le travail d'écriture d'invention donné aux élèves. Dans le chapitre précédent, nous avons étudié le poème « Afrique » de David Diop qui traite, sur le mode de la personnification, de la décolonisation africaine. Ici, les élèves vont devoir écrire un poème en vers libre dans lequel le locuteur s'adressera au Liban et pour lequel ils ne réutiliseront que mieux les savoirs construits sur ce pays. Le poème devra commencer par les vers suivants « Liban / Dis-moi Ô Liban... ». Ces poèmes, dont je n'ai pas gardé trace hélas, seront versés à leur dossier d'histoire des arts à titre de document complémentaire.

Forts de tous ces éléments d'analyse, les élèves vont pouvoir s'atteler maintenant à leur dossier d'histoire des arts et à la forme de leur exposé oral. Ce travail de recherche (sur la réalisatrice), de réflexion (la place de la femme dans les sociétés arabes) et d'agencement des idées (la structure de leur oral) constituera l'essentiel de la suite de leur travail, qui ne concerne pas la problématique de cet article.

TOURS ET DÉTOURS

Qu'il est loin l'objectif annoncé en ouverture de cet article ! Celui de travailler très explicitement sur les différences entre les individus, qu'elles soient religieuses ou de nationalités...

Il est loin en effet et c'est bien souvent ainsi que les cours se trament et se construisent, par détours et ricochets.

Toutefois, les réactions des filles de la classe, comme les héroïnes de notre film, me donnent à penser que l'objectif a été atteint.

Les réactions des garçons aussi, partagés entre un silence dubitatif (pour quelques-uns) et la récitation d'un cours de morale sur les libertés individuelles (pour la majeure partie d'entre eux).

Je sais aussi que le film a largement franchi les barrières de la classe. Certains élèves, par exemple, sont allés louer le DVD pour montrer le film à leurs familles. Quelques filles d'une autre classe de troisième sont venues me trouver à la sortie d'un cours, quelques jours plus tard, pour savoir si, elles aussi, allaient travailler le film en classe, me disant qu'elles souhaiteraient le voir et l'ajouter à leur liste d'œuvres pour l'épreuve d'histoire des arts.

Dans un établissement comme le mien, où les difficultés et les écarts sociaux, culturels, religieux... sont multiples, pouvais-je espérer meilleur retour ?