

PARLER DES FILMS

Marie-Michèle Cauterman
Collège de Marquette-lez-Lille

Le présent article se greffe sur le « petit inventaire d'activités » que propose Malik Habi dans l'article précédent. Stagiaire, de 2005 à 2008, de la formation de trois ans qu'il évoque au début de son article (merci encore à cette belle équipe de formateurs, dont on aurait aimé qu'ils puissent continuer leur travail), j'ai fait mon miel de leurs suggestions, du travail collectif en ateliers, et si certaines activités ont été conçues ultérieurement à ce stage, c'est que ces trois années ont laissé des traces.

En début de saison « Collège au Cinéma », il me paraît important d'annoncer la couleur aux élèves : on ira au cinéma quatre fois dans l'année, certes, mais ce ne sera pas dans le complexe cinématographique de la métropole lilloise bien connu des élèves du collège, et d'une ; de deux, on n'ira pas voir les derniers films sortis, mais une sélection de films, de dates diverses, que je n'ai d'ailleurs pas eu à choisir ; de trois, les films sont en VO sous-titrée (grincements de dents) ; de quatre, les élèves ne seront pas sommés de s'enthousiasmer sur ces films non choisis, mais ils seront tenus de travailler dessus. Sont donc institués pour l'année les rites de Collège au Cinéma : la préparation qui fournira quelques commandes simples de repérage pour la séance (observez les lieux extérieurs et les lieux intérieurs, observez les couleurs, repérez tout ce qui est blanc, les vêtements de tel personnage, les sons off, les moments sans musique, etc.), le visionnement, suivi, dans notre cas, de la demi-heure à pied pour rentrer au collège, moment propice au recueil des impressions à chaud, et le travail postérieur au film, comprenant invariablement un passage à l'écrit.

INTRODUCTION AU DISPOSITIF : BANDES ANNONCES ET AFFICHES

Au programme en 2006-2007 pour les 4^e-3^e : *Le Tombeau des Lucioles* d'Isao Takahata (1988)¹, *L'Esquive* d'Abdellatif Kechiche (2004)², *La Mort aux trousses* d'Alfred Hitchcock (1959), et *L'Enfant sauvage* de François Truffaut (1970).

La présentation de ce programme se fait de la manière suivante. Je donne à entendre, uniquement à entendre, les bandes annonces dans un ordre déterminé : *L'Esquive*, *Le Tombeau des Lucioles*, *L'Enfant sauvage*, *La Mort aux trousses*. La bande annonce de *L'Esquive* (la plus facile à comprendre en l'absence d'image) juxtapose quatre extraits de dialogues, séparés par une musique : dialogue entre les deux personnages principaux, Krimo et Lydia, dialogue entre Lydia et ses copines, entre Krimo et la professeure, et Magali très en colère s'adressant à Lydia et à ses copines. La bande annonce du *Tombeau des Lucioles* commence par un bruit d'avion, puis alterne une musique et une voix off en japonais ; on entend aussi très brièvement une voix enfantine et le bruit d'un objet métallique léger heurtant une surface dure et y rebondissant. Des musiques aussi pour *L'Enfant sauvage*, et différents sons vocaux, dont un rire, des aboiements, et des cris dont on peut se demander, en l'absence d'image, s'ils sont humains ou animaux, une respiration haletante, un bruit de course, un objet qui se brise, des frottements (correspondant à des bruits de pas sur des feuilles mortes) ; le tout accompagné d'une voix off... en anglais (car nous disposons de la bande annonce en anglais), qui articule distinctement (même pour les élèves les moins compétents en la matière) « The Wild Child, a film by François Truffaut ». La dernière bande annonce (en VO), celle du film d'Hitchcock, est la plus complexe, en raison de la multiplicité des sons et du rythme auquel ils se succèdent : musique, fragments de dialogues courts et très rapides où l'on reconnaît une voix d'homme et une voix de femme, et voix off, bruits de klaxon, de choc, cris, coups de feu.

Je fais donc entendre une première fois le son de ces quatre bandes annonces, en marquant une pause entre les pistes. Je ne demande pas aux élèves de dire ce qu'ils ont entendu, mais je pose simplement la question : « Qu'est-ce que c'est ? » Les élèves pensent à des extraits des films, mais la notion de bande annonce émerge facilement. Par écrit, les élèves notent « bande annonce 1, bande annonce 2, etc. » Munis de cette clé, ils réécoutent les quatre bandes. Puis, avant une dernière audition, j'attire l'attention sur les affiches (fixées au mur ou présentées à l'aide du rétroprojecteur)³, et je précise qu'il s'agit maintenant de mettre en relation bandes annonces et affiches, et de noter les réponses sur leur feuille.

Les bruits entendus se mettent à prendre sens : dialogues d'adolescents correspondant à l'affiche de *L'Esquive*, nom du réalisateur et titre en anglais pour

1. Voir la présentation qu'en fait Malik Habi.

2. Pour un ensemble de démarches sur ce film, voir « Marivaux dans le neuf-cube », M.-M. Caeterman et M. Habi, *Recherches* 43, 2005, p 45-78.

3. La réglementation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire ici ces affiches. On pourra cependant les trouver aisément en ligne ou dans la version papier de la revue.

L'Enfant sauvage, noms asiatiques de l'affiche du *Tombeau des lucioles* mis en relation avec les voix, rythme effréné et musique de *La Mort aux trousses* en accord avec l'affiche et le titre. Une justification en appelle une autre et il reste finalement peu d'hésitations. Les confirmations sont apportées par un dernier visionnement, cette fois sans cacher les images, des bandes annonces. Le programme de l'année est lancé.

En prolongement, je demande aux élèves de dresser une liste des ingrédients possibles d'une bande annonce : des extraits du film, un commentaire en voix off, de la musique, le titre, des éléments de générique. Le temps m'a manqué pour explorer d'autres pistes, mais on pourrait interroger sur la fonction argumentative de la bande annonce : sachant qu'elle a pour fonction de présenter au public un film « prochainement sur les écrans », sur quels ressorts joue-t-elle pour séduire le spectateur, et quel spectateur vise-t-elle ? Autrement dit, à qui veut-elle donner envie de voir ce film⁴ ?

Affiche de *L'Esquive*

4. Sur le versant « argumentation », une dernière piste, que je n'ai pas non plus exploitée, pourrait être de revenir, après avoir vu le film, sur la bande annonce, avec une consigne du genre : « Si vous deviez faire la bande annonce de ce film pour inciter des adolescents à aller voir ce film, quels extraits choisiriez-vous ? »

Affiche du *Tombeau des Lucioles*

Affiche de *L'enfant sauvage*

Affiche de *La mort aux trousses*

LE TITRE

Dans la séance préalable, le travail sur le titre fait partie des rites. C'est un exercice d'autant plus banal qu'il est pratiqué également pour l'étude des textes. Je le mentionne tout de même ici, parce que sa banalité n'en fait pas pour autant un exercice inintéressant. La mise en œuvre peut varier, généralement les élèves écrivent au brouillon deux ou trois idées, puis tous les élèves sont interrogés un par un et toutes les idées sont notées au tableau, sans commentaire : je ne ferme aucune piste, mais les élèves sont assez futés pour se rendre compte que je relance davantage sur celles qui se rapprochent le plus du film, et cela construit de manière implicite leurs hypothèses. Le travail sur le titre est souvent complété par un examen de l'affiche, et parfois par le visionnement du générique.

Pour *Les Quatre cents Coups* de François Truffaut (au programme 2008-2009), il était apparu assez vite que ce serait l'histoire d'un garçon qui fait des bêtises ; j'ai relancé sur la nature de ces bêtises et sur les raisons pour lesquelles il pouvait avoir ce comportement. Le tableau était tellement rempli que j'ai demandé aux élèves de rédiger en quelques lignes leurs hypothèses. Le fait de les fixer par écrit allait permettre d'y revenir après la séance.

Ce film raconte l'histoire d'un préadolescent qui fait des bêtises. Il fugue, il se bagarre, il vole. Il fait ça parce que sa mère ne s'occupe pas bien de lui, il est malheureux. À la fin du film il va en famille d'accueil. (Quentin)

Ce film raconte l'histoire d'un préadolescent qui insulte les élèves à l'école, vole les affaires, se bagarre pour s'amuser. Il vit dans une famille d'accueil car ses parents sont SDF. Ce garçon est triste. (Louis)

Ce film raconte l'histoire d'un préadolescent qui fait des bêtises à l'école, il fugue, il se bagarre, il insulte etc. Il fait cela parce ses parents sont divorcés, sa mère ne s'occupe pas bien de lui et son père est en prison. À la fin du film son père sort de prison, ses parents se réconcilient et il devient très gentil. (Céline).

Après la projection, à la question « Relis ce que tu avais écrit lors de la préparation. Est-ce que le film correspond à tes hypothèses ? », Céline répond en soulignant ce qu'elle avait bien anticipé :

Des bêtises à l'école, il fugue, il insulte, sa mère ne s'occupe pas bien de lui.

Les élèves sont assez laconiques sur cette question (« Ce film correspond en partie à mes hypothèses », telle est la réponse type), comme si leurs hypothèses n'avaient plus d'intérêt. De fait, elles servent surtout à susciter la curiosité, à donner envie de voir le film, bien qu'il soit en noir et blanc, bien qu'il soit vieux, bien qu'il soit en VO. Revenir sur ces hypothèses ne leur convient pas ; tout se passe comme si ce travail avait été un tremplin vers un ailleurs... qui fait oublier le tremplin.

LE PERSONNAGE, L'ACTEUR, LE RÉALISATEUR

Dans *L'Enfant sauvage*, François Truffaut dirige le jeune Jean-Pierre Cargol qui joue le rôle de Victor. Mais il est aussi acteur dans le rôle de Jean Itard. Il est

également la voix off qui lit ce qu'Itard est censé avoir écrit dans un journal. L'exercice qui suit a pour but de faire réfléchir les élèves sur ces différents niveaux.

La tâche est ici apparemment simple : répondre (en groupe) à des questions présentées dans un tableau. Mais les propositions qui constituent le questionnaire mimant un défaut fréquent des copies d'élèves : l'utilisation du pronom de troisième personne sans contrôle de son antécédent.

La première étape porte sur Victor / Jean-Pierre Cargol.

Quand on dit...	on parle de Victor ou de Jean-Pierre Cargol ?
1. Les paysans le pourchassent.	
2. Il mord le visiteur.	
3. Il veut du lait.	
4. Il regarde la caméra.	
5. Il est nu.	
6. Il sait bien grimper aux arbres.	
7. Il ne sait pas tenir sa cuiller.	

Certaines phrases posent problème : elles peuvent convenir aux deux, parce qu'elles supposent une caractéristique commune à l'acteur et au personnage (5, 6), que ce trait commun soit conjoncturel (la nudité de l'acteur dans le cadre du tournage) ou non (le fait de savoir grimper aux arbres). Le travail de groupe permet que les discussions aient lieu.

Une fois le premier tableau corrigé, on passe au second, qui pose les mêmes problèmes avec en plus une composante supplémentaire, puisqu'à l'acteur F. Truffaut et au personnage J. Itard s'ajoute F. Truffaut réalisateur.

Quand on dit...	on parle de J. Itard, de F. Truffaut acteur ou de F. Truffaut cinéaste ?
1. Il réalise le film en 1970.	
2. Il recueille Victor en 1800.	
3. Il veut éduquer Victor.	
4. Il fait sortir Victor de l'institut des sourds-muets.	
5. Il choisit de filmer en noir et blanc.	
6. Il est habillé à la mode du XVIII ^e siècle.	
7. Il choisit un jeune Gitan pour jouer le rôle de Victor.	
8. Il a lu un article sur l'enfant sauvage.	
9. Il s'intéresse aux enfants.	
10. Il utilise beaucoup les fenêtres pour montrer l'opposition entre l'extérieur (nature) et l'intérieur (le monde civilisé).	
11. Il observe Victor par la fenêtre.	
12. Il est le narrateur dans le film.	
13. Il est l'un des acteurs du film.	

La mise en commun est l'occasion de fournir aux élèves des informations sur Truffaut (par exemple l'importance des enfants dans ses films) et sur la genèse du film : si on voit dans le film *Jean Itard* (et donc l'acteur Truffaut) lire un article sur le sauvage de l'Aveyron, c'est en fait parce que le réalisateur a lui-même eu connaissance de cette histoire en lisant dans un journal un article relatif à un ouvrage de Lucien Malson qui traitait de cas d'*Enfants sauvages*, au nombre desquels celui de Victor.

En classe de français, on a l'habitude, à propos de récits, d'amener les élèves à distinguer l'auteur, le narrateur, le personnage. Le film repose sur d'autres codes, et la trilogie réalisateur / acteur / personnage ne recouvre pas cette distinction. Cependant la compréhension de l'une et de l'autre relève sans doute des mêmes opérations mentales. Et la difficulté, que cette démarche cherche à lever, est aussi grande pour bien des élèves.

TRANSCODAGE

L'histoire que raconte John Boorman dans *La Forêt d'émeraude* (1985, au programme 6^e-5^e en 2008-2009) se déroule dans la forêt amazonienne ; un garçon de 7 ans est enlevé par une tribu d'Indiens, les Invisibles. Le film raconte la quête du père de l'enfant, un ingénieur venu construire un barrage, pour retrouver son fils, et fait découvrir la vie de ces tribus menacées par la déforestation. Le jeune Tommy retrouvera son père mais choisira de rester dans cette tribu.

À l'origine de ce film, un fait divers que relate la brochure éditée par le CNC à l'intention des enseignants⁵ : un enlèvement d'enfant en bordure de forêt amazonienne.

L'enfant avait été enlevé par les Indiens et son père le rechercha dans la forêt pendant plus de dix ans. Mais lorsqu'il le retrouva dans une tribu, ce fils avait été intégré à elle et initié à ses rites. L'ingénieur décida de laisser l'adolescent vivre dans la tribu et rentra à la ville.

La réalisation du film a conduit John Boorman en Amazonie, et le contact avec les Indiens modifie son projet initial :

Tout ce qu'il découvre et comprend pendant son séjour en forêt amazonienne le pousse à transformer le scénario vers l'apologue.

Le film repose donc sur une documentation solide, sur une enquête auprès des tribus amazoniennes dont les coutumes, rites, modes de vie nourrissent la fiction filmique. C'est à une sorte de démarche à rebours de celle du cinéaste que j'ai convié les élèves, en leur faisant écrire un texte documentaire sur les Indiens à partir du film. En classe, nous venions de lire quelques extraits du livre de Marco Polo, aux descriptions regorgeant de superlatifs, de subordonnées de conséquence introduites par si... que, tant... que, d'adresses au lecteur pour l'inviter à partager son émerveillement ; c'est ce qui m'a donné l'idée de ce sujet « à la manière de » : « À la manière de Marco Polo décrivant les Mongols, décrivez les Hommes Invisibles du film *La Forêt d'émeraude*, en essayant d'étonner vos lecteurs. »

5. Ces brochures sont en grande partie consultables en ligne sur le site <http://site-image.eu/index.php>.

Les « lecteurs » en question sont devenus des auditeurs, car, le brouillon à peine commencé, m'est venue l'idée, pour aider les élèves à mieux cibler un destinataire, de modifier la consigne en convoquant un second modèle : celui du documentaire audiovisuel. Chaque élève a dû faire comme s'il commentait en voix off un film documentaire et enregistrer son texte en salle pupitre à l'aide d'*Audacity* ; ce second modèle a été facilitant, les élèves ayant intuitivement mimé la syntaxe et la prosodie des émissions documentaires.

Passage des codes de l'image mobile à ceux du texte écrit, passage du récit cinématographique avec ses personnages à un écrit de type documentaire : c'est une activité de transcodage dans laquelle la plupart des élèves ont été – et j'en ai été quelque peu surprise – à l'aise (un seul s'est mis à raconter le film).

Voici un aperçu de ces écrits⁶. Pour commencer, quelques exemples de tournures empruntées à la traduction de Marco Polo.

En entrant dans l'Amazonie, une *très grande* terre hostile, je découvre les invisibles. De *très étranges* personnes vêtues d'une sorte de jupe faite en peau d'animaux ; les femmes ne portent pas de haut. Ils portent sur eux des feuilles et des fleurs pour se cacher dans les arbres et les buissons. Leur visage est peint de *très jolis* dessins pleins de belles couleurs. (Coralie)

Ils sont *si discrets* qu'une personne qui passe à côté d'eux ne les verrait pas. Ils sont *si habiles* qu'ils pourraient grimper aux plus hauts des arbres de la forêt. (Matthieu)

Les hommes invisibles ont une manière assez spéciale pour passer de l'enfant à l'homme. *Je peux vous l'assurer* car je l'ai vu de mes propres yeux. *Comme je vous le disais*, un jeune garçon du prénom de Tommy a fait son rite d'initiation durant mon exploration, et *ce rite est tel* : la personne concernée etc. (Amélie)

Je fais l'hypothèse qu'ayant à écrire comme Marco Polo, les élèves ont mieux compris la posture de ce dernier et se sont mieux approprié cette partie difficile du programme de 5^e. C'est un sujet d'écriture qui pourrait faire penser à ceux qu'on donne parfois (et que je ne donne plus, en raison de la difficulté) à partir d'un extrait des *Lettres Persanes*, lorsqu'on demande aux élèves de parler des modes de vie contemporains à la manière de Rica et Usbek (plus exactement, et plus subtilement, à la manière de Montesquieu imaginant ces deux personnages étrangers portant un regard critique sur son temps). Mais, grande différence, ici la distance est établie d'office entre le monde où vit l'élève et celui dont il doit rendre compte. L'extériorité n'est pas à construire ; ce qui est à travailler, en revanche, c'est la manière de considérer l'altérité.

De fait, l'exercice a permis une mise en mots, et partant une mise à distance de ce qui avait pu surprendre, voire choquer les élèves dans le film. Occasion de rectifier quelques erreurs d'interprétation des gestes vus, mais surtout de débusquer quelques traces d'un ethnocentrisme bien compréhensible à cet âge. Poursuivons le texte d'Amélie, où l'on voit poindre une référence au « normal » :

6. Dans tous les extraits de textes d'élèves, c'est moi qui souligne. Les prénoms ont été modifiés et l'orthographe rectifiée.

La personne concernée se retrouve avec *de plus grandes fourmis qu'à la normale* qui allaient partout sur son corps et il y avait une chaleur épouvantable, je vous l'assure. (Amélie)

Plus que la taille des fourmis, la grande préoccupation des élèves a été l'hygiène des Indiens, soumise à une critique au demeurant mal fondée.

Ils se lavent dans une rivière *sans savon, sans shampoing, ils ne se lavent pas les dents*. (Coralie)

Les hommes invisibles ont *une vie très différente de l'ordinaire* avec plusieurs coutumes. Leur hygiène est sale car ils mangent des fourmis et mangent la poussière des corps de leur tribu. (Nicolas)

J'ai fait lire (par le biais d'une mutualisation en classe pupitre) et commenté ces passages, et d'autres, et, outre les mises au point sur la mauvaise hygiène supposée, j'ai amené les élèves à interroger les notions d'ordinaire et de normalité.

La description des rites funéraires a été souvent très détaillée, et marquée d'un réel souci de comprendre sans juger. Il faut dire que j'avais pris les devants, en utilisant les explications données par la brochure.

Les Hommes Invisibles ne sont pas éternels et comme tout le monde, ils sont destinés à mourir. Dès que l'un d'eux meurt, il est brûlé puis, après que le feu a été éteint, la tribu ramasse les os du mort, le chef les écrase puis il mélange la poussière obtenue à de l'eau ; tous les hommes de la tribu boivent en mémoire de la victime. Le rite funéraire est très présent dans toutes les tribus car ils disent que la présence et la force de la personne décédée seront à jamais en eux. (Célia)

Enfin, l'exercice a permis de poser la question des liens entre réalité et fiction. En somme, il s'agissait de repérer dans cette fiction le substrat documentaire. « Démarche à rebours », ai-je annoncé : à l'inverse du cinéaste qui a incarné dans des personnages de fiction les mœurs indiennes observées dans le monde réel, les élèves doivent généraliser les cas particuliers imaginaires que présente le film, et considérer Kachiri, Wanadi, Tommy et les autres personnages comme représentatifs. Ce qui n'est pas simple. Voici par exemple le récit du rite d'initiation, auquel le jeune Tommy est soumis.

Les enfants de la tribu, ont, arrivés à l'âge de 12-13 ans, un rite d'initiation durant lequel [le garçon] va passer du statut d'enfant à celui de jeune homme. Cette cérémonie consiste à ce que l'enfant « survive » à des fourmis rouges pendant une nuit, puis le chef de la tribu lui « injecte » de la drogue ; le jeune homme se retrouve quelque moment inconscient mais en lui il voit un aigle (ou un autre animal sauvage) puis il va avoir le pouvoir de l'aigle. Ensuite il doit retrouver les émeraudes et les rapporter au chef de sa tribu. (Célia)

Pour Célia, tout se passe comme si l'effet de la substance hallucinogène était identique pour tous les initiés. Quant à Juliette, elle commence par un texte généralisant, mais par un glissement que permet l'ambiguïté des pronoms de 3^e personne (illustrations de la difficulté signalée et exploitée dans l'activité sur *L'Enfant sauvage*), elle quitte carrément le documentaire et ne s'intéresse plus qu'au personnage de Tommy.

Quand le père de la tribu décide que l'enfant doit devenir un homme, il le devient mais ce qu'il faut endurer pour le devenir est très dur. Ils doivent se laisser piquer par les fourmis, dès qu'il s'est fait assez attaquer ils le lavent et le laissent dans le fleuve toute la nuit. Le lendemain soir il doit se droguer et quand il est drogué il voit comme un aigle c'est grâce à cet aigle qu'il réussit à trouver les pierres vertes et à trouver où habite son vrai père. (Juliette)

Je me suis demandé pourquoi cette difficulté surgissait ici, alors que les descriptions des rites du mariage ou des rites funéraires en étaient exemptes. Ce n'est sans doute pas un hasard. Peut-être est-ce lié au fait qu'ici, le cinéaste met en images des croyances : la prise de substance hallucinogène est censée aider l'initié à se trouver lui-même, en lui révélant son animal totem. Pour montrer que les initiés ont des hallucinations, le réalisateur donne corps aux visions de Tommy. Il filme les hallucinations de Tommy et son identification à l'aigle (aigle qui apparaît au tout début du film), donnant à son récit une dimension fantastique. Mais les élèves prennent cette vision « au pied de l'image⁷ », pourrait-on dire, ils ne perçoivent pas la portée symbolique et métaphorique de cette figure de l'aigle (qui survole et scrute la forêt amazonienne comme Tommy dans son rêve, mais aussi comme le réalisateur qui filme cette histoire, et comme le spectateur). Je n'ai pas eu le temps de convertir ces hypothèses en activité, mais si c'était à refaire, je lancerais une discussion en demandant par exemple s'il est possible de filmer une hallucination. En tout cas, cet exemple souligne, si besoin était, la complexité de l'objet cinéma : comment les élèves comprennent-ils les séquences où on entre dans les rêves d'un personnage, les moments où il revoit son passé, où il imagine son futur ? Les repères linguistiques (marqueurs temporels, temps verbaux) sont alors inopérants, il faut s'en construire d'autres... qu'un autre film remettra en question

CONCLUSION

C'est en réinvestissant des savoir-faire professionnels à l'œuvre dans la pratique ordinaire de mon enseignement du français que j'essaie de travailler sur le cinéma avec les élèves. C'est moins l'importation des outils d'analyse des textes que je pointe ici, que la manière de mettre des élèves en situation de questionnement et d'apprentissage. En prenant le contrepied de l'illusion selon laquelle les élèves entreraient plus facilement dans un film que dans un livre, il s'agit de partir de ce qu'ils savent, ont vu ou croient avoir vu, dans la perspective d'une appropriation de cet objet complexe. Parfois les activités habituelles du cours de français font l'affaire (par exemple la formulation d'hypothèses, les activités de réécriture et de transcoding), à d'autres moments il me faut imaginer d'autres approches... qui me suggèrent en retour de nouvelles pistes pour l'enseignement du français.

7. Il faut nuancer, toutefois. Disons que les écrits des élèves portent les traces d'une difficulté qui n'est pas complètement levée ; j'en veux pour signes les échanges à la sortie du film, certains élèves disant qu'ils n'avaient pas compris ce passage (identifier un problème, c'est le premier pas vers sa résolution), et la phrase de Juliette (« Il voit *comme* un aigle. ») où le *comme* introduit une modalisation.