

LYCÉENS AU CINÉMA : UNE PERSPECTIVE ANNUELLE

Corinne Souche
Lycée Paul Duez, Cambrai

AU DÉPART

Depuis de nombreuses années, je fais participer une classe de seconde (dont certains élèves suivent l'option cinéma-audiovisuel¹) au dispositif national « Lycéens au cinéma », qui s'adresse aux élèves de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et professionnel publics et privés, des lycées agricole et des CFA. Dans le cadre du temps scolaire, ce dispositif propose la projection d'un minimum de trois films (en fait quatre dans l'académie de Lille, trois imposés et un au choix) par classe et par année. Ces séances, qui ont lieu dans une salle de cinéma, sont payantes (2,50 € par film et par élève).

Les films sont choisis au niveau régional à partir d'une liste d'une vingtaine de titres. Cette liste est déterminée par le Centre National de la Cinématographie sur la base des propositions de la Commission nationale « Lycéens et apprentis au cinéma ». La liste propose, de façon plus ou moins équilibrée, des films du patrimoine et des films contemporains, des productions françaises, européennes et extra européennes (présentées, le cas échéant, en version originale sous-titrée), des

1. J'assure la moitié de mon service d'enseignement en cinéma-audiovisuel, soit neuf heures en option facultative (trois heures pour chaque niveau de lycée). Cette option est suivie par des élèves de toutes les séries.

courts-métrages et des documentaires... Un document destiné aux enseignants accompagne chaque film (synopsis, générique, réalisateur et acteurs, analyse de la structure dramaturgique, analyse d'une séquence, contexte historique ou esthétique...). Chaque élève reçoit également, lors des projections, une fiche technique par film.

Ce dispositif est ouvert à tous les niveaux et à toutes les disciplines mais nous avons décidé, dans mon lycée, de travailler uniquement sur les classes de seconde (les quatre classes qui participent sont alignées dans l'emploi du temps) et avec des professeurs de français qui utilisent l'image pour développer le sens critique des élèves mais aussi pour aborder l'interprétation en commentaire.

En ce qui me concerne, je considère que ce dispositif est essentiel à l'entrée au lycée puisqu'il permet de surprendre les élèves et de susciter chez eux un questionnement vital chez un lycéen. Mais, par définition, le dispositif propose un corpus aléatoire de films qui ne cherche, en aucun cas, à coller à de quelconques programmes de français. Tout l'art consiste donc, une fois qu'on a fixé l'ordre approximatif des séquences de français, selon leur difficulté et les priorités disciplinaires liées notamment aux devoirs communs, à intégrer ces films aux dites séquences. Et là, de manière assez étonnante et pour peu que l'on cherche sans a priori, on trouve souvent. Pour l'année scolaire 2008-2009, les quatre films étaient les suivants : *The Host* de Joon-ho Bong, *La Trahison* de Philippe Faucon, *Le Scaphandre et le papillon* de Julian Schnabel ainsi que *Dead Man* de Jim Jarmusch. C'est la progression que j'ai construite autour de ces quatre films que je me propose de commenter dans cet article.

Dans ma progression annuelle, les films sont intégrés aux séquences de français, qui ne sont pratiquement jamais construites autour du film : ils sont amenés au départ soit par le thème, soit par le genre (quand le lien est simple à établir), soit par un élément plus caché. Je me souviens, ainsi, quelques années en arrière, du lien étonnant que l'on pouvait établir entre la médiocrité de Charles Bovary chez Flaubert et le mari de Yolande Moreau, quasi acousmètre², dans le film *Quand la mer monte* : alors que les deux œuvres semblaient assez éloignées, il s'est avéré que les deux personnages féminins étaient finalement des mal mariées et la conversation téléphonique ennuyeuse entre les époux, véritable leitmotiv dans le film, ressemblait à bien des égards à la conversation « plate comme un trottoir » de Charles Bovary.

L'exploitation qui est la mienne se limite souvent à une séance d'une heure, soit en amont, soit en aval de la projection, et varie dans les approches. Mon objectif est d'aborder, par les exemples, les différentes notions nécessaires à l'analyse filmique : le cadre (l'échelle des plans, les axes de la caméra), les manifestations du son (in, hors-champ, off), le montage, l'écriture scénaristique, le découpage, le story-board... Le travail peut s'appuyer sur une analyse de courte séquence ou au contraire naviguer sur différents extraits. L'important pour moi est de partir des réactions des élèves, en principe toujours très prolixes sur les films : on est assez

2. Selon l'expression de Michel Chion, (*Un art sonore, le cinéma*), l'acousmètre est un personnage invisible, créé pour l'auditeur par l'écoute d'une voix acousmatique hors-champ ou dans le champ mais dont la source est invisible, lorsque cette voix a suffisamment de cohérence et de continuité pour constituer un personnage à part entière.

surpris de la richesse des remarques qui peuvent émerger quand on cherche à décrypter et à donner du sens.

Dans les propositions suivantes, j'ai veillé, d'une part à varier les activités et, d'autre part à proposer d'autres perspectives que celles présentes dans le livret du professeur qui accompagne toujours les films du dispositif. Par ailleurs, dans l'organisation générale de l'année, je cherche toujours à construire une progression, du plus simple au plus complexe, afin que des élèves qui ne suivent pas forcément l'option cinéma-audiovisuel puissent quand même avoir quelques bases en analyse filmique.

1. THE HOST DE JOON-HO BONG : VOIR, FAIRE VOIR POUR FAIRE PEUR

1.1. Synopsis (Corée du Sud / États-Unis, 2006, 1h59, couleurs)

À Séoul, une créature monstrueuse sème la panique dans la population. Elle enlève la jeune Hyun-seo, rejeton adulé de la famille Park, qu'elle entraîne dans les eaux polluées du fleuve Han. Alors que le gouvernement annonce la présence d'un virus lié au monstre, Gang-du, père de la fillette disparue, reçoit à l'hôpital où il est en quarantaine un bref appel téléphonique de celle-ci...

1.2. Notions abordées

Dans cette séance, j'ai choisi de poser, par l'intermédiaire du story-board, le vocabulaire de base de l'analyse filmique pour l'étude du cadre. Ainsi, la confection spontanée d'une vignette de story-board a amené les élèves à réfléchir sur ce que l'on appelle l'échelle des plans, les axes de la caméra (plongées et contreplongées), les entrées et sorties de champ.

1.3. Déroulé de l'activité (en aval de la projection)

Quand nous sommes allés voir *The Host*, le premier film du dispositif de l'année, nous sortions d'une séquence inaugurale, classique à mon sens en début de 2nde, sur la nouvelle réaliste. En parallèle, par le biais de lectures cursives, nous avons abordé le fantastique, et ceci plus particulièrement avec les théories de Todorov³. Réinvestir les concepts de Todorov s'est avéré particulièrement intéressant ici puisque les élèves ont pu interroger les notions de genre et de registre (fantastique ici) en se rendant compte que, malgré des dénominations différentes (on parle de genre pour un film et de registre pour un texte littéraire), les concepts de l'un étaient transposables et pertinents pour l'autre.

3. Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, « L'étrange et le merveilleux », p. 46-47, 1970, Seuil. Notons au passage que, contrairement aux Instructions Officielles, Todorov parle ici de genre.

Ainsi, j'ai commencé par poser oralement aux élèves la question du genre du film de Joon-ho Bong qui inclut le « surnaturel » par le biais du monstre. Les élèves se mettent vite d'accord sur l'idée que le film n'est pas fantastique, puisque l'hésitation entre l'hypothèse rationnelle et irrationnelle n'existe pas ; le film n'est pas non plus merveilleux puisque le surnaturel n'est pas admis comme partie du réel... Je décide donc de leur repasser le pré-générique qui les incite à évoquer la catégorie de l'étrange, telle qu'ils l'ont découverte chez Todorov, puisque les deux savants américains qui versent des produits chimiques très dangereux dans les éviers, provoquent un dérèglement de la nature, un monstre au sens propre du terme.

Ces remarques faites, les élèves ont alors pour consigne d'observer comment la dimension dangereuse de la scène est suggérée. Leurs réponses pointent que c'est par le travail sur la lumière que le danger est signalé : toute la séquence est assez obscure, dans des tons froids de bleu qui inquiètent le spectateur.

Nous travaillons ensuite sur les apparitions du monstre. De fait, afin de poser le vocabulaire basique de l'analyse filmique, et notamment l'échelle des plans, je passe par le story-board et leur demande de dessiner, de mémoire, dans un cadre rectangulaire, un plan où le monstre apparaît. Ensuite, une petite dizaine d'élèves, repérés pour avoir choisi des valeurs de plans différentes, sont envoyés au tableau pour représenter leur cadre : dès lors, on numérote ensemble les plans pour les ranger du plus serré au plus large et, à partir de là, je nomme la valeur de plan : gros plan, plan rapproché (épaules ou taille), plan américain, plan pied, plan d'ensemble, plan général. Même si ce vocabulaire anthropomorphique est parfois inadéquat pour le monstre, je précise oralement les limites de ces emplois, mais chaque élève possède ainsi ce vocabulaire de base.

Afin de réinvestir et d'approfondir ce qui vient d'être vu, je leur repasse la première séquence et leur demande de faire attention à la valeur des plans utilisés. Les élèves se rendent alors compte que les échelles varient et que la dramatisation passe par un resserrement du cadre. De plus, leurs remarques signalent un intérêt pour la place de la caméra et donc pour l'axe de prise de vue : les plongées radicales dominent les premières apparitions du monstre filmées du haut du pont. Mais, alors que les plongées ont plutôt tendance à écraser le sujet, Joon-ho Bong les utilise autrement puisque, associées aux plans d'ensemble, elles soulignent au contraire la taille impressionnante du monstre. Je leur demande alors s'ils se souviennent comment le monstre est filmé quand la fillette est prisonnière de la cavité occupée par le monstre : ils évoquent alors, par opposition, les contreplongées systématiquement utilisées et l'effet de grossissement qui leur est attaché.

Ensuite, je questionne les élèves sur les déplacements du monstre et leur demande de dessiner un autre cadre (en précisant sa valeur de plan) et d'y représenter le monstre en mouvement (symbolisé par une flèche qui indique le sens de déplacement et qui passe derrière le personnage). Les élèves doivent alors choisir car le monstre surprend par ses déplacements : dans l'eau, il nage très vite ; sur terre, il marche ou court à une vitesse impressionnante (lors de sa première apparition, il kidnappe la fillette) ; et il se déplace dans les airs quand il se suspend sous les ponts. C'est donc un monstre hybride, poisson, araignée, serpent, dinosaure, et le travail en images de synthèse permet de condenser toutes les phobies. Du fait de cette hybridité, le spectateur est toujours surpris par l'arrivée du monstre et ce sont les entrées de cadre intempestives qui le font sursauter. En repassant quelques

extraits, les élèves remarquent que les entrées de cadre sont toujours inopinées et que le monstre surgit de n'importe quel segment⁴, notamment celui du haut ou du bas, et toujours très brutalement, ce qui permet de poser la notion de surprise, par opposition à celle de suspense⁵.

Ils remarquent aussi que la musique permet d'accentuer la peur du spectateur. Nous terminons cette activité par l'analyse de la mort de la fillette, qui n'est pas montrée mais fortement suggérée par une sortie de champ par le 5^e segment : le noir qui envahit le cadre quand le monstre s'approche de la caméra devient symbolique et ne laisse aucun doute quant au sort réservé à la fillette.

Par ce premier film du dispositif, les élèves ont abordé la notion de story-board, ainsi que l'échelle des plans et les axes de prise de vue. Ils ont aussi eu l'occasion de voir comment le réalisateur manipule le spectateur par l'émotion en le surprenant par les entrées de cadre : tout choix, comme dans un texte littéraire, a du sens et je leur indique que, ces choix, nous nous efforcerons de les comprendre dans chacun des quatre films que nous verrons cette année.

En prolongement à cette activité, mais aussi pour jeter un pont avec le cours de français, j'ai hésité à leur demander de transcrire ces choix cinématographiques en écriture d'invention et à les inciter à produire un texte court où il serait question de faire peur au lecteur en reprenant une séquence du monstre dans *The Host*. Cela m'aurait permis de réinvestir à la fois ce qui avait été abordé en cinéma et ce que nous avons vu sur la nouvelle... Mais je ne l'ai pas fait, craignant de trop en faire dès le premier film.

2. LA TRAHISON DE PHILIPPE FAUCON : ENTENDRE ET FAIRE ENTENDRE POUR DÉNONCER

2.1. Synopsis (France, 2005, 1h20, couleurs)

En 1960, sur les hauts plateaux algériens, la guerre entre la France et le FLN (Front de libération nationale) s'enlise dans la torpeur de la guérilla. Dans un village isolé, le lieutenant Roque commande un poste militaire. Des renseignements indiquent que quatre appelés algériens, sous son commandement, sont à la solde du FLN et préparent une attaque. Ne pouvant y croire, Roque reste sur ses gardes en attendant que le malentendu soit levé. Les informations s'avèreront fondées.

4. On considère avec Noël Burch que le cadre de cinéma est constitué de 6 segments, les 4 qui forment le rectangle du cadre, le 5^e derrière la caméra, le 6^e au fond du cadre, dans la profondeur de champ quand elle est fermée par un élément du décor.

5. Selon Hitchcock, si l'on fait exploser une bombe sans que le spectateur n'ait assisté aux préparatifs, il sera surpris ; dans le cas contraire, il attendra que la bombe explose et on sera dans le suspense.

2.2. Notions abordées

Dans cette séance, j'ai fait le choix d'aborder essentiellement le son, uniquement diégétique (in et hors-champ⁶) car il m'a semblé que cette composante est très présente et travaillée dans le film mais aussi parce que Faucon n'utilise pas le son off. Pour bâtir cette activité, je me suis fondée sur les travaux de Michel Chion qui distingue trois types de sons au cinéma : le son in (dont la source est dans le cadre), le son hors-champ (diégétique aussi mais dont la source n'est pas dans le cadre mais à proximité), enfin le son off (rajouté au montage, qui peut être une voix ou une musique).

De fait, ce travail sur le son m'a amenée à aborder aussi le montage, avec la figure du champ / contre champ (le champ étant l'espace visible dans le cadre, le contrechamp la portion d'espace opposée à la précédente). Le montage champ / contrechamp consiste à montrer tour à tour chacun de ces deux espaces.

2.3. Déroulé de l'activité (en aval de la projection)

Pour *La Trahison*, nous venions de terminer une séquence sur l'argumentation, et plus particulièrement sur le thème de l'altérité autour de la découverte du Nouveau Monde ; outre les Cannibales chers à Montaigne, nous avons lu *La Controverse de Valladolid* de Jean-Claude Carrière mais aussi un extrait du roman de Jean-Christophe Rufin, *Rouge Brésil*, ainsi qu'un extrait de l'essai de Jean-Marie Gustave Le Clézio, *Le Rêve mexicain*.

Évoquer le film de Faucon dans ce contexte pouvait sembler étonnant mais si l'on envisage le film autour de la guerre liée à la décolonisation, ou plutôt autour de la place des uns par rapport aux autres sur le sol algérien, on évacue très vite la question du décalage des périodes historiques considérées et l'on s'interroge sur le nœud de la situation, à savoir l'altérité. En effet, qui est à sa place ? Faucon, qui semble filmer les personnages sans manichéisme (que ce soit le lieutenant Roque ou les quatre musulmans), défend-il un point de vue ? En fait, même si ce n'est jamais clairement évoqué, les deux camps ne sont pas filmés de la même manière et Faucon, par ses choix de mise en scène, semble prendre parti. C'est par la manière de filmer la scène de délation (de 52'30 à 54') que le parti pris de Faucon pour la décolonisation est le plus manifeste.

Je repasse cette séquence intégralement et les élèves ont pour consigne de repérer les valeurs de plans employées, mais aussi d'écouter attentivement tout ce que l'on entend. Ils doivent, à ce propos, noter tous les sons et les classer : paroles prononcées, sons d'ambiance (on exclut d'emblée la musique puisque l'une des caractéristiques de Faucon est justement de ne jamais utiliser de musique extradiégétique).

Cette consigne est l'occasion de rappeler l'échelle des plans vue avec le premier film et d'introduire la notion de montage avec le champ / contrechamp (le fait de monter en alternance, un groupe, puis l'autre). Alors que les villageois,

6. Le hors-champ est l'espace contigu au champ, non visible, comprenant ce qui se passe hors du cadre, et que l'on peut percevoir par le son.

debout, filmés en plan large, forment un groupe compact, silencieux, qui évoque l'union et la force, le contrechamp renvoie à ceux qui collaborent avec l'armée française, assis sur trois chaises différentes, filmés souvent en plan serré, seuls dans le cadre, « protégés » par leur sac sur la tête et les soldats armés bord cadre, liés à la parole : c'est à eux que s'adresse le militaire français, et c'est d'eux que doit venir la parole qui dénonce.

Je demande alors aux élèves de reprendre ce qu'ils ont noté sur le son et de surligner d'une couleur les sons in (la source sonore est dans le cadre) et d'une autre couleur les sons hors-champ (la source sonore, diégétique, n'est pas dans le cadre, mais à proximité). On remarque alors que, alternant les plans montrant un camp, puis l'autre, le son se limite aux sons d'ambiance et à la voix du militaire français qui est le seul à posséder la parole : soit in, soit hors-champ, il accapare la parole et, dans les deux cas, l'intonation est jussive et assez violente. Cela aboutit à une dénonciation, mais le délateur ne s'exprime pas, il montre juste du doigt. Même en collaborant, l'autochtone n'a pas droit à la parole et cela montre là encore que, chez Faucon, la décolonisation est incontournable pour que le peuple algérien accède à la parole.

Quant à la scène de torture qui suit et découle de la scène de délation, je me rends compte très vite que les élèves ne l'ont pas comprise, voire complètement éludée. Je repasse donc l'extrait et pointe, au passage, aux élèves le montage cut (le passage direct d'un plan à un autre sans effet de liaison). Je leur donne ensuite pour consigne de noter, dans un tableau à double entrée, d'une part les sons in, d'autre part les sons hors-champ. Le spectateur assiste à la préparation de la torture, à la mise en place de la « gégène » et il entend les incitations verbales à dénoncer en son in (les paroles, en français, sont traduites en arabe et le traducteur est dans le cadre) mais au moment où la torture va commencer, la caméra quitte la pièce et se retrouve à proximité, dans une autre pièce avec un autre militaire.

Alors qu'il ne la montre pas dans le cadre, c'est par le son que Faucon fait exister la torture : les cris hors champ de la victime, forts et déchirants, parviennent aux oreilles du militaire français et sont alors couverts par le disque de musique classique que ce dernier pose sur le tourne-disques⁷ et qui est entendu dans tout le village. Le choix du hors-champ amplifiant la violence de la torture, tout en refusant le spectaculaire, dote la scène d'un fort pouvoir de dénonciation... quand le spectateur le comprend.

On retrouve cette esthétique de la retenue dans la seule scène d'affrontement de ce film « de non-guerre » : les deux camps vont combattre. Pour cette scène, je demande aux élèves d'observer le montage et de trouver ce qui déclenche l'affrontement. Ils repèrent la figure du champ / contrechamp utilisée ici aussi, l'armée française regarde droite cadre, les fellagas gauche cadre, et les plans se succèdent montrant tantôt les uns, tantôt les autres. Les Algériens, en harmonie avec le lieu, sont immobiles et en position de guet alors que l'armée française veut les surprendre et les prendre à revers.

7. Michel Chion parle alors d'un son « on the air » quand le son est présent dans une scène mais supposé être retransmis électriquement par radio, téléphone, amplificateur...

Mais c'est un bruit qui trahit un soldat français, et c'est par le son in d'une branche qui craque que Faucon crée la raison diégétique de l'affrontement : c'est donc un élément de décor qui nous dit que ce personnage du soldat, et par conséquent toute son armée et son pays, n'a rien à faire dans ce pays qui ne lui appartient pas. Le fellaga se retourne, tire et le soldat français s'effondre ; il s'affaisse sur le côté, sans effet particulier, et le plan qui le montre mort, noie son visage dans les hautes herbes, alors que dans la profondeur de champ on aperçoit d'autres militaires qui marchent. La caméra refuse alors et le pathétique qui consisterait à filmer en gros plan, et l'action à tout prix que privilégierait un montage court : le combat est bien présent mais il se limite à deux salves de mitraillettes et à l'explosion d'une seule grenade. Alors que l'affrontement commence, Faucon fait encore une ellipse, cette fois-ci par un fondu enchaîné sur le décor.

L'ellipse est indéterminée en terme temporel et je demande alors aux élèves d'observer ce qui est montré par Faucon : ce sont les fellagas tués dans l'affrontement, filmés en plongée, qui occupent le cadre. Roque est bien informé par son supérieur que deux de leurs hommes ont été tués, mais la caméra de Faucon ne les suit pas dans leur déplacement. Elle se fige, immobile avec les quatre musulmans qui rentrent peu à peu dans le cadre, et qui regardent à leur tour les fellagas morts.

Pour renforcer la dénonciation, Faucon suggère, en trois plans, une exécution à laquelle le spectateur n'assiste encore pas : un soldat français débusque un fellaga au burnous rayé qu'il fait sortir de sous un rocher, les quatre musulmans dans le champ regardent la scène d'exécution dont seul le bruit de la mitraillette, hors champ donc, informe le spectateur qu'elle a lieu, et la caméra au ras du sol filme les rangers du soldat qui vérifie, avec le pied, que ce fellaga-là est bien mort aussi.

Au lieu de filmer l'exécution, Faucon montre le désarroi des quatre musulmans qui, par leur immobilisme dans le cadre (tous les autres soldats sont en mouvement), semblent réfléchir, voire désapprouver les actions de l'armée à laquelle ils appartiennent. Je rappelle alors le titre du film aux élèves et leur demande d'y réfléchir : de quelle trahison s'agit-il ? Qui trahit dans le film ? Le villageois qui dénonce un fellaga ? Le lieutenant Roque qui piège ses quatre musulmans à la fin en leur faisant croire qu'ils vont signer des papiers ? Ces quatre mêmes hommes, engagés dans l'armée française et défendant une patrie qui les rejette, qui ont prévu de tuer Roque ? La discussion est ouverte et il semblerait que toutes les interprétations sont valables et que, de ce fait, à aucun moment Faucon ne semble stigmatiser le comportement des quatre musulmans.

Pour conclure la séance, je pose la question suivante : « Philippe Faucon a-t-il voulu faire un film de guerre ? Justifiez votre réponse. » Les réponses écrites des élèves signalent que Faucon n'a pas réalisé un film de guerre parce qu'ils n'y ont pas retrouvé les codes habituels du genre (explosions spectaculaires, effets spéciaux, scènes violentes voire sanglantes, ralentis qui dramatisent, montage court et rapide...)

Après lecture de ces réponses, je précise aux élèves que Faucon aurait pu réaliser un tel film, s'il l'avait souhaité mais que, manifestement, son choix a été différent : que voulait-il alors filmer et privilégier ? En partant de leurs impressions (un rythme trop lent, pas assez d'action, trop de dialogues jugés inutiles...), je signale aux élèves que le but de Faucon n'était pas de filmer la guerre comme un spectacle avec des plans larges et des ralentis qui dramatiseraient à outrance, mais

bien la perception particulière des personnages, avec beaucoup de temps morts et d'inaction. C'est plus la complexité des relations humaines qui existent entre les personnages, de leur questionnement intime sur leur identité et leur rapport à l'événement, qui intéressent Faucon que les scènes de guerre qui ont déjà tant de fois été tournées pour montrer la guerre d'Algérie. Il n'a pas réalisé un film de guerre mais un film qui parle de la guerre, avec de lourds non-dits.

3. LE SCAPHANDRE ET LE PAPILLON DE JULIAN SCHNABEL : PRENDRE LA RESPIRATION D'UN PERSONNAGE AU CINÉMA

3.1. Synopsis (France, 2007, 1h52, couleurs)

Rédacteur en chef du magazine *Elle*, Jean-Dominique Bauby se réveille à l'hôpital de Berck sur Mer à la suite d'un grave accident vasculaire cérébral qui l'a plongé dans le coma. Il apprend des médecins qu'il est atteint du locked-in syndrome, maladie rare qui le paralyse entièrement à l'exception de l'œil gauche. C'est grâce à cela qu'il va réussir à communiquer et à écrire...

3.2. Notions abordées

Pour ce film qui a la particularité de travailler le point de vue d'un personnage, j'ai fait le choix de travailler sur la fonction de la séquence d'ouverture, sur les notions de caméra subjective et de son off mais aussi de revenir sur l'utilité de certains éléments paratextuels (l'affiche, le synopsis et le titre). À partir de leurs hypothèses de lecture sur le titre du film et sur son générique, les élèves réaliseront le synopsis (court résumé du film) et l'affiche du film avant la projection.

3.3. Déroulé de l'activité (en amont de la projection)

Le troisième film au programme, *Le Scaphandre et le papillon* de Schnabel, s'est articulé sur une séquence sur la tragédie classique, l'étude d'*Andromaque* en œuvre intégrale. C'est le titre, le générique initial et la séquence d'ouverture qui ont été travaillés en amont de la projection, nous permettant ainsi de compléter le travail sur le son (les sons off) et d'aborder la caméra subjective.

Je demande d'abord aux élèves de réfléchir au sens du titre et d'émettre des hypothèses. Le titre de ce film, volontairement énigmatique et métaphorique, me semble une clé intéressante pour entrer dans le film et en préparer la lecture. Les élèves notent sur leur cahier tous les mots qu'évoque le titre. Certains élèves connaissant la signification du mot « scaphandre », on en arrive vite à l'idée d'antithèse, mais le mystère reste complet puisque les deux mots ne semblent pas appartenir au même univers, l'un étant plutôt aquatique, l'autre aérien.

Pour leur dévoiler progressivement les choses, je leur diffuse ensuite, en deux temps, le générique de début. Après avoir projeté la première partie du générique, je fais une pause et les élèves ont alors pour consigne d'émettre des hypothèses sur ce qu'ils ont vu : ce début de générique est relativement mystérieux lui aussi car les informations apparaissent en lettres violettes sur des plans serrés qui ressemblent à

des tableaux d'art abstrait (je leur précise alors que Schnabel est plasticien) et la musique, *La Mer* de Charles Trénet, est assez gaie. Le réalisateur semble poser, par ce choix initial, le film du côté du léger et du papillon.

Ces hypothèses sont émises oralement et je reprends la projection du générique. La consigne reste la même et les élèves se rendent compte peu à peu, à mesure que l'on avance dans le générique et que les plans s'élargissent, que ce sont des radiographies étonnantes de corps humain : ce que nous avons pris pour des traces abstraites ne sont que des os. Dès lors, l'ambiance semble moins légère et la beauté devient inquiétante, faisant réfléchir à l'apparence mais aussi au squelette, et donc à la mort. Sous le papillon, le scaphandre...

Pour prolonger la réflexion sur le titre et pour effeuiller un peu avec eux le sujet du film, je décide de leur projeter, dans la foulée, la scène d'ouverture où le mystère prend plus de sens encore. Les élèves ont pour consigne d'observer le cadre et de faire attention à ce qui se dit. Le choix de la caméra subjective, très vite posée par la voix de Mathieu Amalric en off, est vite repéré et mis en relation avec la focalisation interne (notion que nous avons revue en cours de français). Ce choix repéré, je pose aux élèves la question suivante : « Comment Schnabel s'y prend-il pour que sa caméra semble vraiment adopter le regard juste sorti du coma du personnage ? »

Les noirs réguliers qui ponctuent, de manière aléatoire semble-t-il, le montage imitent les battements de cils ; l'image peu propre semble renvoyer aux humeurs lacrymales qui encombrent l'œil valide ; la mise au point, qui a du mal à s'effectuer et ne s'effectue que très proche du sujet, révèle le problème du corps malade qui n'obéit plus. Quant au son, l'interpellation du médecin qui n'est pas suivie d'effets fait très vite comprendre au personnage, et donc au spectateur, que la parole lui sera interdite. Cantonné dans le son off, équivalent de sa conscience, le seul objectif du personnage est de passer dans le son in, celui de l'échange avec autrui qui lui reste interdit dans tout le film. On pénètre alors dans un huis clos effrayant où le spectateur est enfermé dans le corps atteint de locked-in syndrome.

Mais les élèves ne savent pas encore, avec cette première séquence, de quoi est véritablement atteint le personnage. L'opacité du titre éclaircie partiellement, je leur propose d'écrire le synopsis, c'est-à-dire résumer en quelques lignes le film qu'ils imaginent portant un tel titre, et proposer ensuite l'esquisse d'une affiche. Pour cela, ils ont à s'appuyer sur les éléments que nous venons d'étudier. Ce court travail d'écriture est l'occasion de rappeler les fonctions, entre autres commerciales, du synopsis et de l'affiche. C'est après la projection que nous reviendrons sur ces propositions de synopsis et d'affiches afin de relire avec plus d'acuité la première séquence étudiée brièvement (les informations qu'elle nous donne en creux) et de comprendre aussi les choix du concepteur de l'affiche originale du film.

Ce travail préparatoire terminé, les élèves ont pour consigne, lors de la projection, de regarder le film de manière active : ils devront faire attention à ce qui se rattache au scaphandre et ce qui se rattache au papillon.

Le bilan s'avérera fructueux et les échanges riches. Alors qu'au départ, les élèves semblaient plutôt limiter la dichotomie au personnage même de Jean-Do – le scaphandre étant son corps malade, le papillon son corps valide d'avant – (je pose alors à ce moment-là, la notion de flash-back et de montage non chronologique), ils se sont vite rendu compte que l'esprit du personnage est encore un papillon, et peut-

être encore plus qu'avant puisqu'il a, par la pensée, la possibilité de se transporter n'importe où.

À l'issue de ce débat, j'ai pu alors les amener à sortir du psychologisme et à envisager le titre comme prisme de lecture de tout le film : l'humour du personnage dont la pensée est sans cesse présente par la voix off, ainsi que la beauté des images qui renvoie à l'optimisme sans égal du personnage empêchent le film de sombrer dans le pathétique.

Ce débat aura aussi été l'occasion de raccrocher le film à la séquence de français en cours. Alors que le sujet du film est bien sûr tragique (le héros victime d'une fatalité), nous nous sommes interrogés sur le registre de ce film et nous avons noté que l'objectif de Schnabel était surtout de ne pas tomber dans le pathos. Il n'empêche qu'une de mes élèves a absolument détesté ce film... et le travail mené autour n'y aura rien changé...

4. DEAD MAN DE JIM JARMUSCH : INCARNER

4.1. Synopsis (USA / Allemagne / Japon, 1995, 2h14, 35 mm, noir et blanc)

William Blake prend le train vers l'Ouest pour y trouver un emploi de comptable. Arrivé dans la ville de Machine, il s'y trouve accusé à tort d'un double meurtre et prend la fuite, une balle près du cœur. Il traverse l'Ouest en compagnie de Nobody, un étrange Indien cultivé qui le prend pour un poète. Poursuivi par des tueurs à gages, affaibli par sa blessure, le comptable se transforme en poète tueur de Blancs. Lorsqu'il meurt au terme du voyage, il est devenu Indien.

4.2. Notions abordées

Avec ce dernier film qui a, entre autres, comme particularité de suivre le héros dans de vastes paysages sauvages et inconnus, j'ai voulu aborder les mouvements de caméra (travellings et panoramiques⁸) et le son off à travers la musique de fosse. Pour poursuivre aussi ce que les élèves avaient déjà vu (le story-board avec le premier film et le synopsis avec le troisième), j'ai voulu les exercer à l'écriture scénaristique et au découpage technique afin d'explorer avec eux toutes les facettes de l'écriture en matière filmique.

4.3. Déroulé de l'activité (en amont et en aval de la projection)

Nous sommes, en ce dernier quart d'année, sur l'étude de *La Bête humaine* de Zola. Avant d'aller voir le film, je passe le pré-générique en aveugle, en masquant l'écran et en ne laissant que le son. Les élèves doivent alors émettre des hypothèses à partir des sons entendus et proposer sur leur cahier, trois vignettes de story-board

8. Dans un travelling, la caméra se déplace ; dans un panoramique, elle est fixée sur un pied mais bouge sur son axe.

(ce qui permet de réinvestir ce qui a été vu sur *The Host*) en relation avec les sons entendus.

Le travail est repris en aval de la projection et je repasse le pré-générique : le long voyage en train les interpelle puisque l'on retrouve le thème du train si cher à Zola dans le roman qui nous occupe. Néanmoins, les élèves notent vite l'écart entre la caméra de Jarmusch et la plume de Zola (nous avons évoqué les carnets d'enquête et la dimension testimoniale du roman naturaliste) puisqu'il n'y a, dans le film, aucune préoccupation informative : le train n'est qu'un décor et surtout un moyen très clair de poser le déplacement, caméra embarquée dans le train qui dit la longueur du voyage, par les changements aperçus par les vitres, et donc le dépaysement auquel va être confronté le protagoniste.

Nous enchaînons alors par la séquence d'ouverture (l'arrivée de William Blake à Machine (de 9'38 à 11'55)), intéressante parce qu'en suivant le déplacement de son personnage dans la ville, Jarmusch fait autant le portrait de l'un que de l'autre. L'objectif est cette fois-ci, en faisant écrire les élèves sous forme de scénario, de leur faire comprendre comment on construit un personnage au cinéma, et comment un acteur l'incarne. Je demande aux élèves, de mémoire, de raconter cette arrivée sous forme de récit d'une dizaine de lignes.

Alors que les récits littéraires sont souvent au passé simple et les émotions du personnage, pléthoriques, très décrites, un élève écrit :

William Blake arriva dans la ville de Machine, après un long voyage en train. À son arrivée, il traversa la ville à pied dans la rue principale. Il fut surpris et dégoûté par la saleté de la ville : il évita un cochon au milieu de la rue, il vit un cheval en train d'uriner et une prostituée au travail dans la rue.

Je leur demande de modifier le récit en le retranscrivant au présent, en éliminant toute émotion du personnage et en ne conservant que les actions, gestes, réactions, les indications de costume et de décor. Je leur demande ensuite de rajouter au début de leur paragraphe le numéro de la séquence (ici 1), mais aussi de préciser si c'est en extérieur ou intérieur, de jour ou de nuit. Ce qui donnera ici, après modification :

1. EXT. JOUR. Machine.

Le train arrive et des voyageurs descendent. William Blake, en costume à carreaux, avec chapeau et petites lunettes, s'arrête devant le panneau indiquant Machine. Il marche dans la rue principale, boueuse et pleine de trous. Un cochon au milieu de la rue fait faire un petit saut de côté à William Blake qui semble avoir peur. Il passe devant un cheval en train d'uriner et il voit même une prostituée qui s'occupe d'un homme dans la rue. Cela le surprend tellement qu'il s'arrête net.

Séquence sans dialogue⁹, le scénario doit indiquer clairement à chaque membre du tournage ce qu'il doit effectuer, et notamment à l'acteur. Les élèves prennent conscience de la dimension purement visuelle du scénario.

Je passe alors la séquence en intégralité et on s'aperçoit que la séquence est peu découpée puisque ce sont de longs travellings, imitant le regard ébahi de Blake arrivant dans la ville, ponctué de plans poitrines de lui qui avance, filmé en travelling arrière. Ultra mobile, la caméra de Jarmusch pose un univers sale, dérangeant, inhospitalier qui rappelle le cadre du western mais qui ne semble là que pour mieux s'en éloigner... Ce n'est pas le western classique des studios, c'est l'ouest vivant et William Blake y semble d'autant plus décalé qu'il vient d'ailleurs, comme nous l'avait bien montré le pré-générique.

Pour construire le décalage, Jarmusch utilise la caméra subjective (déjà évoquée dans *Le Scaphandre et le papillon*) et le champ / contre champ qui montre systématiquement après les plans sur la ville, les réactions de William Blake. Je demande alors aux élèves de repérer deux plans consécutifs, (l'un du personnage, l'autre de la ville) utilisant le champ / contre champ et de les transcrire sous forme de découpage technique (tel que les cinéastes l'utilisent sur un plateau de tournage), dont je propose le cadre sous forme tabulaire.

Voici alors la réponse d'un élève, fan de western et un peu décontenancé par le film :

N° de séquence N° de plan	Valeur de plan	Angle de prise de vue / Mvt de caméra	Description du cadre	Son			
				Dialo-gues	Ambian-ce	Effets ¹⁰	Musi-que
1.10	Plan moyen	Travel-ling gauche-droite	Un cheval qui gratte le sol avec sa patte avant, urine bruyamment	Aucun	Ville	Son de l'urine qui coule bruyamment	Oui
1.11	Gros plan	Travel-ling arrière	WB avance doucement, regardant à droite, retourne la tête et fait une grimace	Aucun	Ville	Aucun	Oui

Les élèves remarquent très vite que, décalé par son costume à carreaux, son chapeau, ses petites lunettes qui confirment le comptable annoncé dans le pré-générique, William Blake se retrouve dans un lieu dans lequel il détone. D'abord, il contraste avec l'ensemble de la population, essentiellement masculine, qui manque

9. Dans un scénario, les dialogues sont présentés comme au théâtre : nom du personnage, discours direct, éventuelles didascalies.

10. On appelle « effet » tout son clairement isolé : un claquement de porte, un téléphone qui sonne, un bruit de chaise...

d'élégance puisque ce sont surtout des trappeurs, aux visages patibulaires et hostiles. La vulgarité de la ville apparaît aussi à travers le décor (la rue est boueuse et irrégulière, les maisons couvertes de crânes d'animaux) et plusieurs plans deviennent comiques : le cheval qui urine (qui déclenche un rictus de dégoût chez Blake), le grognement du cochon (qui provoque un petit saut de côté pour l'éviter) et surtout la scène de fellation en pleine rue (qui provoque carrément l'arrêt du personnage). Ébahi, stupéfait, il reste littéralement bouche bée et ne réagit devant tant d'audace et de sans-gêne que lorsqu'il est menacé par un revolver.

La caméra, qui s'était alors fixée aussi, se remet vivement en mouvement et cadre le personnage de manière serrée, à tel point qu'il rentre presque dans un homme qui semble le menacer en pleine rue. En deux minutes, Jarmusch parvient à poser son personnage et annoncer sa future déconfiture : le jeu d'acteur de Johnny Depp est alors observé et commenté. En reprenant le découpage technique, les élèves remarquent qu'ils avaient bien mentionné la gêne et le malaise de William Blake.

Nous terminons l'analyse par une deuxième écoute à l'aveugle, les yeux fermés cette fois-ci : la séquence est étonnante aussi parce qu'il y a peu de sons diégétiques, et ils sont très étouffés. En fait, c'est la musique off, omniprésente, qui couvre tout. J'évoque alors clairement la musique de fosse, extradiégétique et rajoutée au montage : or, ici, Jarmusch a demandé à Neil Young d'improviser en direct sur le film et « la bande originale est devenue l'enregistrement de ses émotions devant le film », selon les mots du réalisateur. C'est ce qui confère aussi sa force à cette séquence d'ouverture car on sent, dans l'improvisation maîtrisée de Young, la surprise et l'étonnement du personnage qui découvre la ville. Le décalage du personnage est donc renforcé par la musique.

POUR FINIR

L'objectif de la participation régulière au dispositif « Lycéens au cinéma » est d'amener les élèves, ne suivant pas d'option Cinéma Audiovisuel, à voir en salle des films en VO, et à leur donner des outils pour être capables de se construire peu à peu un savoir et de donner du sens à ce qu'ils voient.

Commençant par l'observation du cadre et les intrusions du monstre, les élèves ont d'abord pu voir comment on provoquait la surprise et l'émotion du spectateur. Avec Faucon, ils ont découvert l'importance du hors-champ et l'idée qu'on peut faire comprendre aussi bien par le son que par l'image, les deux ne devant pas être redondants. *Le Scaphandre et le papillon* a permis de comprendre qu'on n'est pas obligé, contrairement à ce que laisserait croire parfois la télévision, d'aborder des sujets tragiques de manière pathétique et dégoulinante de sentiments. Enfin, le jeu de Johnny Depp et la caméra de Jarmusch ont permis de réfléchir à l'incarnation d'un personnage.

À la fin de l'année, je demande aux élèves d'établir un bilan de cette participation au dispositif. Ce bilan se présente sous la forme de deux questions. Je leur demande d'abord de classer les films par ordre de préférence, avant et après les interventions. Très souvent, j'ai remarqué que leur avis fluctuait et qu'un film pouvait très bien changer radicalement : un film mal classé au départ pouvait voir sa

cote sérieusement remontée à l'issue du travail mené en classe. Ils déplorent alors de ne pas retourner le voir.

Je leur demande ensuite de donner leur avis sur le dispositif en général, de dire s'ils ont aimé ou non y participer et de justifier leurs réponses. Ils s'accordent à reconnaître, à l'unanimité, que l'expérience est enrichissante. Voici d'ailleurs certaines de leurs paroles :

- « J'ai bien aimé cette expérience car cela m'a ouvert l'esprit sur de nouveaux genres de films » ;
- « C'est très intéressant car cela change des cours normaux en classe » ;
- « On visionne une autre vue du cinéma » ;
- « C'est bien d'aller voir des films avec sa classe » ;
- « Cela nous apprend des bases sur le cinéma ».

Finalement, l'objectif de ma fidèle participation au dispositif se résume à cette phrase d'une élève de seconde : « Cette expérience nous a permis de voir au-delà du film ».