



HAL
open science

L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues : réalisation d'exercices de film en français dans une université chinoise

Stéphane Ginet

► To cite this version:

Stéphane Ginet. L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues : réalisation d'exercices de film en français dans une université chinoise. Linguistique. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, 2022. Français. NNT : 2022PA120042 . tel-04329568

HAL Id: tel-04329568

<https://theses.hal.science/tel-04329568>

Submitted on 7 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL – UPEC

ÉCOLE DOCTORALE : CULTURES ET SOCIÉTÉS (CS)

UNITÉ DE RECHERCHE : EA 3958 – IMAGER

DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

Stéphane GINET

**L'expérience de création cinématographique :
un espace potentiel de relations et d'échanges
entre soi-même, le monde et les langues**

*Réalisation d'exercices de film en français
dans une université chinoise*

Volume 1

Thèse dirigée par **Joëlle Aden**

Soutenue le 12 novembre 2022

Jury :

Joëlle Aden, *Professeur des Universités, Université Paris-Est Créteil, directrice de thèse.*

Nathalie Auger, *Professeur des Universités, Université Montpellier 3.*

Françoise Hatchuel, *Professeur des Universités, Université Paris Nanterre, rapporteur.*

Jérôme Lèbre, *Professeur en CPGE, Lycée Louis-le-Grand, rattaché à l'Université Toulouse - Jean Jaurès, rapporteur. Président du jury.*

Jean-Pierre Olivier de Sardan, *Directeur de recherche émérite, CNRS / EHESS.*

Ève-Marie Rollinat-Levasseur, *Maître de Conférences, Université Sorbonne Nouvelle.*

Zheng Lihua, *Professeur des Universités, Université des Études Étrangères du Guangdong.*

Résumé

Notre thèse s'appuie d'abord intuitivement sur notre expérience professionnelle du cinéma et du théâtre, et sur une expérimentation menée en 2019 / 20 en Chine, avec des étudiants en troisième année de licence de français : un cours d'écriture et de réalisation de films. Notre étude théorique, fondée sur cette expérimentation, révèle le rôle moteur de l'expérience de création cinématographique dans la mise en jeu de processus psychologiques, culturels et langagiers, qui ouvrent sur des échanges dynamiques et des transformations entre les étudiants et le monde qui les entoure. L'investissement subjectif et créatif des étudiants détermine en effet le développement d'une compétence fictionnelle en français, à travers différents récits : récit de soi-même dans une autobiographie, récit du monde dans un plan documentaire, récit de soi et des autres dans un essai de fiction imaginaire. La réflexivité induite réactualise ainsi les relations et les échanges possibles à un nouvel environnement : le monde perçu de manière cinématographique, qui inclut la langue-culture française en développement. Ce nouvel espace possible de mises en perspectives, fictionnelles et symboliques, ouvre au développement des compétences langagières en incidence : compétences écrites et orales, narratives, argumentatives et communicatives. Le travail de création permet ainsi, de manière holistique, le dépassement des blocages et des freins à l'apprentissage que nous avons préalablement identifiés et qui motivaient notre recherche-action : blocages à l'oral, incompréhensions interculturelles, démotivation par rapport aux difficultés rencontrées, ou simplement usure, dans l'apprentissage répétitif de la connaissance de la langue. Notre étude ouvre donc finalement sur un champ interdisciplinaire – liant anthropologie, psychologie, esthétique, sciences du langage et didactique – et sur une possibilité de réflexion et de modélisation en didactique des langues, pouvant se relier épistémologiquement aussi bien au « pragmatisme » de Dewey qu'à la théorie énaïve de la connaissance de Varela, qui tous deux placent l'expérience au centre de l'éducation ou de l'acte de connaissance, dans une perspective écologique de co-émergence, d'interactions et de transformations réciproques, des sujets et de leur environnement.

Mots-clés : Chine, enseignement du Français Langue étrangère, expérience cinématographique, créativité, investissement subjectif, compétence fictionnelle, équilibre écologique.

Abstract

Our thesis relies first intuitively on our professional experience in cinema and drama, and on an experimentation, lead in 2019 / 20 in China, with third year students in French language: a writing and directing films course. Our theoretical study, based on that experimentation, reveals the key role of the cinematographic experience in the involvement of psychological, cultural and language-related processes, opening a field of dynamic exchanges and transformations between students and the surrounding world. The students subjective and creative investment indeed determines the development of a fictional skill in French language, through different story-tellings: self-telling for an autobiography, world-telling for a documentary sequence shot, self and others-telling for an imaginary fiction try. The induced reflexivity thereby updates possible links and exchanges with a new environment: the world, cinematographically perceived, and now including the French language and culture in development. That potential space, of fictional and symbolical perspectives, opens to the development of the impinging language skills: writing and speaking skills, narrative, argumentative and communicational skills. The creative work thereby allows to overcome, in a holistic way, the blockages and the brakes to learning, that we had previously identified and that lead to our action-research: blockages for speaking, intercultural misunderstandings, lack of motivation face to difficulties, or simply wear, concerning the repeating learning of French language knowledge. Finally, our study therefore opens on an interdisciplinary field – connecting anthropology, psychology, aesthetics, language sciences and second language learning and teaching – and on a possible model in second language learning and teaching, that may be epistemologically based as well on Dewey “pragmatism” as on Varela enaction theory, both placing experience at the center in education or in cognition, in an environmental perspective of co-emergence, of mutual interactions and transformations, between individuals and their surrounding world.

Keywords: China, teaching French as second language, cinematographic experience, creativity, subjective investment, fictional skill, environmental balance.

Remerciements

Je remercie ma directrice de thèse, Joëlle Aden, qui a accompagné tout ce travail, en l'éclairant de sa générosité, de son intelligence et de la force de ses convictions en une théorie éactive de la connaissance et ses prolongements en didactique des langues.

Je remercie tous les étudiants chinois avec qui j'ai travaillé durant ces six années à Guangzhou, en français, en théâtre et en cinéma. Cette étude n'aurait jamais vu le jour sans leur confiance et leur affection, leur goût de l'étude et leur énergie au travail. J'espère que je leur ai appris à aimer ma langue et ma culture autant qu'ils m'ont appris à aimer la Chine et son peuple.

Je remercie enfin Yichen Peng pour son aide et sa réflexion, tout au long de ce travail. Avoir une amie chinoise est un bien très précieux.

Sommaire

<i>Résumé</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Remerciements</i>	4
<i>Sommaire</i>	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE	17
<i>Chapitre 1 : L'hypothèse anthropologique</i>	20
1.1 Culture et systèmes symboliques.....	21
1.2 Une catégorie inconsciente et collective de l'esprit humain.....	25
1.3 De l'expérience sensible à l'expérience esthétique.....	30
1.4 Conclusion : anthropologie et expérience esthétique située et partagée.....	40
<i>Chapitre 2 : L'hypothèse psychologique</i>	45
2.1 Illusion fondatrice et processus transitionnel.....	46
2.2 Espace potentiel et expérience : jeu et créativité	53
2.3 Sentiment de soi : relation à soi-même et à l'environnement	59
2.4 Conclusion : investissement subjectif et création dans une nouvelle langue.....	69
<i>Chapitre 3 : L'hypothèse cinématographique</i>	75
3.1 Rupture de trame, formation du goût et transmission.....	76
3.2 Réalisme ontologique, langage et signes cinématographiques.....	88
3.3 Sur une pédagogie de l'acte de création cinématographique.....	102
3.4 Conclusion : l'expérience cinématographique « avec » le français.....	110
PARTIE II : CONTEXTE, TERRAIN ET MÉTHODOLOGIES	117
<i>Chapitre 4 : Contexte et terrain de recherche</i>	119
4.1 Contexte historique : l'enseignement du français en Chine	120
4.2 Contexte et terrain au premier semestre 2019 / 2020	135

4.3 La 5ème promotion : promotion 2017	147
4.4. Conclusion : vers une recherche-action avec la promotion 2017	158
Chapitre 5 : Méthodologie de recherche et dispositif d'expérimentation.....	161
5.1 Interdisciplinarité, recherche-action et recherche-création	161
5.2 Principes et mise en place de l'expérimentation / expérienciation	168
5.3 Déroulement de l'expérimentation et étapes de travail.....	178
Chapitre 6 : Constitution du corpus et méthodologie d'analyse.....	195
6.1 Recherche et analyse qualitatives.....	195
6.2 Collecte progressive des données en vue d'un corpus varié.....	199
6.3 Autorisations et questionnaires de début et de fin d'expérimentation	200
6.4 L'observation directe et participante.....	205
6.5 Analyses des productions	209
6.6 Les entretiens semi-directifs	214
6.7 Conclusion	220
PARTIE III : ANALYSES ET RÉSULTATS.....	221
Chapitre 7 : L'autobiographie de Célia – �tude de cas comparative	223
7.1 D'une culture dans l'autre	225
7.2 Le sentiment de soi et la création	244
7.3 La voix et l'incorporation symbolique.....	268
7.4 Conclusion et réactions extérieures aux autobiographies	276
Chapitre 8 : Films Lumière – Trois études de cas comparatives : Cloé, Anne et Edmond	286
8.1 Lumière : observer et percevoir, le réel et l'imaginaire.....	288
8.2 « Vues » chinoises et construction du point de vue.....	301
8.3 Images et récits : nouvelles vues, nouvelle langue.....	316
8.4 Conclusion : conscience, réflexivité et apprentissage	329
Chapitre 9 : L'essai de fiction d'Océane – �tude de cas comparative.....	337
9.1 Océane : de l'autobiographie au film Lumière	338

9.2 Premières idée de fictions : stéréotypes, langues et cultures.....	356
9.3 Réécriture : variations, singulier et collectif	374
9.4 Réaliser et jouer : incorporation et actualisation du projet symbolique	385
<i>Chapitre 10 : Synthèse des études de cas et résultats généraux.....</i>	<i>415</i>
10.1 Biais de la méthode de recherche	415
10.2 Bilans individuels et synthèse des études de cas.....	418
10.3 Bilan collectif de l'expérience, et au-delà	433
10.4 Recherche impliquée : quelles transformations pour le chercheur ?.....	442
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	446
Vers une modélisation	446
Un champ de recherches à venir	452
<i>Bibliographie générale.....</i>	<i>457</i>
<i>Bibliographie thématique</i>	<i>473</i>
Anthropologie, psychologie et philosophie	473
Cinéma, jeu dramatique et esthétique	475
Didactique des langues-cultures, sciences du langage, sciences de l'éducation.....	479
Enseignement, culture éducative en Chine.....	485
Méthodologie.....	487
<i>Filmographie (par ordre chronologique).....</i>	<i>490</i>
<i>Table des figures</i>	<i>492</i>
<i>Table des annexes (Volume 2).....</i>	<i>496</i>
<i>Table des annexes vidéo (Volume 3)</i>	<i>499</i>
<i>Table des matières.....</i>	<i>501</i>

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Je suis né en 1967 et j'ai grandi dans une famille populaire et de la classe moyenne : des paysans, des ouvriers, des employés, des enseignants, quelques petits commerçants et entrepreneurs. Il y avait des catholiques et des communistes : le dimanche, ça discutait serré ! C'était en Isère, à la frontière de la Savoie, quand les Alpes commencent à se dessiner à l'horizon, et quand on monte, il y a des lacs et des rivières, des gens qui se taisent plus qu'ils ne parlent. Les souvenirs marquants de l'école : en maternelle, j'ai appris à faire du pain, grand moment ; en CM1 le chant des partisans, en canon, trente petits garçons en blouse, l'école n'était pas encore mixte, l'instituteur c'était un ancien résistant, au regard clair, les épaules larges, bien sûr il était ému ; en 4ème, le professeur de français et de latin, aussi diacre à l'église de son village, nous a fait jouer l'histoire des Horaces et des Curiaces, extraits de Tite-Live et de Corneille, c'était du sérieux, pas comme les boucliers qu'on avait bricolés avec des cagettes... et c'est moi qui tuais Camille !

Du coup, c'est resté, chaque fois que je me promène entre la place de Clichy et le parc Monceau, c'est mon quartier dans Paris depuis longtemps, je passe devant l'entrée du métro Rome, mon œil s'arrête par hasard sur les grandes lettres dansantes de Guimard, la fonte organique entrelacée, et ça repart dans ma tête :

*« Rome, l'unique objet de mon ressentiment !
Rome, à qui vient ton bras d'immoler mon amant !
Rome qui t'a vu naître, et que ton cœur adore !
Rome enfin que je hais parce qu'elle t'honore ! »*
(Camille, acte IV, scène 5 – Horace de Pierre Corneille, 1640).

Et je me souviens du diacre, du résistant et du pain fait avec les mains... Cette question de la mémoire, de ses strates, de ses méandres et de ses processus, est centrale, en filigrane, dans ma vie et dans mon travail, comme nous le verrons dans toute l'étude qui suivra cette introduction.

Après le baccalauréat, j'entre en khâgne à Lyon, section « S », option sciences économiques et sociales, la section vient d'être créée, le programme est épatant : *Le Capital – Critique de l'économie politique* de Karl Marx (1867), *l'Essai sur le don* de Marcel Mauss (1923-1924) ... Je lis beaucoup et je vais souvent au petit cinéma d'art et essai cinéma, près de la place des Terreaux : je vois les films de Yasujiro Ozu, c'est un choc. Quand j'ai vingt ans, j'entre à l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm et à Paris, je continue des études de lettres et de

cinéma. J'obtiens un D.E.A. d'études littéraires à l'université Paris VII – Jussieu et je suis aussi diplômé réalisateur de l'école de cinéma, la FEMIS.

Pendant un long temps de ma carrière, je me consacre au cinéma : je réalise des documentaires, j'écris des scénarios, je travaille aussi comme assistant à la décoration de plusieurs productions internationales. Dans le même temps, de manière souterraine, c'est la question du « comédien » qui continue de me travailler : je me forme, et pratiquement et théoriquement, d'abord du côté des « méthodes », russes et ensuite américaines, essentiellement de Constantin Stanislavski et de Lee Strasberg, et plus tard en découvrant les mêmes questions, sur l'expérience du « jeu », mais posées différemment, par Louis Jouvet et Antonin Artaud notamment.

C'est tout ce champ qui devient central dans mes préoccupations, et je finis même par jouer *Richard II* de Shakespeare : un an de travail, comme une synthèse de toutes les expériences précédentes dans une seule expérience, celle dirait Jouvet, du « comédien désincarné ». De manière paradoxale, Jouvet pose en fait le problème inverse : celui métaphysique, religieux et rituel aussi, de notre « incarnation », c'est-à-dire de la possibilité de notre présence à nous-mêmes, de la présence de la psyché dans un corps donné et de la mémoire de cette présence. Dans mon parcours et mon expérience personnelle, la question du langage et des langues s'est donc toujours posée immédiatement et en même temps que cette question de l'incarnation et de la nécessité expérientielle de son contraire.

Durant toutes ces années, je n'ai cessé d'enseigner, principalement le théâtre et le cinéma, dans des écoles d'art ou en intervenant dans des collèges ou des lycées : à travers des ateliers de jeu d'acteurs, et des ateliers d'écriture et de réalisation de films. J'ai recommencé à enseigner principalement le français et la littérature, il y a une dizaine d'années : d'abord dans des collèges et des lycées du réseau français à l'étranger, puis dans une université chinoise, l'Université Jinan de Guangzhou, aussi nommé Canton en français, capitale de la province du Guangdong, en Chine du Sud, dans la grande baie de culture cantonaise, au climat subtropical humide et chaud, qui comprend aussi Shenzhen et Hong Kong. J'y ai enseigné pendant cinq ans, de 2016 à 2021, avec beaucoup de bonheur, redécouvrant la langue française et ses spécificités culturelles, réfléchies et réfractées par ces étudiants, pris dans les plaisirs et les difficultés de la découverte et du développement d'une nouvelle langue, « la mienne », celle que « j'incarnais » donc dans leur esprit.

Dès les premières années à Guangzhou, parallèlement à mon enseignement à l'université, j'ai ouvert un atelier public de théâtre en français. C'était un atelier pour amateurs, ou semi-

professionnels, où se retrouvaient des gens de tout âge, des expatriés et aussi des Chinois francophones ou des étudiants en train d'apprendre le français. Humainement, l'expérience était très riche, car le travail sur le plateau permettait un partage « interculturel » drôle, émouvant, par-delà les résistances, les prudences ou les pudeurs réciproques. Surtout, le travail sur les personnages et les textes dessinaient des perspectives sur la langue, ou les langues, et indirectement sur la question du développement du français pour les étudiants chinois.

L'atelier qui fut décisif pour cette problématique fut celui de 2017 / 2018, qui donna lieu en juin 2018 à deux représentations publiques, bilingues, d'*Antigone* de Jean Anouilh (1944), dans un petit théâtre de Guangzhou. Les mois de travail précédents, d'improvisation sur les situations et les personnages, puis des scènes en appui sur le texte, en français et en chinois, avaient révélé des processus et des découvertes, du fait même de l'hétérogénéité des langues, puisque tous les profils linguistiques des participants étaient différents, certains francophones ne parlant pas le mandarin, et certains sinophones ne parlant pas le français.

S'en étaient suivis des moments de travail, d'improvisations notamment, parfois muettes parfois parlées, où du plateau avait émergé un mode de communication spécifique, où les différentes langues pouvaient aussi bien s'absenter que se répondre, en maintenant l'expérience vécue du texte et du récit : c'était comme si l'espace et le temps propres au théâtre, et créés par les personnages, permettaient aux langues de parler le même langage. Notons aussi que de manière parallèle, durant le processus, les personnages d'Anouilh et la pièce entière, s'étaient redéplacés de la modernité vers leur origine antique, la question du mythe d'Œdipe et de sa famille, ayant attiré l'attention et nourri le travail de tous les comédiens, en alimentant le débat interculturel.

Au final, le spectacle est entièrement bilingue, avec, hasard et nécessité de la distribution, des femmes parlant chinois et des hommes leur répondant en français. Pour chaque réplique, un système de sous-titrage en fond de scène, permet de lire le texte dans sa traduction dans « l'autre langue ». En regard du texte projeté, qui relie aussi finalement les comédiens et permet à tous les publics, chinois ou français, de suivre les paroles et le récit, des tableaux d'Edvard Munch (Norvège, 1863-1944) viennent donner d'autres corps possibles aux personnages, en écho des situations. L'espace et le temps du théâtre permettaient ainsi un mouvement d'incarnation / désincarnation où les deux langues pouvaient entrer en jeu et s'imbriquer ou s'entrelacer. Le petit montage réalisé à partir de photos des spectacles rend sensible et visible la spécificité de cet espace et du jeu qu'il permet entre les langues et les corps.

Ce montage est disponible en annexes vidéos dans le dossier *Annexes vidéos*, joint avec le présent fichier du texte, ou directement sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V0 – Montage des photos d’Antigone](#).

J’avais enfin noté que l’expérience des ateliers avait « transformé » les étudiants chinois, ou les Chinois francophones, qui y avaient participé, et ceci sur différents plans en même temps : en diminuant la pudeur ou les blocages à l’oral, en développant la compréhension interculturelle et les possibilités d’expression verbale et non verbale, en créant une sorte de « familiarité » possible avec l’autre « langue-culture ». La jeune femme chinoise qui joue Antigone avait même ensuite décidé de suivre des cours pour apprendre le français : apprentissage qu’elle poursuit toujours, et qui lui sert dans son travail, aujourd’hui lié à la Chambre de Commerce et d’Industrie Française de Guangzhou.

Parallèlement, dans mon département à l’université, apparaissait une demande de recherche et de solutions possibles qui puissent répondre aux ressentis et aux demandes, implicites ou explicites, des différents acteurs du cadre institutionnel chinois et à la prise de conscience que nous avions dans l’équipe pédagogique de freins ou de limites à nos enseignements de la langue et de la culture françaises. Le département était jeune, la promotion 2017, qui allait être liée à notre expérimentation, n’étant que la 5ème promotion, et la recherche d’améliorations dans la mise en place des programmes était vivement encouragée.

Nos discussions au sein de l’équipe révélaient ainsi une série de problèmes imbriqués les uns dans les autres :

- limites des méthodes traditionnelles chinoises axées sur la connaissance de la langue et de la culture, majoritairement enseignée en chinois ;
- passage difficile ou tardif à la mise en pratique de la langue, à travers la parole ou le discours écrit, en situation de vie ou de réflexion, notamment dans le développement de l’argumentation ;
- déséquilibres grandissants en cours de formation entre les compétences écrites et orales d’une part, et la compréhension et la production d’autre part ; la directrice du département ayant explicitement demandé aux enseignants natifs de renforcer les compétences orales des étudiants ;

- conséquences négatives sur les motivations des étudiants, avec des attitudes de retrait, de repli ou d'usure, même chez les plus adaptés aux méthodes d'enseignement ;
- parallèlement, l'apparition de fortes résistances psychiques et culturelles à la prise de parole, la peur et l'anxiété s'ancrant dans la culture asiatique de la « face » et dans la zone de protection passive qu'elle offre aussi à chaque individu ;
- enfin, en dehors des problèmes langagiers, et même pour les étudiants les plus adaptés, l'émergence régulière de problèmes de compréhension, révélant une incapacité à se projeter dans la culture française de manière empathique.

Ce premier constat des freins à l'apprentissage et aux acquisitions langagières révélait donc des corrélations entre différents champs (langage, culture, psychisme, affects) avec des causes et des effets réciproques entre les champs, qui nous interdisait une approche strictement linéaire et causale des problèmes.

Or, l'expérience de mon atelier de théâtre, et notamment celle d'*Antigone*, avait en quelque sorte constitué une pré-expérimentation, en révélant une voie possible de réponses et de solutions. Comme j'avais aussi commencé à introduire des films français en cours et à réfléchir au travail spécifique possible à partir d'un matériau cinématographique, l'idée de départ de ma recherche doctorale s'articula autour de la possibilité d'une nouvelle expérimentation, non plus théâtrale mais cinématographique, en posant intuitivement l'hypothèse que l'expérience cinématographique pouvait permettre la création d'un espace similaire à celui que j'avais observé sur le plateau de théâtre : une forme d'espace où les langues-cultures puissent échanger à travers l'expérience vécue de la création, et où donc le développement du français de mes étudiants pourraient s'effectuer, de manière holistique, à travers l'expérience cinématographique comme « moteur », en dépassant les limites et les freins spécifiques dont nous avons pris conscience dans notre département.

Pratiquement, il s'agissait de mettre en place un « cours d'écriture de films », en tentant de systématiser une série d'exercices cinématographiques, en appui sur des exemples de films français ou occidentaux, afin de les enchaîner progressivement et d'établir une vraie progression possible, du point de vue d'une maîtrise minimum des procédés cinématographiques, sur un semestre de seize semaines, liant la réalisation de films au jeu d'acteur et à l'écriture. Ensuite d'observer si, et comment, les activités proposées et les productions liées pouvaient apporter, de manière synthétique et globale, des réponses possibles aux problèmes relevés sur le terrain.

Notre recherche s'inscrivait donc dans le champ d'une recherche-action, censée donner des réponses possibles aux questions et problèmes qui avaient émergé du terrain, et dont l'hypothèse de départ était que l'expérience cinématographique pouvait faciliter les développements en français de nos étudiants. De cette hypothèse émergeait ensuite toute une série de questions de recherches, qui déterminaient la recherche-action et le dispositif d'expérimentation, théoriquement et pratiquement.

D'abord des questions sur le plan culturel : puisque l'hypothèse était d'aborder la langue par la culture, et spécifiquement par les formes esthétiques de la culture, ici précisément les formes cinématographiques. Comment l'expérience esthétique et la création de formes cinématographiques pouvaient-elles faciliter la compréhension et la communication interculturelles ? Comment les cultures chinoises et françaises pouvaient-elles échanger dans l'expérience esthétique et l'acte de création ? Qu'échangeaient-elles ?

En conséquence, se posaient des questions sur un plan psychologique individuel. Que se passait-il pour les « sujets » dans l'expérience esthétique, de perception et de réception, et dans l'expérience de création, celle de production d'objets répondant à l'expérience de perception ? Comment l'expérience de création cinématographique pouvait-elle permettre le renforcement de la confiance et de la motivation dans le travail nécessaire aux apprentissages strictement langagiers ?

Enfin apparaissaient aussi des questions spécifiquement liées à l'esthétique cinématographique. En quoi la nature même de l'image cinématographique et de « l'écriture » qu'elle implique pouvait-elle faciliter les développements des étudiants chinois en langue et en culture françaises ? Comment des développements langagiers pouvaient-ils s'articuler à la spécificité de l'image et de l'écriture cinématographique ?

Notre recherche fut d'abord, en large partie, une recherche pédagogique pragmatique et intuitive, subjectivement liée à toute notre expérience passée, afin de mettre en place un cours, centré sur le cinéma, qui permettent aux étudiants une véritable « expérience cinématographique », c'est-à-dire de découvrir « de l'intérieur » les processus et les effets sensibles en jeu dans l'expérience de création. Le second moment de la recherche fut celui d'une prise de distance et de réexamen des processus, « en nous » qui transmettions intuitivement notre expérience de cinéma et « au dehors », dans l'expérimentation et dans le travail des étudiants.

Ces deux moments expliquent l'oscillation essentielle de notre recherche, entre l'intuitif et le rationnel, le subjectif et l'objectif, et détermine l'oscillation stylistique et narrative entre le « je » et le « nous » dans le présent travail de rédaction. Partant d'une position nécessairement subjective, nous espérons parvenir à un « nous », qui témoignera autant de l'objectivité possible du travail théorique effectué que de son partage, entre le comédien et réalisateur, enseignant et chercheur, que « je » et « nous » sommes et sommes, et nos étudiants, ainsi que nos lecteurs.

Pour ce faire, dans la **partie I** de ce travail, nous examinerons les hypothèses théoriques, implicites et explicites, accumulées au fil de notre expérience, qui ont déterminé nos pratiques durant l'expérimentation, et qui lui ont donc servi de cadre de guidage. Cet examen révèle un ensemble théorique interdisciplinaire qui articule des présupposés liés à l'anthropologie (Claude Lévi-Strauss), à la psychologie (Donald Woods Winnicott) et à l'esthétique du cinéma (André Bazin, Gilles Deleuze, Alain Bergala), qui au fil des années, ont déterminé « l'ensemble des idées » qui guide notre regard et notre pratique durant un atelier de création tel que le « cours d'écriture de films », que nous avons mis en place pour cette présente recherche.

Dans le **chapitre 1**, nous examinerons un présupposé anthropologique, en appui sur les hypothèses de Lévi-Strauss, qui permettent de penser une circulation inconsciente des formes entre les cultures, et de comprendre les projections et les introjections innées qui s'opèrent entre le dedans et le dehors, pour une culture donnée, ici chinoise, dans sa rencontre avec une autre culture, ici française. Ainsi, les étudiants chinois pouvaient-ils s'approprier subjectivement des formes cinématographiques françaises, sans nécessairement devoir les analyser objectivement, mais simplement en les imitant et en les réutilisant, de manière subjective.

Dans le **chapitre 2**, nous examinerons un présupposé concernant la psychologie, en appui sur les hypothèses de Winnicott, qui permettent de penser, de manière cohérente et conjointe à nos hypothèses anthropologiques, la créativité et le jeu avec les symboles comme essentiels à l'instauration d'une aire potentielle d'expérience, où le sujet peut réinvestir subjectivement le monde tout en reconnaissant son existence objective et extérieure, dans un sentiment de confiance. L'expérience de création pouvait donc offrir aux étudiants la possibilité d'un renforcement de leur sentiment d'exister et de leur sentiment d'eux-mêmes en relation avec un monde extérieur et objectif, où le français ferait partie de nouvelles possibilités de symbolisation.

Dans le **chapitre 3**, les théories cinématographiques de Bazin, Deleuze et Bergala nous permettent enfin d'envisager le cinéma comme le moyen de « représenter la réalité à travers la réalité », c'est-à-dire comme nouvelle expérience sensori-motrice de la réalité à travers l'illusion-reproduction du mouvement de la vie telle que nous la percevons dans l'expérience vécue. Ainsi les étudiants pouvaient-ils, à travers l'écran et leurs films, faire l'expérience d'un nouveau monde « en français » ou « avec le français », en appui sur le quotidien et la réalité du monde chinois dans lequel ils vivent.

Dans la **partie II** de cette étude, nous présenterons le contexte et le terrain de notre expérimentation, ainsi que notre méthodologie de recherche et d'analyse. Il s'agira en effet de contextualiser notre recherche le plus précisément possible, afin de pouvoir développer une approche compréhensive et qualitative rigoureuse des processus dans leur genèse et dans leur historicité.

Dans le **chapitre 4**, nous partirons, dans un premier temps, de la présentation du contexte général, historique et national, de l'enseignement du français en Chine, pour examiner ensuite, de manière située dans ce contexte, le terrain même de l'expérimentation : notre université et notre département de français, puis la promotion 2017, en début de 3^{ème} année de licence (L3), qui suit le « cours d'écriture de films ».

Dans le **chapitre 5**, nous analyserons les caractéristiques de notre recherche et de sa méthodologie, pour mettre en évidence sa spécificité : celle d'une recherche interdisciplinaire, qui conjugue à la fois recherche-action et recherche-crédation. Cet examen nous permettra ensuite de présenter concrètement le dispositif de l'expérimentation : un cours de 16 semaines, sur l'ensemble du premier semestre 2019 / 20, et qui s'articule ainsi autour de trois « exercices de film » successifs. Chacun des exercices permet d'aborder un type de relation spécifique dans l'expérience de création cinématographique. Le premier exercice est une autobiographie à partir d'un montage de photos de familles et d'un récit subjectif en voix *off* (la relation à soi-même). Le second exercice est un plan documentaire à la manière des premiers films des frères Lumière (la relation au monde). Enfin, le troisième exercice est le plus complexe du point de vue de la fabrication puisqu'il s'agit d'un essai ou d'un bout de fiction, avec création d'un récit imaginaire et de personnages (la relation aux autres).

Dans le **chapitre 6**, nous présenterons enfin la constitution de notre corpus et notre méthodologie d'analyse. Nous nous sommes en effet engagés dans une recherche qualitative, qui réunit un corpus abondant et varié, permettant d'objectiver progressivement nos

interprétations. Dans cette recherche, un retour analytique sur notre observation participante, ainsi que sur les entretiens semi-directifs avec les acteurs, joue un rôle primordial dans l'essai d'interprétation objective des processus, des comportements et des représentations en jeu durant l'expérimentation.

Dans la **partie III**, nous présenterons les analyses et les résultats observés, à partir d'une série d'études comparatives de cas, de certains étudiants et de leurs travaux, en suivant les différents « exercices de film » que nous avons proposés durant l'expérimentation :

Dans le **chapitre 7**, une étude de cas par rapport au travail autobiographique. Dans le **chapitre 8**, l'étude comparative de trois cas par rapport à l'exercice documentaire sur le modèle des premiers films Lumière. Dans le **chapitre 9**, l'étude d'un cas, quant à l'essai de fiction. Dans le **chapitre 10**, nous présenterons un bilan général qui synthétise les observations et les résultats issus des trois chapitres précédents et des différentes études de cas.

C'est ainsi à travers une étude précise et détaillée du trajet de certains étudiants, choisis de manière différenciée, et de leurs travaux, en tissant un réseau de comparaison entre les différents cas, puis entre ces cas et une perspective d'ensemble de la classe, que nous espérons donner une image la plus complète possible des processus qui sont entrés en jeu, les uns avec les autres, durant « l'expérience de création cinématographique ». Nos analyses et nos résultats permettront ainsi d'évaluer l'impact de l'expérience, par rapport aux questions d'enseignement et d'apprentissage qui se posaient initialement sur notre terrain, et qui ont motivé la recherche-action et cette présente étude.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

La mise en place de l'expérimentation et du « cours d'écriture de films » du premier semestre 2019 / 2020 reposait principalement sur des observations de terrain, très pragmatiques, faites antérieurement, et sur un cadre théorique implicite : l'ensemble des « idées » que j'avais accumulées au fil des expériences, sur le jeu d'acteur, le cinéma, notre rapport au monde et aux autres dans le jeu théâtral et les ateliers d'expression, l'enseignement du français dans différents contextes. Ces idées déterminaient mes « intuitions » et l'ajustement de mes choix et de mes pratiques, en fonction des situations, tant dans le domaine de la création que dans celui de l'enseignement.

Mon premier travail d'analyse après l'expérimentation a donc été en grande partie introspectif : il s'agissait pour moi d'identifier les théories et les concepts qui, au fil de ma vie, avaient déterminé mes manières de voir et de faire, dans mon enseignement, et plus spécifiquement au cours de cette expérience. C'est cette exigence d'auto-analyse qui a guidé mon travail et mes lectures, et qui m'a permis de dégager les niveaux théoriques, qui me permettent aujourd'hui de constituer mon corpus et de l'analyser.

Notons enfin que cette exigence, liée à la forme même de ma démarche, constitue une première coïncidence avec la pensée de Francisco Varela, qui s'inscrivant dans une continuité de pensée avec la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty, élargit le terrain de la connaissance à l'intégralité de l'expérience humaine, en plaçant la subjectivité du chercheur au cœur du travail de recherche de l'objectivité :

« Voyez-vous, mon parti pris à moi, mon étroitesse d'esprit fondamentale, m'amène à croire que nous ne pouvons pas parler d'une vision du monde, ou d'une représentation quelconque de ce que le monde est, sans observer et sans examiner simultanément sur un mode critique la manière dont ces idées ont été élaborées. Aucun contenu ne saurait être séparé des circonstances de sa production. Cela s'appelle l'épistémologie » (Varela, 2017 : 359-360).

L'auto-examen des idées qui déterminaient mes intuitions et mes choix révéla ainsi le cadre théorique large qui guidait la mise en place de l'expérimentation et du « cours d'écriture de films ». Il s'agissait d'un cadre, hérité de ma formation et de mon parcours, qui reposait sur des hypothèses complémentaires :

- une hypothèse anthropologique, en appui sur l'anthropologie de Lévi-Strauss (chapitre 1) ;
- une hypothèse psychologique, en appui sur la psychologie de Winnicott (chapitre 2) ;

- une hypothèse sur l'esthétique du cinéma, en appui sur les réflexions de Bazin, Deleuze et Bergala (chapitre 3).

Chapitre 1 : L'hypothèse anthropologique

En introduisant intuitivement des pratiques culturelles ou artistiques en classe de langue, j'ai constamment ressenti le besoin de « décentrer » le cours de langue dans son sens strict : le chemin évident pour moi n'était plus de la langue à la culture mais l'inverse, de la culture à la langue, sur un terrain d'échanges entre les cultures. Ici, ma pratique pédagogique rejoignait les débuts de ma formation intellectuelle, avec les lectures de Marcel Mauss et de Claude Lévi-Strauss. Puis celles de Pierre Clastres ou de Michel Leiris ; la découverte du cinéma de Jean Rouch qui fut un choc et qui demeure encore aujourd'hui pour moi une source de questionnement et de plaisir renouvelés ; un voyage au Brésil en 1996, avec un projet de documentaire, en partie sur les traces des Indiens étudiés dès les années 30 par Lévi-Strauss ; puis en 1999 / 2000 plus d'un an de travail documentaire avec les tziganes du cirque Romanès.

Un « souci anthropologique » ne m'a jamais quitté, orientant bon nombre de mes choix de travail, notamment celui de vivre et de travailler aujourd'hui dans une culture non occidentale, et d'effectuer en permanence le travail de distanciation, de mise en perspective et de retour, qui ne cesse de m'obliger à sortir de ma culture d'origine pour y revenir, à travers celle de l'autre.

Notons enfin que cette exigence anthropologique répond aussi à une demande politique générale de mon cadre institutionnel. Parallèlement à toute une série actuelle de mesures politiques en République Populaire de Chine, visant à rééquilibrer le développement économique et social dans un sens marxiste « à la chinoise », la demande dans l'éducation, et notamment dans l'enseignement des langues étrangères, est de remettre « l'humain » et la « pensée de l'humain » au centre des enjeux, la Chine se pensant explicitement dans la perspective de sa « renaissance ». Et d'après nos observations directes sur le terrain, cette exigence – qui marque une évolution nette dans la pensée marxiste, qui serait ainsi passée d'un premier stade révolutionnaire en rupture avec le passé à un second stade plus complexe de réintégration des périodes passées dans le processus de transformation de la société – renvoie actuellement la Chine d'une part à sa propre histoire, et d'autre part à une connaissance générale de l'humain et des autres cultures.

Ainsi, la demande politique porte-t-elle d'abord sur la réappropriation de l'histoire chinoise et de la pensée spécifiquement chinoise de l'homme, avec une intégration, dans le champ politique et public, de la discontinuité et des contradictions des systèmes de pensée qui fondent l'héritage et la tradition chinoise aujourd'hui : pensée traditionnelle, liée au confucianisme, au

taoïsme et au bouddhisme, et pensée marxiste, en appui sur un développement capitaliste d'une partie des forces de production.

Dans le même mouvement, l'exigence politique s'ouvre aussi vers l'extérieur, par une conscience accrue de la globalisation, des nécessités de l'échange et des nécessités de penser la complexité au travers des différentes approches de l'humain et des savoirs qui lui sont liés, dans les différentes cultures, au fil de l'histoire. L'insistance récente sur les niveaux exigés dans les humanités et la qualité des programmes de littérature dans les études de langues étrangères pourraient ainsi être analysées dans ce sens. Nous pouvons ainsi supposer, dans l'attente d'explicitations officielles, qu'il ne s'agirait pas seulement de renforcer les compétences langagières ou techniques, mais bien d'inscrire le travail des langues dans une réflexion plus globale sur les cultures et leurs histoires, et d'élargir les questionnements anthropologiques à travers le travail sur les langues.

1.1 Culture et systèmes symboliques

Lévi-Strauss définit très précisément le concept de culture en anthropologie, notamment dans l'introduction qu'il fait à l'œuvre fondatrice de Marcel Mauss, lors de son édition en 1950 :

« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 17).

L'intérêt de la définition structurelle de Lévi-Strauss, est de resituer le langage, et donc les langues, dans un espace plus large de relations, de couplages et d'interdépendances. Surtout, cette définition place d'emblée la culture sur le plan « symbolique » : une culture s'exprime à travers des « signes » qui renvoient de manière indirecte à la réalité, physique et sociale, à d'autres signes et aux différents systèmes de signes entre eux. Cette « épaisseur » du symbolique, tissé de différents réseaux, définit l'existence même des humains, la spécificité de leur nature et de leur histoire. Et elle permet à Lévi-Strauss de fonder son anthropologie de manière fondamentale, comme une science générale possible de l'espèce humaine en tant que telle, puisqu'il s'agit à travers l'étude de la variété des peuples et des cultures humaines d'étudier la nature humaine dans sa possible unité : une unité au travers même du symbolique,

par-delà ou en-deçà de la diversité des systèmes symboliques et des spécificités de chaque culture et groupe humain.

Ce faisant, Lévi-Strauss pose une hypothèse radicale puisque pour lui, les individus – les humains – sont toujours déjà immergés dans les flux culturels et symboliques. Comme il l'écrit dès sa thèse, en étudiant « les structures élémentaires de la parenté » :

« Chaque enfant apporte en naissant, et sous forme de structures mentales ébauchées, l'intégralité des moyens dont l'humanité dispose de toute éternité pour définir ses relations au Monde et à Autrui » (Lévi-Strauss, [1949] 2017 : 108).

Et, si la structure sociale s'imprime dans les individus, à travers les techniques du corps et l'éducation des besoins, permettant ainsi l'intégration culturelle des individus à la collectivité, et si la vie sociale se constitue comme un monde de rapports symboliques partagés pour les individus – et ceci même si l'intégration symbolique totale de tous les membres d'une société est impossible, c'est parce que l'esprit humain se caractérise par une capacité structurante à générer des systèmes de symboles et à s'inscrire dans des réseaux symboliques. Ainsi, dans un renversement par rapport aux limites de la théorie initiale de Mauss, Lévi-Strauss peut-il affirmer :

« Mauss croit encore possible d'élaborer une théorie sociologique du symbolisme, alors qu'il faut évidemment chercher une origine symbolique de la société » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 20).

Dans l'hypothèse de Lévi-Strauss, le développement psychique des individus relève d'une fonction originelle et autonome de production du symbolique, centrale et structurante, matricielle et évolutive, par laquelle chaque homme tisse du symbolique tout en se retrouvant lui-même défini et nourri par le tissage socio-culturel dans lequel il est pris. Ainsi, dans le développement de l'individu humain, et par suite sans doute aussi dans son rapport d'éducation et de formation à l'activité symbolique, il semble bien y avoir une boucle et un rapport de production réciproque de l'un à l'autre, de la fonction structurante à la structure symbolique, une sorte de processus interne dans le processus global, une forme de tissage à l'œuvre dans le tissu lui-même, puisque l'individu se retrouve structuré, dans le processus d'intégration sociale et culturelle propre à chaque groupe humain, à partir d'une fonction elle-même structurante du lien symbolique et social, que chaque individu du groupe possède originellement.

De plus, Lévi-Strauss, en posant l'hypothèse d'une fonction symbolique centrale, produisant l'ordre humain et fondant la culture dans la nature même de l'homme et de son activité

psychique, dans la spécificité donc de son rapport au monde et aux autres, confronte à nouveau l'anthropologie au problème épistémologique, déjà relevé par les fondateurs des sciences humaines, Émile Durkheim et Marcel Mauss. Lévi-Strauss analyse en effet le concept central de Mauss, le « fait social total », qui désigne l'objet même de l'anthropologie : le fait anthropologique ou fait culturel dans son essence même, et il constate :

« Toute interprétation doit faire coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative avec la subjectivité de l'expérience vécue [...] Que le fait social soit total ne signifie pas seulement que tout ce qui est observé fait partie de l'observation ; mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, l'observateur est lui-même une partie de son observation [...] La situation particulière des sciences sociales [...] tient au caractère intrinsèque de son objet d'être à la fois objet et sujet, ou, pour parler le langage de Durkheim et de Mauss, "chose" et "représentation" » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 23-24).

Lévi-Strauss, suivant ici un chemin épistémologique parallèle à celui de la réflexion phénoménologique qui lui est contemporaine, note d'ailleurs que la question de la subjectivité des représentations se pose de la même manière pour les sciences dites « dures » mais que celles-ci, contrairement aux sciences humaines, peuvent continuer à progresser efficacement, en étendant le champ propre de leurs abstractions, sans nécessairement se poser la question de la subjectivité. Cependant, pour atteindre une forme de complétude, réconciliant l'objectif et le subjectif, l'activité scientifique et l'expérience vécue, toutes les sciences devraient chercher à répondre à l'exigence explicite et nécessaire des sciences humaines :

« Une chimie totale devrait nous expliquer, non seulement la forme et la distribution des molécules de la fraise, mais comment une saveur unique résulte de cet arrangement » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 24).

Une lecture seulement « relativiste » ou « culturaliste » de Lévi-Strauss, où l'anthropologie serait seulement la garante et le témoin de la variété et de la diversité des cultures, serait un contresens. Le projet de Lévi-Strauss est radicalement inverse : il s'agit d'un humanisme total ou complet, qui se fonde sur une définition de l'humain, immanente et englobant tous les champs d'expériences et de connaissances, et qui place l'anthropologie et l'expérience humaine en connexion de toute démarche scientifique, quel que soit le domaine concerné. En effet, chez Lévi-Strauss, l'empirisme suit la définition de l'humain, et toutes les connaissances les plus abstraites procèdent du développement du processus inné de la fonction symbolique spécifiquement humaine, et donc doivent aussi pouvoir se relier à l'expérience la plus ordinaire, celle de nos sens.

Et l'on ne peut comprendre l'exigence des niveaux d'abstraction dans les analyses de Lévi-Strauss qu'en les reliant à l'affect sensible qui se dégage par ailleurs des études, notamment à partir du choix esthétique des artefacts culturels à l'étude, ainsi que de la constante interrogation littéraire du discours scientifique de Lévi-Strauss. Or, cette non-linéarité de l'entreprise anthropologique de Lévi-Strauss, travaillant simultanément sur le plan du discours scientifique et de l'affect sensible, atteste paradoxalement de la continuité de notre émergence humaine, par-delà les différences culturelles, au travers de la fonction symbolique, de la première expérience sensible du monde qui nous entoure aux systèmes les plus abstraits de la connaissance.

Varela, quelques décennies plus tard, et par un trajet différent, venant de la biologie et de la neurobiologie, réfléchies par la phénoménologie, réitérera la même exigence d'une réconciliation de la science et de l'expérience vécue, sensible et quotidienne :

« Si nous ne dépassons pas ces oppositions, la fracture qui sépare la science et l'expérience dans notre société s'approfondira. Ni l'un ni l'autre des deux extrêmes n'est tenable pour une culture pluraliste qui doit accueillir à la fois la science et la réalité de l'expérience humaine. Le déni de la vérité de notre propre vécu dans l'étude scientifique de nous-mêmes n'est pas seulement insatisfaisant : il prive de son objet l'étude scientifique de nous-mêmes » (Varela, Thompson et Rosch, 1993 : 48).

Avec Lévi-Strauss déjà, un renversement d'esprit, de disposition et d'attitude de l'esprit – une nouvelle forme « d'attention » – s'opère au cœur même du travail scientifique, dans lequel on pourrait se prendre à rêver d'une chimie humaine complète, qui nous redonne à méditer la saveur de la fraise sous un autre angle, et suivant la même voie, de sciences physiques humaines complètes, d'économie humaine complète... où chaque connaissance s'ouvrant à nouveau sur son propre champ symbolique, puisse par correspondances nous amener au revécu médité, peut-être même contemplatif, de notre expérience sensible – de l'atome, de la fusion, du travail, du salaire, du verbe, du nom, du son, de la voix... – et à l'émergence du sens, symbolique et donc humain, à chaque instant et partout, pour peu qu'on y prête « attention ». En ce sens, sans doute, envisager une « éducation humaine complète », aujourd'hui – complète pour répondre à la complexité et à l'imbrication des différents champs dans nos expériences de vie et de société – nécessiterait une véritable pensée de « l'attention symbolique » dans le développement des connaissances, une attention spécifique à notre fonctionnement même à produire des représentations et des symboles.

1.2 Une catégorie inconsciente et collective de l'esprit humain

Si l'anthropologie de Lévi-Strauss fait vaciller le rationalisme de la connaissance autour d'un autre pôle, c'est que toute culture – et avec elle, tout humain – s'ouvre d'elle-même dans un même temps sur le dehors et sur le dedans : dans le réel qu'elle désigne et instruit et dans la subjectivité des personnes qui la constituent et lui donnent un sens. Ainsi l'objectivité possible d'une culture, à travers sa connaissance, est-elle essentiellement liée à la subjectivité des expériences vécues, qui permettent l'appropriation des symboles et de leurs sens. Pour Lévi-Strauss, comprendre une culture « autre », repose ainsi sur une possibilité de projection subjective, une sorte de capacité innée à l'empathie, propre à l'être humain :

« Les milliers de sociétés qui existent ou ont existé à la surface de la terre sont humaines, et à ce titre nous y participons de façon subjective : nous aurions pu y naître et pouvons donc chercher à les comprendre comme si nous y étions nés » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 26).

La compréhension objective reposant d'abord sur la possibilité même d'une projection subjective, Lévi-Strauss repère la contradiction inhérente, ou en tout cas l'obstacle majeur, à la compréhension anthropologique, et précise le terrain possible de la rencontre et de la compréhension culturelles :

« Cette difficulté serait insoluble [...] si l'opposition entre moi et autrui ne pouvait être surmontée sur un terrain, qui est celui où l'objectif et le subjectif se rencontrent, nous voulons dire l'inconscient » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 26).

Et de poursuivre, en citant Mauss :

« "En magie comme en religion comme en linguistique, ce sont les idées inconscientes qui agissent" [...] L'inconscient serait ainsi le terme médiateur entre moi et autrui. En approfondissant ses données, nous ne nous prolongeons pas, si l'on peut dire, dans le sens de nous-mêmes : nous rejoignons un plan qui ne nous paraît pas étranger parce qu'il recèle notre moi le plus secret ; mais (beaucoup plus normalement) parce que, sans nous faire sortir de nous-mêmes, il nous met en coïncidence avec des formes d'activités qui sont à la fois nôtres et autres, conditions de toutes les vies mentales de tous les hommes et de tous les temps » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 26-27).

Lévi-Strauss note que dès ses débuts, avec Mauss, l'anthropologie ne se conçoit que dans une collaboration avec la psychologie, puisqu'une forme d'inconscient fournit le caractère commun et spécifique des faits sociaux. En ce sens, les intuitions et les efforts analytiques de Mauss sont

remarquables parce qu'il essaie en permanence de dégager les manifestations et les spécificités de cette autre dimension de l'esprit, qui seule permet de penser l'unité des objets d'analyse de l'anthropologie : un plan où se chevaucheraient les notions de « catégorie inconsciente » et de « catégorie de la pensée collective ».

L'inconscient anthropologique se démarque donc de l'inconscient de la psychanalyse, dans son sens premier et freudien : loin d'être un réservoir pulsionnel originel, et par suite dépositaire des particularités individuelles, l'inconscient de l'anthropologie s'assimile à la fonction symbolique elle-même, en tant que capacité cognitive innée, spécifique à l'être humain et commune à tous les hommes. Par suite, les structures qui sous-tendent la production et le fonctionnement culturel et symbolique de la vie ordinaire sont elles-mêmes inconscientes, ou non-conscientes, ou non nécessairement conscientes, pourrait-on dire pour démarquer le terme de ses connotations psychanalytiques, sans nécessairement induire de contradictions entre la vie symbolique consciente des hommes et les soubassements inconscients de cette même vie symbolique, comme c'est le cas dans l'hypothèse « pulsionnelle » de l'inconscient psychanalytique et dans l'histoire des différents conflits marquant le destin des pulsions.

Au contraire, l'inconscient devient ici un « terme médiateur entre moi et autrui », la fonction structurante du lien social lui-même, qui fonde une capacité innée à l'empathie et au tissage interindividuel de nos perceptions et de nos représentations. Si une forme de renversement s'opère par rapport à l'inconscient de la psychanalyse, un parallèle fort demeure dans la démarche qui permet d'appréhender objectivement, et donc scientifiquement, les formes inconscientes. En effet, pour Lévi-Strauss, l'appréhension objective des formes inconscientes de la structuration culturelle et symbolique, reste une opération de projection et de subjectivation, une opération de même type que l'opération en psychanalyse qui :

« [...] permet de reconquérir à nous-mêmes notre moi le plus étranger, et, dans l'enquête ethnologique, nous fait accéder au plus étranger des autrui comme à un autre nous. Dans les deux cas, c'est le même problème qui se pose, celui d'une communication cherchée, tantôt entre un moi subjectif et un moi objectivant, tantôt entre un moi objectif et un autre subjectivé » (Lévi-Strauss, [1950] 1968 : 27/28).

La rencontre entre les cultures, ou en tout cas le chemin de l'une à l'autre, se fonde ainsi sur des mécanismes de projection et d'introjection inconscients et innés, qui assurent l'ordonnancement, la cohérence et la circulation du sens à l'intérieur des cultures et entre les cultures elles-mêmes. Et, si la connaissance objective de l'autre culture se fonde sur un processus analytique de prise de conscience de ces mouvements inconscients et de leur

objectivation, c'est que les cultures ont leur propre mode, « naturel » pour ainsi dire, de communication et de transmission. Ainsi, dans sa longue interview de 1972, Lévi-Strauss rappelle-t-il, à propos des contacts entre les cultures étudiées par l'ethnologie, puis l'anthropologie :

« Elles [les cultures] sont toujours les unes vis à vis des autres dans une attitude ambiguë, pour autant que chacune considère être dépositaire des qualités essentielles qui permettent de définir l'humanité véritable, au sens où elles l'entendent, et où en même temps l'autre population, celle d'en face, se trouve être dépositaire de toutes sortes de richesses matérielles ou spirituelles, ou qui sont considérées pour telles, que l'on convoite et qu'on souhaite aussi s'approprier. Il s'agit donc toujours d'être soi-même, d'affirmer son originalité, et en même temps de montrer qu'on n'est pas inégal au voisin » (Lévi-Strauss, [1972] 1974).

Lévi-Strauss nous permet ici d'avancer sur deux points importants, quant aux enjeux de l'échange entre cultures. D'abord, le sentiment et la définition même de l'identité culturelle reposent sur un rapport à la définition de « l'humanité véritable » et une culture se définirait ainsi d'une double façon, d'une part de manière différentielle, par l'ensemble des différences de choix et d'organisation par rapport aux autres cultures, et d'autre part plus profondément, de manière plus globale et essentielle, comme un projet de l'humain, où l'ensemble des choix spécifiques à chaque culture permet de dégager une représentation et une définition générale et générique de la spécificité humaine, faisant de chaque culture la représentante « officielle » de l'humanité. Par suite, comme le mécanisme inné de la projection d'une culture dans l'autre nous l'indiquait déjà, un terrain de jeu se met en place, où mimétisme et rivalité vont déterminer les modalités de l'échange et de la communication. Il s'agit bien toujours d'affirmer son originalité, son identité en tant que projet spécifique d'humain véritable, et en même temps de ne pas être « inégal au voisin ».

Ainsi, Lévi-Strauss remarque-t-il que lors des échanges entre cultures – mariages interculturels, échanges commerciaux ou encore lors de rencontres par hasard – les peuples entendent les mythes les uns des autres et que :

« Ces mythes qui ne sont pas les leurs, ils souhaitent se les approprier de façon à ne pas être inégal à leur voisin, mais en même temps ces mythes doivent devenir leurs choses à eux. Et donc il se produit, donc inconsciemment, toutes sortes de renversements » (Lévi-Strauss, [1972] 1974).

Le mythe de l'autre en devenir nôtre serait ainsi comme notre image dans le miroir, une sorte de symétrique différentiel :

« Et c'est ainsi que le mythe, pendant qu'il se propage, se renverse mais selon des lois de symétrie beaucoup plus compliquées que la symétrie simple dans un miroir » (Lévi-Strauss, [1972] 1974).

Chez Lévi-Strauss, les mythes et à travers eux les cultures communiquent donc initialement et « naturellement », de manière « innée » et de par leur structuration même, sur un mode indirect et inconscient. L'acte de cognition initial, qui motive le mythe, est ainsi rattaché à une logique du vivant : « ne pas être inégal » comme une réaction et un geste d'autodéfense et de survie au contact des autres, parce que la nature sait très bien ce qui passe entre les espèces et les individus trop inégaux. La connaissance de l'autre culture et la communication possible entre les cultures procèdent alors sur un plan non conscient, et d'abord non rationalisé, par absorption et transformation des matériaux, palimpsestes et réécritures pour effacer l'origine dans l'autre de son propre sentiment d'identité humaine véritable.

Par cette analyse, Lévi-Strauss ouvre le champ infini de ses propres recherches et de la méthode qui lui permettra notamment de développer un projet aussi monumental que celui des *Mythologiques*, à partir d'un renversement : plutôt que de théoriser sur la possible connaissance apportée par les mythes et des mythes eux-mêmes, d'abord reconnaître – et connaître – que les mythes se pensent entre eux à travers nous, par transformations, et d'eux-mêmes et de nous, et que la seule connaissance possible se fonderait d'abord sur la connaissance de ces transformations. C'est qu'ici la culture n'a plus rien à voir ni avec la communication ni la transmission mais, par le jeu des transformations non conscientes, avec la recréation et la réinvention. Non seulement, comme nous l'évoquions plus haut, le tissage individuel, cognitif et structurant, à l'intérieur du tissu culturel global, structuré et lui-même structurant, plonge les processus culturels dans d'interminables processus de création et de recréation, de l'individuel au collectif et vice versa, mais les limites de chaque culture s'abolissent aussi dans leur propre processus de recréation permanente, au contact des autres.

Il n'y a ni lieu clos ni même peut-être d'espace spécifique pour la culture, et donc encore moins pour des cultures qui se laisseraient représenter comme des espaces séparés. Les cultures sont toujours déjà intrinsèquement ouvertes les unes sur les autres, s'écoulant les unes dans les autres non pas de manière linéaire mais comme par diffraction et distribution aléatoire sur les différents plans, parce que leurs processus de transformations, génératives, vitales et cognitives, se réfléchissent les uns les autres, sur les différents plans culturels qui s'englobent mutuellement, à l'intérieur d'un groupe donné comme vers l'extérieur : la parenté se réfléchit dans le mythe et dans l'échange commercial, mais le mythe se réfracte aussi dans la parenté et

l'échange, et ainsi de suite..., et de plus, notre parenté se pense aussi dans celle de l'autre culture, mais aussi dans ses mythes, qui eux aussi se pensent ailleurs, et ainsi de suite... Comme la cellule et son fonctionnement « autopoïétique » dans la biologie de Maturana et Varela, « l'autopoïèse » servant ensuite aux auteurs, et notamment à Varela, à penser la cognition sur un même modèle (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993), les cultures sont à la fois des systèmes fermés et des systèmes ouverts, aux processus de développement spécifiques, liés à cette double nature, au fondement du potentiel évolutif.

Ainsi, de cette nécessité, fondée dans le symbolisme lui-même, d'échanger et de s'échanger, les systèmes symboliques se réfractent et se réfléchissent les uns dans les autres, d'une culture à l'autre : comme un paysage de bulles où chaque bulle comprendrait en reflet chaque autre bulle et toutes les bulles, chaque changement de forme se déployant dans l'ensemble et dans chacune des parties. Intérieurement, nous sommes ce paysage sans fin, en déploiement au monde et à autrui, et que nous nommons « humain » ou « culture ».

Les mythes donnent ainsi une clef du fonctionnement symbolique et inconscient de la pensée collective, obligeant à tourner le regard de l'observateur de l'extérieur vers l'intérieur, en attention aux échos et résonances des mythes en nous :

« L'analyse mythique n'a pas et ne peut avoir pour objet de montrer comment pensent des hommes [...] Nous ne prétendons donc pas montrer comment les hommes pensent dans les mythes, mais comment les mythes se pensent dans les hommes, et à leur insu. Et peut-être, ainsi que nous l'avons suggéré, convient-il d'aller encore plus loin, en faisant abstraction de tout sujet pour considérer que, d'une certaine manière, les mythes se pensent entre eux. Car il s'agit ici de dégager, non pas tellement ce qu'il y a dans les mythes (sans être d'ailleurs dans la conscience des hommes), que le système des axiomes et des postulats définissant le meilleur code possible, capable de donner une signification commune à des élaborations inconscientes, qui sont le fait d'esprits, de sociétés et de cultures choisis parmi ceux qui offrent, les uns par rapport aux autres, le plus grand éloignement. Comme les mythes reposent eux-mêmes sur des codes du second ordre (les codes du premier ordre étant ceux en quoi consiste le langage), ce livre offrirait alors l'ébauche d'un code du troisième ordre, destiné à assurer la traductibilité réciproque de plusieurs mythes. C'est la raison pour laquelle on n'aura pas tort de le tenir pour un mythe : en quelque sorte, le mythe de la mythologie » (Lévi-Strauss, 1964 : 20).

Cette définition de la culture, en termes de processus non conscients d'actes cognitifs et de transformations et créations, contredit évidemment toute approche, qu'elle soit anthropologique ou pédagogique, qui poserait la culture seulement comme un cadre extérieur

donné dans lequel s'inscrirait les individus et les groupes, les théories et les pratiques. Et la connaissance rationnelle de ce cadre serait d'autant plus vaine que ce cadre n'existe pas. Chez Lévi-Strauss, les systèmes symboliques de « second ordre », c'est-à-dire les différents plans culturels, comme celui des mythes par exemple, articulent en effet des fragments de sens déjà constitués – par le langage, système de « premier ordre » – pour « bricoler » des codes, qui échangent du sens à des niveaux inconscients et qui ne révèlent leur sens qu'à travers un nouveau « bricolage », de « troisième ordre » : la résonance intérieure d'un nouveau mythe et d'un nouveau système englobant les autres, celle du chercheur écrivain, traçant dans des hypothèses mathématiques ou musicales, les relations possibles en lui de mythes pourtant éloignés.

Et, si une circulation possible innée entre les cultures, c'est-à-dire leur première cognition commune et réciproque, se joue bien sur un terrain inconscient, de projection par empathie et d'introjection et d'absorption par sentiment de rivalité et mimétisme, les hypothèses de Lévi-Strauss ouvrent aussi, par suite, sur l'importance de l'expérience sensible et de l'expérience esthétique.

1.3 De l'expérience sensible à l'expérience esthétique

Dans « l'anthropologie philosophique » de Lévi-Strauss, nous naissons en effet à nous-mêmes en tant qu'humains, sur un double plan. Nous sommes d'abord originellement socialisés et intégrés, dans et par les systèmes symboliques, le langage et les différents systèmes de représentations socio-culturels. Et la connaissance scientifique s'inscrit dans une forme de développement inné du mécanisme symbolique, dans sa recherche d'une forme de complétude, la rationalisation venant préciser et parachever les liens des systèmes symboliques entre eux et la réalité. La connaissance scientifique vient en effet renforcer les capacités opérationnelles et pratiques de ces systèmes par rapport à l'environnement et donc, par suite, la puissance du groupe à survivre et à se développer, en précisant et en spécifiant les liens du symbolique à la réalité. Ainsi les sciences procèdent-elles par définitions, toutes uniques, de concepts donc « transparents » à la réalité, et par l'unification d'un même plan théorique, lié et clos par le déterminisme logique et causal.

Mais pour Lévi-Strauss, nous naissons aussi à nous-mêmes en tant qu'humains, et de manière concomitante et continue, et de manière beaucoup plus subjective mais tout aussi décisive, sur le plan du corps et de l'expérience sensible. C'est dans *La pensée sauvage*, en 1962, que Lévi-Strauss précise l'articulation des champs symboliques et sensibles, ainsi que la continuité des

systèmes de connaissance « premiers » aux systèmes des sociétés modernes. En observant, dans les sociétés primitives, le contact intime des hommes avec leur milieu, l'attention soutenue qu'ils développent envers les propriétés du réel, ainsi que l'exigence intellectuelle qui soutend les classifications qu'ils opèrent à partir des données sensibles – par exemple, la variété et l'étendue des noms d'espèces, chez certains peuples premiers – Lévi-Strauss note que tout classement, toute mise en ordre ou toute mise en structure, même non rationnelle, mais empirique, à partir des propriétés sensibles pour l'homme, possède une valeur intrinsèque :

« Tout classement est supérieur au chaos ; et même un classement au niveau des propriétés sensibles est une étape vers un ordre rationnel [...] il est plus rentable, pour la pensée et pour l'action, de procéder comme si une équivalence qui satisfait le sentiment esthétique correspondait aussi à une réalité objective » (Lévi-Strauss, [1962] 2008 : 575).

Ces premiers classements et ordonnancements du monde, pré-rationnels parce que regroupant empiriquement les propriétés sensibles, et qui trouvent leurs liens et leurs récits, leur unité et leur systématisation à travers les mythes et les rites, facilitent la mémoire et constituent pour Lévi-Strauss une « science du concret », qui forme aussi le substrat et la base de tout notre édifice scientifique et civilisationnel :

« Les mythes et les rites offrent pour valeur principale de préserver jusqu'à notre époque, sous une forme résiduelle, des modes d'observations et de réflexion qui furent (et demeurent sans doute) exactement adaptés à des découvertes d'un certain type : celles qu'autorisait la nature, à partir de l'organisation et de l'exploitation spéculatives du monde sensible en termes de sensible. Cette science du concret devait être, par essence, limitée à d'autres résultats que ceux promis aux sciences exactes et naturelles, mais elle ne fut pas moins scientifique, et ses résultats ne furent pas moins réels. Assurés dix mille ans avant les autres, ils sont toujours le substrat de notre civilisation » (Lévi-Strauss, [1962] 2008 : 576).

C'est donc l'expérience sensible du vivant et du monde naturel qui fonde le premier ordre symbolique à partir des caractéristiques intrinsèques du monde sensible. Il y a ici conjugaison des deux plans, à partir d'un esprit d'un côté fonctionnant de manière symbolique, ne pouvant fonctionner que de manière symbolique, et de l'autre le même esprit mais dont l'attention est entièrement tournée vers le concret et ses résonances sensibles, à travers ce que notre corps nous dit du monde et de nous-mêmes. Une logique concrète s'établit ainsi à travers les premiers systèmes symboliques, dont les signes se situent « à mi-chemin entre des percepts et des concepts », et cette première théorie du sensible fonde les développements ultérieurs de

systèmes symboliques plus complexes aussi bien que toute possibilité de conceptualisation d'ordre scientifique.

Pour Lévi-Strauss – et c'est sans doute là le signe même de la continuité entre nature et culture, ainsi que de la continuité du vivant dans le lien entre le corps et l'esprit, jusque dans l'ensemble de ses conditions physico-chimiques – la possibilité de toute pensée symbolique, même scientifique, repose sur cette raison sensible et concrète de ce qu'il nomme la « pensée sauvage », dans la mesure où l'ébauche de tout ordre est déjà dans le monde naturel qui nous entoure tel qu'il peut être immédiatement perçu et expérimenté par notre corps et nos sens.

Pour Lévi-Strauss, une « science première » de cet ordre subsiste dans nos sociétés : le « bricolage » qui, parce qu'il répond aux problèmes par une réutilisation des « moyens du bord » et un assemblage hétéroclite de ce qu'on a sous la main, ainsi détourné de sa fonction première, donne un modèle pour penser le mythe : ainsi « la réflexion mythique apparaît comme une forme intellectuelle de bricolage ». D'abord, le mythe et le bricolage ont le pouvoir de répondre à des problèmes par la fabrication et l'arrangement de nouvelles structures significantes non pas à partir du déterminisme causal mais à partir des contingences de l'expérience sensible et des propriétés sensibles des éléments du monde, déjà appartenant à d'autres structures significantes. En effet, le bricoleur, comme le conteur ou l'auteur du mythe, suit une logique combinatoire et transformative : il s'agit d'un artisan qui crée des outils et des objets en réarrangeant d'autres outils et d'autres objets, les outils pouvant devenir des objets et vice versa. En changeant de position dans l'espace et en étant envisagé différemment, un livre peut devenir la partie d'une table et la caler, une table peut aussi devenir un lit et un lit peut potentiellement devenir un espace de rangement pour les livres.

La structuration d'un nouveau mythe suit le même chemin par réappropriation et détournement, selon des intuitions sensibles, d'éléments anciens appartenant déjà à d'autres mythes et changeant de fonction dans la nouvelle structure, les signifiants et les signifiés se réorganisant et s'échangeant, s'intervertissant même, comme les fins et les moyens s'intervertissent dans le bricolage. L'auteur du mythe et le bricoleur travaillent ainsi sur des éléments relevant de l'expérience sensible passée, des éléments « précontraints », déjà chargés d'une « certaine épaisseur d'humanité », et non pas directement transparents et déterminés fonctionnellement par rapport au monde comme le seraient une réflexion et une technologie d'ordre scientifique. Il y a bien un acte cognitif dans le mythe comme dans le bricolage, mais il reste en deçà de l'état de civilisation donné et en deçà du concept, toujours lié à l'expérience sensible, alors que

l'acte cognitif scientifique interroge l'univers au-delà d'une civilisation donnée, sur un plan conceptuel et abstrait.

Mais le mythe comme le bricolage annoncent et préfigurent le plan conceptuel et la science à venir, comme s'il y avait une simulation et un acte de foi dans la vérité du déterminisme sans en connaître ni en respecter encore la nature précise, puisque l'auteur du mythe et le bricoleur désignent par une sorte de « hasard objectif » une solution à l'inconnu, et donc montrent ainsi que ce hasard n'est pas seulement un hasard mais répond à des nécessités intrinsèques. Et s'il y a une création du mythe et du bricolage, une « mythopoïétique » à l'œuvre dans la résolution des problèmes, et qui produit du sens en même temps qu'une forme de poésie, c'est que tout deux produisent à leur façon la « ration supplémentaire » de sens qui désigne l'inconnu comme tel et les limites de notre esprit et de ses systèmes symboliques.

Et, selon Lévi-Strauss, si sur le plan spéculatif, la pensée mythique fonctionne en analogie avec le bricolage sur le plan pratique, l'art lui se situe entre la pensée magique et la pensée scientifique :

« L'art s'insère à mi-chemin entre la connaissance scientifique et la pensée mythique ou magique ; car tout le monde sait que l'artiste tient à la fois du savant et du bricoleur : avec des moyens artisanaux, il confectionne un objet matériel qui est en même temps objet de connaissance » (Lévi-Strauss, [1962] 2008 : 582).

L'expression « à mi-chemin » est ici trompeuse car elle pourrait faire croire à un compromis, or c'est l'inverse. L'art accomplit entièrement sur le plan sensible ce que la science accomplit sur un plan abstrait, et que la « science du concret » ou la « pensée sauvage » maintient sur un plan religieux ou rituel, relevant et de l'abstrait et du sensible, et d'un « bricolage » entre les deux plans. Le mythe, comme les premières classifications de la « science du concret », tend à établir une connaissance générale en l'articulant à des relevés empiriques et sensibles, mais les deux plans restent disjoints, ne parvenant ni à une connaissance généralisable, ni à un relevé empirique unifiant tous les niveaux du sensible.

Pour reprendre un des exemples de Lévi-Strauss dans le premier chapitre de *La pensée sauvage*, tous les suc toxiques ne sont pas brûlants ou amers, pas plus que l'inverse, c'est-à-dire tous les suc brûlants ou amers ne sont pas toxiques, mais dans un premier temps, pour la mémoire et pour l'action, il est plus efficace de faire « comme si » le sentiment esthétique correspondait à la réalité objective. Ce premier ordonnancement des plans est supérieur au chaos et ouvre la voie et au développement des sens et au développement de la connaissance, sans unifier aucun

des deux plans : ni une connaissance générale de la toxicité et de ses propriétés, ni une connaissance sensible complète du plaisir et du déplaisir de l'amer.

De la même manière, les mythes tentent une généralisation, à partir d'événements concrets, et maintiennent une tension entre deux plans disjoints : celui de la réalité sensible et celui de la réalité objective. Ce qui explique sans doute la position du récepteur « moderne » par rapport aux mythes, dans leur transmission écrite : l'adhésion au récit n'est jamais complète mais intermittente, nous plaçant alternativement au dehors et au dedans, dans un sens nous échappant. Et seule la dimension esthétique-rituelle de la transmission orale semble pouvoir assurer la complétude du sens de l'expérience du mythe, et la réconciliation des deux plans que le mythe en lui-même laissent disjoints.

L'art et la science, au contraire, vont réaliser des opérations de synthèse. Et si la science opère des synthèses sur le plan abstrait, qui permettent de dégager des lois générales qui s'appliquent dans le sensible en particulier, dans des événements et des phénomènes singuliers, l'art procède de la même manière mais sur le plan sensible : il donne une synthèse singulière des niveaux du sensible, qui peut se partager sur un plan abstrait général, entre les hommes, dans le temps et dans l'histoire. En effet, comme le note Lévi-Strauss dans l'ouverture de *La pensée sauvage*, en analysant le *Portrait d'Élisabeth d'Autriche* de François Clouet (vers 1570), et sa magnifique collerette de dentelle, tout œuvre d'art peut être pensé comme un « modèle réduit » dans la mesure où elle nous propose une opération de synthèse sensible :

« Dans le modèle réduit la connaissance du tout précède celle des parties. Et même si c'est là une illusion, la raison du procédé est de créer ou d'entretenir une illusion, qui gratifie l'intelligence et la sensibilité d'un plaisir qui, sur cette seule base, peut déjà être appelé esthétique » (Lévi-Strauss, [1962] 2008 : 585).

L'artiste, comme le bricoleur, articule différents niveaux du sensible, mais comme le savant ou l'ingénieur, il parvient à les projeter sur un même plan et à révéler une nouvelle structure, dans la production d'un nouvel objet, matériel et sensible, dont la découverte simultanée des différents niveaux produit un plaisir spécifique, qu'on appelle l'émotion esthétique. En créant une nouvelle variation et une nouvelle combinaison à partir des signifiants disponibles, l'art produit un nouvel objet entièrement signifiant, et donc entièrement réel, ne renvoyant qu'à lui-même en tant que forme et sens confondu :

« Mais le modèle réduit possède un attribue supplémentaire : il est construit, man made, et, qui plus est, "fait à la main". Il n'est donc pas une simple projection, un

homologue passif de l'objet : il constitue une véritable expérience sur l'objet » (Lévi-Strauss, [1962] 2008 : 585).

Il y a une fonction métonymique de la science, qui permet de fabriquer un nouvel objet à partir d'un plan général, et il y a une fonction métaphorique de l'art, qui substitue au modèle un objet entièrement analogue, mais sur un autre plan, celui des signifiants et des symboles. Au fondement de la pratique artistique, de la création et de la recréation du monde, il y a donc un acte cognitif, mais un acte cognitif entièrement sensible, qui nous permet seulement par les sens d'avoir conscience de son abstraction. La collerette de dentelles d'Élisabeth d'Autriche produit, par l'ajustement complet des différents niveaux de sensibilité de sa représentation, la « vérité de la dentelle », sa vérité visible et sensible, son surplus de signifiant et son surplus d'existence, aussi bien que le ferait sur le plan intellectuel et abstrait un traité d'analyse et de fabrication de la meilleure dentelle qui soit, qui permettrait la fabrication métonymique de nouveaux objets, mais non pas la substitution métaphorique de l'objet signifiant à l'objet signifié.

Figure 1 – François Clouet, *Élisabeth d'Autriche, reine de France*



(vers 1571, Musée Condé de Chantilly)

Ainsi à travers l'art, nous faisons l'expérience du monde et nous le comprenons de manière entièrement sensible. Comme dans le « *mana* » de la magie polynésienne qui exprime la puissance de la magie par « l'esprit de la chose » – la première analyse de Mauss étant reprise

par Lévi-Strauss dans son introduction à l'auteur (Lévi-Strauss, [1950] 1968) – « l'esprit de la chose » représentée et la puissance de la forme deviennent un seul et même objet appartenant à la réalité, le signifiant dans sa propre affirmation de lui-même jouant aussi comme signifié et référent ultime : la collerette d'Élisabeth d'Autriche donne à sentir, par métaphore, la vérité sensible de toutes les collerettes possibles. C'est que l'œuvre d'art, dans ses nouveaux arrangements et combinatoires de signifiants, donne une possibilité réelle et actualisée de ce que pourrait être la structure invisible, sous-jacente et non sue, en tout cas non nommée rationnellement, de l'expérience vécue du monde :

« L'émotion esthétique provient de cette union instituée au sein d'une chose créée par l'homme, donc aussi virtuellement par le spectateur qui en découvre la possibilité à travers l'œuvre d'art, entre l'ordre de la structure et l'ordre de l'événement » (Lévi-Strauss, [1962] 2008 : 587).

La structure inconsciente à toute l'appréhension symbolique du monde par l'homme se constitue elle-même en « événement » : en possibilité d'expérience vécue, ressentie. Il est frappant de constater que toute la réflexion de Lévi-Strauss sur le symbolique et les actes cognitifs que l'esprit humain accomplit à travers eux, se construit sur la tension entre deux grands systèmes, tous deux également fascinants et qui se répondent en écho dans l'œuvre de l'anthropologue. D'une part, les mathématiques, d'autre part la musique. En effet, les mathématiques constituent un modèle de structure symbolique purement abstrait, chaque signe ne renvoyant qu'à lui-même et aux autres au sein de la structure, sans désigner aucun référent réel et sensible précis, mais dont la connaissance permet de penser la nature et le sensible autour de nous, tandis que la musique met en place des structures entièrement sensibles, dont chaque élément matériel – les sons – ne renvoie qu'à lui-même en tant que forme et sens confondu dans une matière sensible, mais qui ouvre sur un système entièrement abstrait et intelligible.

La musique donne ainsi le modèle de toutes les productions artistiques, car ces éléments structurels n'expriment rien d'autre qu'eux-mêmes, n'expriment rien mais sont les choses elles-mêmes, issues, comme les autres choses, du monde sensible qui nous entoure : le réel devient entièrement signifiant, quand le signifiant s'inscrit lui-même dans le réel, dans sa pure matérialité. L'art réconcilie le sensible et le sens, disjoints et indirectement reliés dans les systèmes symboliques, et l'émotion esthétique provient de cette réconciliation enfin possible entre l'esprit et le corps.

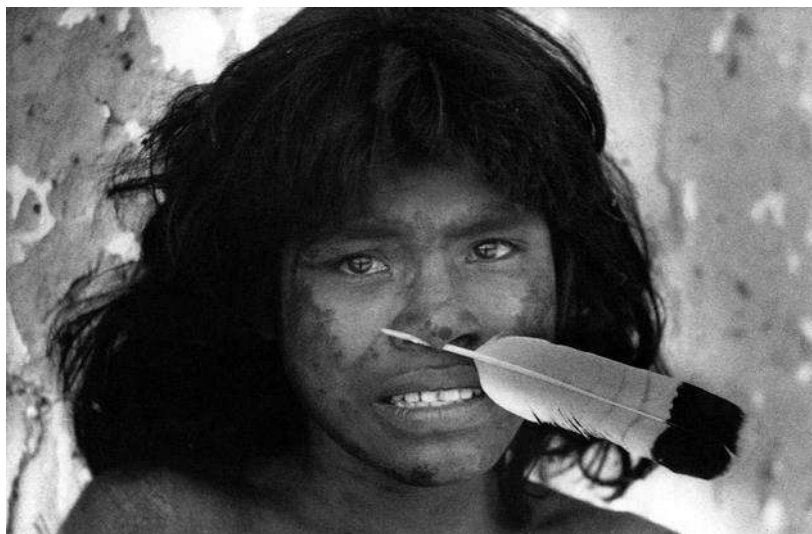
La définition et la pensée de l'homme par Lévi-Strauss, tout au long de son œuvre, se construisent donc autour de cette tension et de la possibilité d'une réconciliation : d'une part

notre nature abstraite et symbolique, qui induit une analyse structurale elle aussi abstraite et symbolique, et d'autre part, dans le même temps, une appréhension directe de cette nature par l'émotion esthétique, un acte cognitif entièrement sensible, qui renvoie à l'empirisme sensible et esthétique de la pensée sauvage.

L'apparition de l'homme, chez Lévi-Strauss, se fait donc sur un double plan lié, celui de la nature, et de la culture se détachant de la nature, pour possiblement se réaffirmer en elle, notre naissance et notre mort à la nature prises dans le même mouvement, comme « humains symboliques », vivant dans un double lien au vivant et à la nature. Étudier les structures naissantes de ce détachement renvoie alors aussi bien à la connaissance achevée du symbolisme, à travers un travail d'abstraction et d'analyse des structures – le travail scientifique de Lévi-Strauss à proprement parler – et en même temps à l'affect sensible qui transparait en permanence dans la tension artistique du travail de Lévi-Strauss, qu'il s'agisse d'écrire le grand poème et le mythe de tous les mythes indiens, que de saisir, dès les premiers voyages, l'apparition sensible de l'homme dans son dénuement naturel et sa puissance symbolique, sous forme littéraire ou photographique. Ainsi les photos des premiers voyages des années trente et les pages d'affects décisifs, quant à l'engagement du chercheur, sur la découverte de la société des Nambikwara dans *Tristes Tropiques* :

« Elle [la découverte des Nambikwara] me mettait tout de même en présence d'une des formes d'organisation sociale et politique les plus pauvres qu'il soit possible de concevoir. Je n'avais pas besoin de m'adresser à l'histoire particulière qui l'avait maintenue dans cette condition élémentaire ou qui, plus vraisemblablement, l'y avait ramenée. Il suffisait de considérer l'expérience sociologique qui se déroulait sous mes yeux. Mais c'était elle qui se dérobaient. J'avais cherché une société réduite à sa plus simple expression. Celle des Nambikwara l'était au point que j'y trouvai seulement des hommes » (Lévi-Strauss, 1955 : 377).

Figure 2 – Jeune Nambikwara dans les années trente



(Claude Lévi-Strauss, *Saudades do Brasil*, 1994 : pp.107-162)

Par ailleurs et enfin, nous comprenons entièrement, et nous partageons en partie la critique qui signale les limites de l'anthropologie de Lévi-Strauss, et plus généralement du « culturalisme », auquel Lévi-Strauss fournit des hypothèses et des arguments fondateurs. Cette critique s'exprime par exemple clairement dans le paradigme anthropologique que défend Jean-Pierre Olivier de Sardan et qui, notamment dans son article « *Le culturalisme traditionnaliste africaniste – Analyse d'une idéologie scientifique* » (Olivier de Sardan, 2010) revient sur les limites de la démarche et des hypothèses « culturalistes » :

« Mais si le postulat du relativisme culturel a permis de rompre avec l'idéologie évolutionniste, il n'était pas lui-même sans avoir ses propres dérives idéologiques. On pourrait ainsi souligner deux risques inhérents à cette démarche, et auxquels, dès ses débuts, elle n'a pas toujours échappé : le risque d'"essentialisation" et le risque de "dé-historicisation". Ces risques ont toutefois été largement amplifiés avec la réorganisation sémantique du concept de culture, qui a, de fait, ouvert la voie à la constitution du culturalisme comme idéologie scientifique stabilisée. Après la Seconde Guerre mondiale, "culture" est en effet devenu un concept au spectre moins large et plus ciblé, mais aussi beaucoup plus abstrait. Désormais, il prend un sens idéal, cognitif, symbolique, sémiologique. Ses significations, en sciences sociales du moins, échappent à la seule ethnologie comparée des sociétés primitives, et au découpage en secteurs multiples de l'activité humaine, et se concentrent sur un domaine virtuel qui, présent dans toutes les sociétés, grandes ou petites, va des "visions du monde" aux "codes partagés", des "systèmes de valeurs" aux "références morales" » (Olivier de Sardan, 2010 : 435).

Si Olivier de Sardan critique « l'abstractisation du concept de culture » dans l'optique culturaliste, c'est que d'après lui, elle l'a transformé en un « concept holiste », en le coupant de ses ancrages empiriques et de sa multi-dimensionnalité, notamment en le posant en autonomie du système social, et en augmentant donc le risque de surinterprétation de la part du chercheur, puisque le concept est lui-même en partie spéculatif et idéologique, non situé empiriquement dans les pratiques sociales. Face à cette perte de sens concret et situé d'une définition « idéale » de la culture dans le culturalisme, Olivier de Sardan prône une anthropologie attentive au point de vue et au discours des acteurs – « l'émique » – et aux relevés empiriques du partage « des pratiques et / ou des représentations sociales », qui relèvent justement du point de vue émique :

« En revanche, la question du partage des pratiques et des représentations fait sens si l'on se limite à certains domaines précis, à certains contextes définis, et à certains groupes sociaux ou professionnels circonscrits. Le partage est fonction des rôles, des mondes sociaux, des logiques à l'œuvre. Ce changement d'échelle et cette délimitation du domaine permettent alors d'appréhender des pratiques et des représentations communes qui se construisent et se reproduisent dans des chaînes d'interactions concrètes, observables, descriptibles [...] Notre perspective débouche donc sur une définition de la culture comme un ensemble de pratiques et de représentations dont des enquêtes auront montré qu'elles étaient significativement partagées par un groupe (ou un sous-groupe) donné, dans des domaines donnés, et dans des contextes donnés » (Olivier de Sardan, 2010 : 435).

Force nous est de constater que les hypothèses et la démarche de Lévi-Strauss n'échappent qu'en partie à cette critique, venue d'une anthropologie sociale et fondamentalement empirique, par souci de rigueur scientifique et d'objectivité. C'est que Lévi-Strauss déplace le terrain de « son » anthropologie, qui s'affirme, et de manière de plus en plus nette au fil de l'œuvre, comme une entreprise tout aussi littéraire qu'anthropologique, en appui critique et re-créatif, sur d'autres récits ou formes esthétiques : ceux des mythes ou ceux, sous-jacents et implicites, de différentes formes d'art. La spécificité de Lévi-Strauss est de revendiquer cette position subjective et réflexive, et d'assumer la « fiction » que constitue en quelque sorte son anthropologie, qui *in fine* consiste à écrire « le mythe de la mythologie ». Sous cet angle, celui de la possibilité cognitive offerte par la recreation esthétique ou littéraire, notre démarche ne peut que continuer à s'inscrire en continuité avec les hypothèses de Lévi-Strauss, mais en resituant ces hypothèses dans une expérience d'enseignement et des pratiques de terrain, qui permettent aux représentations sociales et collectives de se manifester empiriquement, et

d'entrer en jeu, d'une culture à l'autre, au travers même de leur hétérogénéité, comme nous aimerions à présent l'analyser en conclusion de ce chapitre 1.

1.4 Conclusion : anthropologie et expérience esthétique située et partagée

L'examen de notre démarche et de nos motivations, initialement non nécessairement conscientes – c'est-à-dire l'examen de l'ensemble des idées que nous avons accumulées au fil de notre carrière et qui structuraient nos pratiques – nous a ainsi d'abord ramenés au fondement anthropologique de notre regard sur le monde et aux premières lectures qui avaient déterminé ce regard : celles des « fondations » d'un certain paradigme français de l'anthropologie, à travers Mauss, et son commentaire et développement analytiques par Lévi-Strauss. Si la pensée de ce dernier motive toujours notre regard sur le monde, c'est d'abord parce qu'elle permet de penser une unité possible des cultures : en tout cas, la possibilité de les penser sur un même plan, en actant cependant de leur hétérogénéité.

En effet, chez Lévi-Strauss, en-deçà et au-delà de la diversité des cultures et des groupes humains, une unité se dessine au travers de la dimension symbolique, à la fois de l'esprit humain et de ses systèmes d'organisation du monde – le langage et la culture, sur ses différents plans, économique, social, religieux... L'origine symbolique du social pour Lévi-Strauss est ici déterminante, puisqu'elle permet de penser notre lien au monde et à autrui comme premier et fondateur de notre humanité : les individus ne construisent pas des groupes mais les êtres humains « sont » au groupe et au monde, et donc à la culture et au langage, à travers les ordres d'échanges symboliques qui s'établissent en continuité de, et dans, leurs existences et leurs expériences vécues du monde.

Et ce lien du singulier au collectif, autrement dit de l'individu singulier à la culture partagée, se construit dans des boucles de rétroactions puisque nous sommes toujours d'abord inscrits dans et par le collectif (à travers l'éducation de nos corps, de nos comportements...) et en retour l'ensemble de nos comportements et de nos représentations singulières nourrit et détermine l'agencement du collectif et les formes de ces différents systèmes : ce double et réciproque « tissage » du culturel, du collectif au singulier, d'intériorisation et d'extériorisation, fonde par ailleurs le caractère dynamique et évolutif des systèmes culturels.

Aussi, cette hypothèse d'une catégorie inconsciente et collective de l'esprit humain au fondement des productions culturelles nous permet de penser la fonction symbolique propre à l'être humain, comme une capacité innée à l'empathie, une forme de capacité cognitive non

consciente et réfléchi, qui nous permet de nous projeter dans l'autre comme en nous-mêmes, quelles que soient les cultures et les différences en présence. Ce « fonds commun » de formes psychiques d'appréhension du réel permet un tissage premier de nos perceptions et de nos représentations, entre les individus et les groupes, au sein d'une même culture et entre les cultures, par des mouvements non nécessairement conscients de projection (extériorisation) et d'introjction (intériorisation) des phénomènes et des formes culturelles.

La « connaissance » réflexive des cultures passe donc par un premier temps fondamental et nécessaire de création « subjective » de la culture, par les individus et par les groupes, et par la transformation des matériaux et des formes culturelles, comme, par exemple, par la réécriture et par les palimpsestes pour les mythes, pouvant circuler et s'échanger par parties ou entièrement, d'une culture à l'autre, ou des cultures jusqu'à un individu singulier les recomposant dans une forme « transculturelle » possible, comme dans le projet d'un « mythe de la mythologie » dans le travail de Lévi-Strauss.

En matière d'enseignement, cette hypothèse d'un « inconscient collectif » – ou plus précisément d'un plan commun possible, non nécessairement conscient – où des formes culturelles hétérogènes, puissent circuler, échanger et s'échanger, ouvre donc à un type de travail possible de transformation et de création des formes culturelles singulières. Ce travail pourrait amorcer et préparer à la compréhension réflexive et consciente d'une culture à l'autre : mais, dans le mouvement de connaissance de « l'autre » culture, il s'agirait d'abord de l'éprouver, dans des opérations de transformations et de créations, sur les formes sensibles et en soi-même.

Cette zone « d'expérience culturelle et interculturelle » possible ouvre aussi à la reconnaissance d'une « pensée sauvage » qui, au fondement de notre connaissance rationnelle du monde, organise le monde à travers l'expérience sensible des propriétés sensibles de ce monde. Dans cette perspective, l'expérience esthétique, celle de l'art, semble pouvoir jouer un rôle spécifique puisqu'elle constitue une expérience sensible pure et complète, une expérience de la matérialité et de la signification des symboles, en synthétisant les expériences sur un unique plan sensible, commun et immédiat à tous et à toutes les cultures, parallèlement et en miroir de ce que la connaissance et la science accomplissent sur un plan abstrait. L'expérience esthétique, d'une culture à l'autre, se dessine ainsi comme une véritable expérience cognitive susceptible d'être mise en rapport avec les autres expériences cognitives, qui s'établissent sur des plans plus abstraits, notamment l'expérience d'une nouvelle langue.

Chez Lévi-Strauss, l'expérience cognitive sensible et l'expérience cognitive rationnelle suivent ainsi des chemins et des synthèses en « coïncidences », et ces coïncidences pourraient être fonctionnelles dans certaines expériences d'apprentissage. Notons d'ailleurs qu'il y a dans l'œuvre de Lévi-Strauss un mouvement qui dessine un projet pédagogique possible et sous-jacent, de formation ou de développement d'une forme « d'attention symbolique », à la fois sensible et réflexive, et dont les derniers titres donnent comme les directions et les premières notes de musique : *L'homme nu... Le regard éloigné... Paroles données... Regarder, Écouter, Lire...* C'est une forme de programme, de développement de l'attention et de différentes « façons sensibles d'apprendre », que nous partageons intimement, tant dans le domaine de la création que dans celui de l'enseignement.

Dans cette perspective, l'anthropologie de Lévi-Strauss permet de penser une circulation inconsciente des formes entre les cultures, et de comprendre les projections et les introjections innées qui s'opèrent entre le dedans et le dehors, pour une culture donnée, ici chinoise, dans sa rencontre avec une autre culture, ici française. Ainsi, les étudiants chinois pourraient-ils s'approprier subjectivement des formes cinématographiques françaises, sans nécessairement devoir les analyser objectivement, mais simplement en les recevant sensiblement et en les réutilisant, de manière « subjective », tant sur le plan strictement singulier que culturel et social.

En effet, comme nous l'avons observé dans nos ateliers de théâtre et notamment lors du travail sur *Antigone*, l'expérience sensible et esthétique de l'hétérogénéité de la forme proposée dans l'autre culture (le texte d'Anouilh, le mythe grec) et la nécessité de sa recreation (jouer les personnages et les situations) déclenchaient la mise en jeu d'une « sensibilité culturelle » subjective et spécifiquement chinoise, pour les comédiens chinois. Ainsi, par exemple, le rapport d'aïnesse entre Ismène et Antigone était-il un fil directeur nettement plus sensible pour les comédiennes chinoises que pour les comédiens français, ou encore, la question du « non » d'Antigone à Créon, et du double refus de l'autorité que cela impliquait, vis-à-vis de la figure familiale autant que vis-à-vis de la figure du pouvoir politique, resta-t-elle longtemps problématique et douloureuse pour la jeune femme chinoise qui jouait Antigone, parce qu'il lui fallait aller chercher en elle les motivations les plus profondes et sans doute les plus contre-culturelles, au-delà de tout ce qui avait été intériorisé pendant toute une vie et de toute une éducation centrée sur le respect de l'autorité, dans la tradition confucianiste.

Ainsi, l'hétérogénéité des cultures se redistribuait-elle sur le plan sensible des réactions au texte, à l'histoire et au personnage : les comédiens français et chinois n'intériorisaient pas la forme sensible selon les mêmes chemins. Et pourtant, finalement, l'espace théâtral permettait qu'une

communication s'établit entre ces chemins, ces motivations et ces investissements, venus d'espaces culturels hétérogènes.

Ici, la « communication interculturelle » s'établit donc dans l'expérience esthétique et dans l'expérience de la création artistique, sur des plans sensibles et des soubassements, reliant les langues et les cultures entre elles, avant même leurs connaissances réciproques, rationnelles ou scientifiques : celui d'un « fond commun » de l'humanité, dont Lévi-Strauss fait l'hypothèse comme un en-deçà, et qui d'un autre point de vue pourrait apparaître aussi comme un au-delà, « transculturel », qui relie les cultures dans leur hétérogénéité même. De plus, du point de vue des comédiens chinois, c'est bien une forme de « pensée sauvage » qui est à l'œuvre dans un premier temps, réorganisant le sensible de la forme reçue, non pas rationnellement, de manière compréhensive ou explicative, mais simplement à partir des propriétés sensibles de la forme esthétique, hétérogène, de l'autre culture (française), perçue sensiblement mais à partir des propriétés de la sensibilité en place (chinoise).

Ainsi dans nos expériences passées de théâtre, comme dans l'expérimentation liée au cinéma avec nos étudiants – dans laquelle nous comptons trouver le moyen de transposer les phénomènes observés durant la création théâtrale – les hypothèses culturelles de Lévi-Strauss se trouvent-elles remises en jeu dans un nouveau « dispositif anthropologique ». En effet, nous constatons qu'il s'agit de finalement mettre les étudiants, de manière collective, dans une position assez similaire à celle que revendique l'anthropologue : comme Lévi-Strauss se confrontait à l'hétérogénéité des mythes, et se trouvait pris dans un mouvement de création des mythes (écrire « le mythe de la mythologie »), il s'agit de confronter nos comédiens ou nos étudiants à des formes esthétiques hétérogènes, et de les mettre en situation de faire l'expérience esthétique et anthropologique de création de ces formes, à travers le développement d'une perception et d'une création sensibles, qui permettent de redistribuer la part sensible de chaque culture et leurs coïncidences sur un plan commun.

Dans cette perspective, même si les hypothèses culturelles de Lévi-Strauss peuvent relever de l'abstraction et d'une certaine « idéalité » – comme peut l'envisager une critique du culturalisme de Lévi-Strauss d'un point de vue empirique – il s'agit pour nous de remettre en jeu ces hypothèses sur un terrain local et limité (une troupe, une classe) en confrontant un groupe et des individus donnés à des formes précisément choisies. C'est dans l'analyse des processus, et notamment dans l'analyse de l'apparition d'un point de vue émique, et dans l'analyse des formes que prend ce point de vue émique au regard des formes proposées et dans les nouvelles formes créées, que se construit notre propre regard anthropologique, empiriquement situé, à

travers les représentations partagées qui se manifestent dans les processus. Le « modèle » de Lévi-Strauss est ainsi mis en jeu dans une expérience de type « esthétique-anthropologique » sur un terrain donné, et permet le développement d'une analyse empirique, située et contextualisée, à travers une expérience esthétique et anthropologique, elle-même située et partagée.

Dans ce dispositif, c'est l'expérience esthétique et créative, elle-même « interculturelle » et actant de l'hétérogénéité des cultures en jeu, qui permet l'établissement d'un plan sensible sur lequel puisse se développer une communication et une réflexivité interculturelles.

C'est ce même plan sensible et hétérogène, au fondement de la réflexivité interculturelle, qui apparaît par exemple pour nous dans le travail documentaire et anthropologique de Jean Rouch, dans l'un de ses films fondateurs, *Moi, un noir* (1958). Le cinéaste suit en effet la vie quotidienne d'un jeune Nigérien, émigré économique dans un faubourg d'Abidjan, en Côte d'Ivoire. Les images sont constituées par une sorte de regard objectif, qui suit de l'extérieur la vie du personnage et de ses relations, mais la voix *off* est celle, subjective du personnage principal : Jean Rouch a enregistré, après tournage, le commentaire du personnage découvrant en projection sa vie filmée et a effectué ensuite le montage du regard objectif (à l'image) et du regard subjectif, le point de vue « émique » (au son). Ainsi, ce que met en évidence le film et son dispositif, c'est aussi ce plan que nous avons essayé de définir, comme l'espace esthétique et anthropologique de notre expérimentation : un espace sensible hétérogène où les cultures et les subjectivités liées puissent se mettre en jeu, en résonance et en coïncidence, échanger et s'échanger réciproquement, dans la reconnaissance même de leur hétérogénéité.

Chapitre 2 : L'hypothèse psychologique

Le détour par une réflexion sur la psychologie s'impose pour deux raisons liées : l'une empirique, liée à ma pratique et aux différentes expériences d'enseignement et de création que j'ai mises en place ; l'autre théorique, liée au débordement de la question anthropologique sur le plan de la psychologie individuelle.

D'un point de vue empirique, mes expériences ont toujours tenté de relier et de maintenir dans le même espace de travail l'expérience culturelle et l'expérience subjective. D'un côté, il s'est toujours agi d'abord de mettre en place des dispositifs qui pouvaient favoriser l'échange d'une culture à l'autre, en créant des espaces de possibles projections et transformations des matériaux, collectives et partagées : par exemple, dans l'expérience biculturel d'*Antigone*, le plateau nu de l'atelier de théâtre où pouvaient se croiser la tradition antique grecque du mythe de la famille d'Œdipe, le texte moderne d'*Antigone*, les langues et les cultures françaises et chinoises d'aujourd'hui des comédiens.

D'un autre côté, et en même temps, il s'agissait toujours aussi pour moi d'essayer de savoir ce qui se jouait pour chacun dans ces expériences, dans ses représentations et dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde, et de savoir aussi comment les transformations du matériau « culturel » et les développements psychologiques « singuliers » suivaient des chemins liés et réciproques. Dans le cadre de l'enseignement du français, cette question devenait plus précise, puisqu'il fallait que j'essaie d'évaluer ce qui facilitait ou non le développement de chacun des étudiants dans la culture et dans la langue française, en fonction de ses difficultés initiales.

J'observais aussi que, compte tenu des limites que j'avais notées dans mes cours d'analyse, tant sur les textes littéraires que sur les films ou sur les comparaisons interculturelles, j'avais retourné l'enchaînement qui va de l'analyse à la pratique, pour mettre en place des cours qui faisaient d'abord appel à l'expression, à la production ou plus précisément à l'acte de création : d'un personnage, d'un récit, d'une scène, d'un film... Le travail dans mes ateliers de jeu d'acteurs s'était en quelque sorte déplacé dans mes cours de langue et je pouvais y observer les mêmes phénomènes et manifestations pour les participants sur le plan individuel : les circulations et les échanges sur le plan culturel affectaient en parallèle la structure individuelle de chacun, dans ses représentations et dans ses liens à lui-même et à la réalité.

De manière parallèle, notre cadre théorique s'ouvre sur des questions liées au psychisme et à son fonctionnement, pour articuler le plan général des cultures à celui de l'individu. En effet,

si nous acceptons les hypothèses anthropologiques de Lévi-Strauss – sur la « fonction symbolique » spécifique à l’humanité et sur les fondements collectifs et « inconscients » de la culture, et par suite les hypothèses liées quant aux échanges inconscients entre les cultures, par projection et transformation, et donc enfin le rôle central possible de « l’expérience esthétique » et de « l’expérience de création et de récréation » dans l’expérience humaine du monde, partagée entre les cultures – encore nous reste-t-il à définir précisément le cadre théorique psychologique cohérent avec ces hypothèses, qui nous permettrait de comprendre comment passer du plan d’ensemble anthropologique au plan individuel du psychisme. Qu’est-ce qui est en jeu personnellement dans les actes de projection, de transformation et de création ? Qu’est-ce qu’ils modifient dans l’individu et dans son rapport au monde ? Qu’est-ce qui se joue dans le psychisme individuel, celui de l’étudiant aussi bien que celui de l’enseignant, entre le moi et le non-moi, entre la « culture moi » et la « culture non-moi » ? Quels sont les mécanismes psychiques qui peuvent permettre l’échange des non-conscients ? Et en quoi cet échange est-il susceptible d’affecter la situation d’apprentissage d’une nouvelle langue ?

2.1 Illusion fondatrice et processus transitionnel

Pour répondre à ces questions, la rencontre avec le pédiatre et psychologue anglais Donald Woods Winnicott était inévitable, tant sa pensée s’inscrit de manière cohérente avec celle de Lévi-Strauss qu’elle rejoint mes sentiments empiriques liés à mes pratiques. En effet, la théorie « transitionnelle » de la créativité chez Winnicott apporte des réponses tant sur le plan philosophique qu’affectif aux différentes questions que nous nous posons quant aux processus que nous avons mis en évidence sur le plan anthropologique, dans l’expérience et l’étude que nous envisageons.

Dans *Jeu et réalité – L’espace potentiel*, originellement publié en anglais en 1971, et qui reprend et synthétise différents de ses articles antérieurs, Winnicott situe d’emblée le centre du problème qu’il pose :

« Ce qui m’intéresse avant tout, c’est la première possession et l’aire intermédiaire qui se situe entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu » (Winnicott, [1971] 1975 : 31).

Winnicott s’intéresse en effet à l’ontogenèse du psychisme, au premier stade du développement du bébé et à la première structuration psychique, déterminante pour le futur développement de la personne, puisqu’elle fonde dans un même mouvement la reconnaissance du dedans et du

dehors, délimité par l'enveloppe corporelle, et par suite la limite en jeu entre le « subjectif » et l'objectif, « l'objectivement perçu ». Winnicott part de l'observation d'un phénomène général, quant à la « première possession » : à un certain stade de développement, l'attachement addictif du bébé à un objet privilégié et à la satisfaction et à l'apaisement que cet objet amène. Il s'agit de ce tissu, cette peluche, ce bout de couverture ou autre, cet objet que les familles en France désignent souvent par le terme de « doudou » ou de « dodo » :

« objet ou phénomène qui acquiert une importance vitale pour le petit enfant qui l'utilisera au moment de s'endormir. C'est une défense contre l'angoisse, en particulier contre l'angoisse de type dépressif. Il se peut aussi qu'un objet moelleux ou un autre type d'objet ait été découvert et utilisé par l'enfant, qui deviendra ce que j'appelle l'objet transitionnel » (Winnicott, [1971] 1975 : 32).

Winnicott remarque que cet « objet transitionnel » est le premier objet « autre-que-moi » pour le bébé et sa première « possession non moi », c'est-à-dire que le « phénomène transitionnel » qui a lieu à travers la relation à l'objet marque un changement du rapport du bébé à son environnement. Et pour élaborer entièrement cette hypothèse et la « transition » qui s'opère dans le psychisme, Winnicott doit repartir de l'état initial du rapport entre le bébé et le monde extérieur. D'après le psychologue, avant cette première possession, et en continuité de l'état prénatal, le bébé ne peut concevoir qu'un « objet subjectif », la mère, ou une partie de la mère ou un substitut de la mère, comme prolongement de lui-même, répondant parfaitement à la satisfaction de ses besoins :

« L'adaptation de la mère aux besoins du petit enfant, quand la mère est suffisamment bonne, donne à celui-ci l'illusion qu'une réalité extérieure existe, qui correspond à sa propre capacité de créer. En d'autres termes, il y a chevauchement entre l'apport de la mère et ce que l'enfant peut concevoir. Pour l'observateur, l'enfant perçoit ce que la mère lui présente effectivement, mais ce n'est pas là toute la vérité. L'enfant perçoit le sein pour autant qu'un sein ait pu être créé exactement ici et maintenant » (Winnicott, [1971] 1975 : 45-46).

Winnicott postule ici que dans son état premier, le bébé hallucine le monde en réponse à ses besoins. Une « illusion primaire » permet à l'enfant de percevoir le « sein de la mère » comme une partie de lui : en même temps que le sein est perçu, le bébé crée en lui l'image de ce sein, comme une partie de lui-même, en réponse à son besoin. Et en retour de ce qu'il crée sur le mode hallucinatoire, la mère apporte au bébé ce dont il a besoin. Il y a donc une forme de coïncidence dans l'attention fusionnelle et réciproque du bébé et de la mère, qui « place le sein réel juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment ». Et ainsi, le premier objet, pour

l'enfant, est-il un « objet subjectif », un « objet moi », dont la création répond entièrement à la satisfaction des besoins physiologiques, en reposant sur l'attention « suffisante » de la mère – ou le cas échéant, de la personne substitut qui la remplace, qui par ses réponses adaptées et permanentes aux besoins du bébé, simule et crée un environnement répondant parfaitement aux besoins et aux attentes du nourrisson. L'illusion est ainsi au cœur de l'échange apparent entre le bébé et la mère :

« Il n'y a pas d'échange entre la mère et l'enfant. Psychologiquement, l'enfant prend au sein ce qui est partie de lui-même et la mère donne du lait à un enfant qui est partie d'elle-même. En psychologie, l'idée d'échange réciproque est basée sur une illusion du psychologue » (Winnicott, [1971] 1975 : 46).

Plongé dans cet état d'indétermination, entre le dehors et le dedans, et entre le subjectif et l'objectif – état qui prolonge la situation prénatale dans un autre contexte, le bébé trouve en permanence le monde qu'il crée. Cette illusion fondatrice du psychisme humain est fondamentale sur le plan des affects puisqu'ainsi la première expérience du rapport au monde se place sous le signe de l'omnipotence du sujet en devenir, dans le seul fait d'exister : « l'omnipotence est presque un fait d'expérience », comme le note Winnicott. Et le rôle de la mère, ou de la personne qui la remplace, est ici majeur, puisqu'il permet la création et la recréation permanente, par le bébé, d'un monde subjectif, en prolongement de lui-même, en coïncidence parfaite avec la satisfaction de ses besoins.

Mais peu à peu, la réalité extérieure va se manifester dans son autonomie, et l'enfant est confronté à la naturelle « défaillance de la mère » qui, si elle a dans un premier temps répondu entièrement à la satisfaction des besoins, doit dans un second temps désillusionner progressivement l'enfant et l'habituer à une réalité extérieure – elle-même avant tout – qui n'est pas uniquement articulée à la satisfaction des besoins de l'enfant :

« La tâche ultime de la mère est de désillusionner progressivement l'enfant, mais elle ne peut réussir que si elle s'est d'abord montrée capable de donner les possibilités suffisantes d'illusion » (Winnicott, [1971] 1975 : 44).

Ainsi, peu à peu, la réalité extérieure apparaît-elle à l'enfant sur le mode du désillusionnement et de la frustration, dont l'une des étapes importantes est le sevrage. Potentiellement, l'apparition de la réalité extérieure, dans son extériorité même, constitue une sorte de drame pour le psychisme, qui doit accepter la fin de son omnipotence fondatrice et de son premier mouvement de structuration. Le sein n'est plus là en permanence et à volonté, et la mère, ou la partie de la mère, d'abord conçue subjectivement comme un « objet-moi », se dessine

désormais comme une réalité « non-moi ». Le psychisme humain est ainsi confronté, dès sa naissance, au problème de la relation entre le subjectivement perçu et l'objectivement perçu, et à une tension contradictoire, qui accomplit la structuration du psychisme et de l'expérience possible du monde, par la destruction de l'illusion fondatrice et du sentiment d'omnipotence, qui étaient indispensables dans un premier temps à l'établissement du rapport au monde.

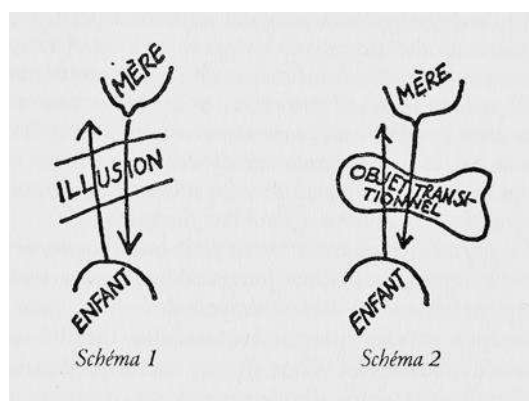
L'objet « transitionnel » apparaît comme une réponse à cette scission entre la réalité intérieure – les images qui répondent aux besoins et qui correspondent au vécu intérieur de l'enfant – et la réalité extérieure, objectivement perçue. Et ce premier objet inaugure la série des objets et phénomènes transitionnels qui va marquer notre vie affective et psychique, car il est « la première possession extérieure, non-moi », pourtant investi d'un sens subjectif et d'une valeur affective symbolique pour l'enfant. Le « doudou » constitue en effet une réponse à l'épreuve et à la possibilité de la frustration, liées à la reconnaissance d'une réalité extérieure séparée. Le premier « objet subjectif » – la mère – laisse la place au premier objet « symbolique », un objet extérieur mais doté d'un sens subjectif et affectif qui renvoie de manière indirecte au premier « objet subjectif ». Le « doudou » appartient bien au monde extérieur séparé, puisqu'il a une réalité propre reconnue par l'enfant, qui en expérimente autant la malléabilité possible que la résistance, mais subjectivement, c'est « comme si » la mère, ou le sein de la mère, était potentiellement présent et « comme si » la satisfaction des besoins pouvait déjà s'accomplir, comme dans l'illusion et la création primaires.

Dans sa reconnaissance forcée d'une séparation entre le soi et la réalité extérieure, le psychisme construit ainsi une aire possible d'illusion objective, une « aire transitionnelle » qui assure un lien de « chevauchement » symbolique dans l'espace même de la séparation :

« L'aire intermédiaire à laquelle je me réfère est une aire, allouée à l'enfant, qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de la réalité. Les phénomènes transitionnels représentent les premiers stades de l'illusion sans laquelle l'être humain n'accorde aucun sens à l'idée d'une relation avec un objet, perçu par les autres comme extérieur à lui » (Winnicott, [1971] 1975 : 44-45).

Et Winnicott schématise l'évolution du rapport psychique de l'enfant à son environnement, la mère :

Figure 3 – Évolution initiale du rapport de l'enfant à l'environnement



(Winnicott, [1971] 1975 : 45).

Deux étapes se succèdent ainsi dans la structuration psychique. Dans la première, l'enfant est pris dans une illusion constitutive, et réciproque, de son rapport à la mère : le monde et l'environnement sont entièrement investis subjectivement sur un mode hallucinatoire, avant même de pouvoir être reconnus dans leur extériorité. La création de l'objet subjectif, une sorte « d'environnement-moi », fonde le sentiment d'omnipotence de l'enfant et par suite la confiance initiale qu'il a dans la réalité et le sentiment d'exister. Dans la seconde étape, l'expérience de la réalité objectivement perçue oblige à une destruction du rapport d'illusion et de création primaires : l'extériorité de la réalité est reconnue par rapport à la réalité intérieure des besoins et des images psychiques qu'ils suscitent, mais un lien est rétabli dans l'espace de la séparation, à travers l'objet transitionnel, qui objective l'illusion au travers de son caractère symbolique, en permettant au bébé de rester relié subjectivement en confiance à la mère et à l'environnement tout en reconnaissant leur extériorité objective.

La première structuration du psychisme se constituait dans l'illusion et l'hallucination du monde, son total investissement subjectif, tandis que la seconde objective l'illusion, dans une aire qui se structure comme une illusion, ouvrant sur deux plans de la réalité irrémédiablement distincts, afin de rétablir un lien possible entre la réalité intérieure et la réalité extérieure séparée, et en permettre l'expérience. Le chevauchement des deux aires, intérieures et extérieures, ouvre en effet sur cette troisième aire :

« C'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et

reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure » (Winnicott, [1971] 1975 : 30).

En anglais, le terme *experiencing* permet de mieux saisir la pensée de Winnicott, car « l'expérience » en français renvoie plus à un fait ou à un état, alors que le terme anglais en -*ing* insiste sur le processus et le mouvement. En effet, pour Winnicott, c'est moins l'objet qui est transitionnel que l'utilisation qui en est faite et qui désigne un « entre-deux », une aire intermédiaire possible, où un passage et un lien peuvent être établis : entre la mère et l'environnement, entre la réalité intérieure de l'enfant et la réalité extérieure. C'est dans cet espace transitionnel, en « chevauchement » du subjectivement perçu et de l'objectivement perçu que l'enfant peut « faire l'expérience » du rétablissement du lien dans la séparation : à travers l'utilisation de l'objet, réel et symbolique, il peut rétablir un processus de continuité dans la séparation entre lui, la mère et l'environnement, et dans le même temps extérioriser le subjectivement perçu et intérioriser l'objectivement perçu.

Ainsi une circulation du sens s'établit-elle entre le dedans et le dehors de l'enveloppe corporelle car en éprouvant la matérialité et la résistance de l'objet, son potentiel de transformation interne autant que sa puissance à transformer et à affecter celui qui le manipule, l'enfant développe les activités mentales spécifiques de l'aire transitionnelle : « se remémorer, revivre à nouveau, fantasmer, rêver ; intégrer le passé, le présent, le futur » (Winnicott, [1971] 1975 : 43). Il y a comme une ré-expérimentation de la créativité primaire et de l'omnipotence mais sur un terrain de jeu indirect, à travers un objet qui réconcilie bien le subjectivement perçu – ce qui a du sens physiologiquement et affectivement – et l'objectivement perçu – ce qui appartient à la réalité extérieure – mais à travers un glissement symbolique ou métaphorique, un troisième terme qui renvoie à l'illusion fondatrice. Car l'objet subjectif était le premier objet réel, la première expérience réelle qui donnait à l'enfant le sentiment d'exister en enclenchant l'activité mentale sur l'activité physiologique, et il se maintient de lui une rémanence, pour que la reconnaissance de la réalité extérieure puisse elle-même être « réelle ». Comme le souligne Winnicott, il y a là un paradoxe à accepter, comme tel :

« L'objet transitionnel et les phénomènes transitionnels apportent dès le départ à tout être humain quelque chose qui sera toujours important pour lui, à savoir une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée. On peut dire à propos de l'objet transitionnel, qu'il y a là un accord entre nous et le bébé comme quoi nous ne poserons jamais la question : "Cette chose, l'as-tu conçue ou t'a-t-elle été présentée du dehors ?" L'important est qu'aucune prise de décision n'est attendue sur ce

point. La question elle-même n'a pas à être formulée » (Winnicott, [1971] 1975 : 46).

Tout le paradoxe à accepter provient du renversement que Winnicott opère par rapport au cognitivisme qui postule que l'extérieur serait d'abord perceptible comme tel : chez Winnicott, la cognition commence en quelque sorte par un *output* et cette hypothèse bouleverse toute l'analyse de notre rapport à la réalité et de nos actes de cognition. En effet, si nous naissons psychiquement au monde par un acte de création primaire, l'illusion qui structure globalement le sujet dans cette expérience fondatrice réinvestit le trait d'union constitué par le symbole, qui ouvre l'espace de l'aire transitionnelle. À l'origine, il y a la création subjective du monde et la réponse adaptée de l'environnement à nos besoins physiologiques de création, alors qu'ensuite la reconnaissance de l'extériorité du monde introduit une scission, un « blanc » ou un *gap* – dans lequel seule l'expérience du symbole, en tant qu'illusion objectée et objective, peut rétablir le sentiment de continuité entre l'intérieur et l'extérieur, et par là la continuité de notre sentiment d'exister au monde. L'enfant n'est plus inclus dans l'union réalisée par l'illusion fondatrice mais il en fait l'expérience, de l'extérieur aussi cette fois-ci, dans un objet investi par lui de l'union-illusion.

La reconnaissance de l'illusion et de la réalité du monde s'opère dans un même mouvement, constitutif de notre nature humaine, qui demande de laisser le paradoxe de « l'être » en suspens, dans le « faire » de l'expérience qui actualise le lien et la rencontre du dedans et du dehors. L'expérience de l'objet symbolique et transitionnel reste dans le mystère qui sous-tend toutes nos expériences qui révèlent la coïncidence de l'illusion et de la réalité, du sens qu'on donne depuis l'intérieur et du sens qu'on trouve à l'extérieur. Tout comme l'environnement dans son ensemble dans l'étape de création primaire, l'objet symbolique reste une création entièrement subjective, une forme d'hallucination, mais aussi un objet externe trouvé, et en lui se trouve donc rétabli notre lien d'existence originelle, en même que la possibilité de faire l'expérience de l'extériorité du monde, et donc de l'existence des choses en tant que telles. Par suite, on ne peut pas lever le paradoxe et poser la question de l'origine de l'objet et du sens, trouvé ou créé, car l'objet et le phénomène transitionnels répondent à la nécessité même de recréer en permanence le lien à l'intérieur de la séparation, par l'expérience du monde, ses transformations et ses adaptations possibles, qui renouvelleront dans un rapport à l'extériorité le sentiment d'exister subjectivement.

Ainsi, l'aire et les processus transitionnels qui se forment à partir de l'objet dessinent une troisième aire entre l'intérieur et l'extérieur, une aire de « repos » pour la personne et qui fonde

la possibilité de l'expérience du monde, comme une expérience sur l'illusion et sur sa fonction dans notre rapport à la réalité :

« Les objets intermédiaires transitionnels font partie du royaume de l'illusion qui est à la base de l'initiation de l'expérience. Ce premier stade du développement est rendu possible par la capacité particulière qu'a la mère de s'adapter aux besoins du bébé, permettant ainsi à celui-ci d'avoir l'illusion que ce qu'il crée existe réellement. Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » » (Winnicott, [1971] 1975 : 49).

Comme le synthétise Winnicott, cette aire intermédiaire est celle qui relie la réalité intérieure et la réalité extérieure dans leur séparation, et l'illusion créatrice primaire y fonde la possibilité de la rencontre pour le petit enfant de ce qu'il projette de sa réalité intérieure et du monde dans son extériorité. Cette coïncidence même relève d'un paradoxe qu'il faut accepter comme tel sans tenter de le questionner pour que l'enfant puisse faire l'expérience du monde sans douter de son sentiment d'exister dans la création primaire ni de l'objectivité du monde : l'objet transitionnel est créé et trouvé dans le même temps et ce processus fonde la possibilité même de l'expérience du monde. Pour Winnicott, l'apparition de l'aire transitionnelle achève une structuration initiale du psychisme humain qui perdure au fil de la vie. Ce sont ces rapports entre l'aire transitionnelle qui apparaît dans l'enfance et la continuité de notre existence que nous voudrions à présent analyser, tels qu'ils se présentent dans la pensée de Winnicott, autour de la nécessité du jeu et de sa fonction dans l'apparition du *self* de la personne, le « sentiment de soi » ou « de soi-même ».

2.2 Espace potentiel et expérience : jeu et créativité

En achevant la première structuration du psychisme, l'objet transitionnel inaugure les processus ultérieurs de développement de l'enfant :

« J'ai soutenu que lorsque nous sommes témoins de l'emploi que fait un petit enfant d'un objet transitionnel – la première possession non-moi – nous assistons à la fois au premier usage du symbole par l'enfant et à la première expérience de jeu » (Winnicott, [1971] 1975 : 179).

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le symbole est par nature « transitionnel », tout comme l'objet transitionnel est par nature « symbolique » : il y a ré-union dans un nouvel

objet, appartenant au monde extérieur et reconnu par les tiers, des deux réalités séparées, la réalité intérieure, le subjectivement créé et perçu, et la réalité extérieure, l'objectivement perçu. L'union-illusion dans laquelle l'enfant était pris dans l'opération de création primaire du monde s'est objectivée et l'enfant peut en faire l'expérience de l'extérieur, comme pour la rappeler. Si bien que cet « entre-deux », cet espace intermédiaire, devient aussi un espace des possibles : le « transitionnel » ouvre sur le « potentiel ».

Winnicott observe en effet que l'objet transitionnel est progressivement « désinvesti » et abandonné, sans qu'il y ait à en faire le deuil et sans pour autant qu'il soit non plus oublié, c'est-à-dire sans qu'une nouvelle structuration psychique se mette en place. L'objet transitionnel permet la première expérience de jeu et la capacité de jouer perdue après la disparition de l'objet. En effet les phénomènes transitionnels, c'est-à-dire les processus d'utilisation de l'objet symbolique, persistent dans les nouvelles expériences du jeu, au-delà du premier objet. Et la raison en est donnée par la définition du jeu chez Winnicott :

« Plus loin, à propos de l'expérience culturelle, je donne une forme concrète à l'idée que je me fais du jeu en affirmant que le jeu a une place et un temps propres. Il n'est pas au dedans, quel que soit le sens du mot [...] Il ne se situe pas non plus au dehors, c'est-à-dire qu'il n'est pas une partie répudiée du monde, le non-moi, de ce monde que l'individu a décidé de reconnaître (quelle que soit la difficulté ou même la douleur rencontrée) comme étant véritablement au dehors et échappant au contrôle magique. Pour contrôler ce qui est au dehors, on doit faire des choses, et non simplement penser ou désirer, et faire des choses, cela prend du temps. Jouer, c'est faire » (Winnicott, [1971] 1975 : 89-90).

Le symbole est une mise en relation, mais il est aussi un objet concret et réel, et c'est ce second aspect qui est le plus important, puisqu'il ouvre la relation sur un champ de possibles dans l'existence et dans la réalité : l'expérience même de la réalité à travers celle du jeu avec les symboles. En ce sens, l'objet transitionnel et le jeu dans l'aire transitionnel sont les réponses nécessaires de l'organisme et du psychisme pour maintenir le sentiment d'être de l'enfant par rapport à son environnement, alors que la reconnaissance objective de l'environnement, comme réalité extérieure et autonome, contredit le sentiment subjectif d'être.

En effet, chez Winnicott, l'expérience psychique première est celle de l'objet subjectif et de l'omnipotence. Cette expérience fonde le sentiment d'être au monde et d'exister, *sense of being* : je suis le monde dans un monde-moi, où les réponses créées, intérieurement et extérieurement, s'adaptent parfaitement à la satisfaction de mes besoins. Dans cette parfaite circularité, ni « je » ni même de lien, seulement de l'identité, car l'intérieur et l'extérieur sont confondus dans la

circulation de la matière et des perceptions associées entre le bébé et l'environnement, parfaitement adapté.

Dans cette « a-liénation » (absence de lien) et cet « a-sujettissement » (absence de sujet), l'illusion de l'omnipotence répond parfaitement et symétriquement à l'objectivité de la dépendance totale du bébé par rapport à son environnement. Le sentiment primordial et paradoxal de la vie et de l'existence au monde, le sentiment d'être ou « *sense of being* » chez Winnicott, c'est celui de la continuité et de l'identité parfaite entre la partie et le tout, l'être singulier et la pluralité de ces perceptions de la matière et du vivant, le bébé et son environnement. Comme le remarquera justement Winnicott lors de l'une de ses interventions : un bébé tout seul, ça n'existe pas ! Et ce que nous percevons aisément de l'extérieur, c'est-à-dire le lien vital, organique et psychique, du bébé à son environnement immédiat, c'est l'équivalent du « sentiment d'être » interne de ce même bébé.

Le « désillusionnement » et la reconnaissance répétée et forcée d'une réalité extérieure, qui échappe au contrôle omnipotent, marquent l'interruption du sentiment d'être, et donc une forme de drame, avéré et ensuite latent, en permanence, dans la vie affective et psychique du petit enfant. Le jeu avec les symboles, fourni par le modèle du jeu avec l'objet transitionnel, permet de répéter l'expérience initiale et fondatrice, de réunir dans la séparation l'être singulier et son environnement, en refaisant l'expérience de l'omnipotence dans la réalité extérieure, avec des objets tirés du réel, et dans le temps et l'espace. En effet, le sentiment d'être est à l'origine uniquement perceptif et psychique, et irrémédiablement lié à la réponse « active » de l'environnement, et à la quasi-nullité motrice du bébé. L'annihilation de l'omnipotence, dans la reconnaissance d'une extériorité autonome et objective, entraîne une réponse psychique aussi bien que motrice : la manipulation « active » de l'objet soutient la projection du sens intérieur que l'enfant lui donne en même temps que sa résistance en tant qu'objet concret, appartenant au réel.

Ainsi, l'omnipotence est-elle à présent revécue à travers l'expérimentation dans l'action sur le réel et non seulement perçue psychiquement et intérieurement, en tant qu'effet de l'action de l'environnement sur le psychisme, comme c'était le cas dans la première phase d'identification totale du bébé au monde. Cette extériorisation active de l'expérience même de l'omnipotence, et du contrôle des objets et de l'environnement, rétablit la confiance originelle dans l'environnement mais sur un autre « terrain de jeu » :

« La confiance dans la mère suscite un terrain de jeu intermédiaire où l'idée de magie prend sa source dans la mesure où le bébé fait bien l'expérience de l'omnipotence [...] Je parle ici de terrain de jeu, car c'est là que le jeu commence. Ce terrain est un espace potentiel qui se situe entre la mère et le bébé ou qui les unit l'un à l'autre. Le jeu est extraordinairement excitant, mais il faut bien comprendre que s'il est excitant, ce n'est pas essentiellement parce que les instincts y sont à l'œuvre. Ce dont il s'agit, c'est toujours de la précarité du jeu réciproque entre la réalité psychique personnelle et l'expérience et le contrôle des objets réels. C'est de la précarité de la magie elle-même qu'il est question, de la magie qui naît de l'intimité au sein d'une relation dont on doit s'assurer qu'elle est fiable » (Winnicott, [1971] 1975 : 98-99).

L'illusion fondatrice demeure mais à présent dans l'expérience même de la réalité séparée, et à l'intérieur même du processus de différenciation entre moi et non-moi. Entre les deux aires séparées, celle où il n'y a que « moi » ou « moi-monde » comme un ensemble de matière-perception satisfaisant les besoins par création des réponses, et celle où il n'y a plus rien qui soit moi, où le monde m'échappe et où je perds le contrôle sur tous les objets, l'aire intermédiaire permet le développement d'un jeu où l'illusion est coextensive de la réalité, l'objet symbolique réunissant les deux pôles. Ainsi, à travers le premier objet transitionnel, la présence et l'absence de la mère se maintiennent en même temps, de manière indécidable, selon le processus de recréation permanente qui se joue dans l'objet, entre ses deux faces : son sens affectif interne et sa matérialité d'objet concret.

Et si le jeu est précaire, c'est parce que ce qui s'y joue, c'est le jeu lui-même, c'est-à-dire le processus d'illusion et de désillusionnement à l'intérieur de l'illusion : le drame initialement vécu intérieurement est dramatisé sur la scène extérieure de la réalité sensible, avec un objet concret dans l'espace et dans le temps, et maintenu dans un équilibre instable, où l'évolution du jeu, sa réactivation motrice dans le rapport du corps à la matérialité de l'objet, permet le passage et la continuité entre différentes postures d'équilibre. L'objet est investi pulsionnellement de manière active, il se transforme, et résiste, donc doit être à nouveau réinvesti pulsionnellement, se retransformer et résister, et ainsi de suite. Dans le symbole et dans le jeu avec le symbole, un mouvement alternatif indécidable est maintenu entre la réalité interne et la réalité externe. Les premières perceptions de l'environnement et le sentiment d'omnipotence, qui se sont abîmés tout au fond de notre mémoire corporelle quand le psychisme s'est effondré devant l'extériorité du monde, perdant tout son pouvoir, reviennent à l'assaut du réel mais sous forme motrice : le corps exerce sa mémoire sur le réel, laissant

renaître dans un même espace et un même temps, celui du jeu de création avec le symbole, le sentiment interne et la relation de confiance et de fusion possibles avec l'environnement.

Il y a donc bien, dans le jeu avec les objets, renouvellement du sentiment d'être à travers l'omnipotence créatrice, mais dans les limites de la résistance de l'environnement et de sa matérialité. Et cette expérience de transformation du monde est un acte de recreation et de ré-expérimentation de l'expérience originelle d'illusion et de désillusionnement, qui n'a pour but qu'elle-même et son renouvellement. Il n'y a en effet aucun résultat à attendre du jeu : le seul résultat attendu du jeu, c'est le jeu lui-même, et pour l'enfant qui joue et aussi pour ceux qui l'observent d'ailleurs, comme nous en avons tous fait l'expérience. L'enfant qui joue seul avec les objets accomplit quelque chose de mystérieux, mais de fondamental pour lui, et que nous respectons tous. Et Winnicott signale le côté « effrayant » que peut avoir la magie du jeu et qui fonde sa précarité :

« Mais il faut admettre que le jeu est toujours à même de se muer en quelque chose d'effrayant. Et l'on peut tenir les jeux (games), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (playing) [...] Quand un organisateur est amené à diriger le jeu, cela implique que l'enfant ou les enfants sont incapables de jouer au sens créatif où je l'entends ici » (Winnicott, [1971] 1975 : 103).

Pour Winnicott, le jeu est en lui-même précaire et excitant car il oblige l'esprit de l'enfant à se maintenir dans cet équilibre instable, entre le subjectif, proche de l'illusion primitive et de l'hallucination, et l'objectivement perçu, la réalité partagée, dont la résistance matérielle et concrète fonde l'autonomie et le partage. En ce sens, l'aire transitionnelle est un en-deçà de la pulsion qui cherche la satisfaction des besoins : elle est la condition même d'expérimentation de la pulsion dans la rencontre avec le réel, mais elle n'en cherche pas la réalisation complète. Au contraire, si le jeu est effrayant, c'est justement qu'un investissement pulsionnel trop important le sortirait définitivement de la zone intermédiaire du jeu pour le renvoyer dans un processus d'omnipotence fantasmatique, séparé de la relation de contrôle réciproque du joueur et du réel dans sa résistance : les débordements pulsionnels des jeux d'enfant sonnent toujours la fin du jeu, d'une manière ou d'une autre, car l'environnement « craque » ou se brise, dans sa matérialité et / ou dans son partage social.

Comme le note Winnicott à cet égard, l'environnement social et culturel a créé une autre sorte de jeu, les « games », en anglais, notamment pour canaliser les pulsions potentiellement destructrices toujours à l'œuvre dans l'expérience, originelle dans l'enfance, du « playing ».

Les deux termes anglais révèlent bien les deux types différents de nature de jeu, que nous confondons dans le même terme en français. D'abord, les *games* sont des structures closes, avec des règles prédéfinies et fixes, en tout cas en cours de jeu, alors que le *playing*, comme l'indique son suffixe, est un processus en cours, avec des règles évolutives, selon le joueur qui adapte le jeu et s'adapte au jeu dans une forme d'autonomie. L'organisation social du *game* en détermine les propriétés : il s'agit d'une compétition, avec un but à accomplir, et finalement des vainqueurs et des vaincus. Au contraire, le *playing* engage le joueur dans un rapport à lui-même, ce qui n'exclut pas la présence des autres, mais sans rivalité, et il n'a pas d'autre but que lui-même, sans vainqueur ni vaincu, comme d'ailleurs ce jeu spécial qu'est le « rituel » dans l'anthropologie de Mauss et Lévi-Strauss. Contrairement au *game*, le processus du *playing* révèle donc un système a priori non clos, dont la zone d'indétermination et d'autonomie se déplace et évolue en permanence.

Ainsi, comme le note Winnicott dans la citation précédente, quand un *playing* se transforme en *game*, l'enfant perd son autonomie créatrice et l'environnement social et culturel s'impose. Pour se protéger d'un retour de l'enfant dans la zone de l'omnipotence psychique, l'environnement réinvestit l'ensemble du champ et annule la zone transitionnelle intermédiaire. Nous reviendrons plus loin dans notre recherche sur les passages possibles du *game* au *playing*, ou vice versa, puisqu'ils déterminent pratiquement le passage et l'articulation possible entre une forme d'intégration sociale et culturelle (par le *game*) et le développement personnel à travers l'autonomie de l'acte de création (le *playing*).

Reste que, pour Winnicott, « jouer » dans le sens de *playing* est premier dans le développement de l'enfant puisqu'il s'agit du processus transitionnel même qui permet l'expérience du monde extérieur, en maintenant l'expérimentation de l'omnipotence psychique mais dans les limites de ce que le réel peut « supporter » dans sa manipulation, dans un espace et un temps donnés. Et le jeu advient fondamentalement dans la précarité de l'expérience psychique : contre la perte du contrôle des objets mais constamment dans la possibilité de cette perte.

En ce sens, les phénomènes transitionnels ouvrent sur un double voyage, celui qui, à travers l'utilisation des symboles, amène l'enfant vers l'objectivité, c'est-à-dire l'acceptation et la reconnaissance du réel dans son extériorité, sous une forme non menaçante pour le psychisme, à travers un autre voyage, celui qui forme le sujet, dans l'acceptation et la reconnaissance de soi-même, dans la fragilité même de son équilibre instable. Car si l'aire transitionnelle ouvre le champ potentiel de l'expérience vécue, c'est qu'elle est avant tout aussi l'aire d'une

subjectivation possible du psychisme, de l'avènement d'une relation de soi à soi dans le développement du sentiment du « *self* ».

2.3 Sentiment de soi : relation à soi-même et à l'environnement

Comme nous l'avons déjà vu, tout commence chez Winnicott par l'unité du sujet et de l'objet, « l'objet-subjectif » et l'illusion constitutive d'une continuité d'être entre le bébé et l'environnement. À l'origine et au fond de chacun d'entre nous, il y a donc la force de ce « sentiment d'être », *sense of being*, qui détermine notre confiance dans l'environnement et dans la vie en général : notre puissance à exister et à donner un sens inné et immanent à la vie. À cette étape, quelque chose est bien ressenti, qui s'inscrit dans les profondeurs du psychisme, comme information ou ébauche de structuration première, mais sans sujet ou hors sujet, puisque l'illusion première maintient le bébé dans un état de non-différenciation avec l'environnement, dans la continuité du « moi » et du « non-moi » :

« J'ai utilisé le terme d'objet subjectif pour décrire le premier objet, l'objet qui n'a pas encore été répudié en tant que phénomène non-moi. Ici, dans cette relation de l'élément purement féminin au « sein », on trouve une application pratique de l'idée de l'objet subjectif, et cette expérience ouvre la voie vers le sujet objectif – c'est-à-dire l'idée d'un soi, avec le sentiment du réel qui naît de la conscience d'avoir une identité. Si complexe que soit, au fur et à mesure de la croissance du bébé, la psychologie du sentiment du soi et celle de l'établissement d'une identité, aucun sentiment du soi ne peut s'édifier sans s'appuyer sur le sentiment d'ÊTRE (sense of BEING). Ce sentiment d'être est quelque chose d'antérieur à être-un-avec parce qu'il n'y a encore rien eu d'autre que l'identité. Deux personnes séparées peuvent avoir le sentiment de n'être qu'un, mais à ce moment dont je parle, le bébé et l'objet sont un. Le terme d'identification primaire a peut-être été utilisé pour désigner précisément ce que je suis en train de décrire ; je voudrais montrer l'importance vitale de cette première expérience en tant qu'elle inaugure toutes les expériences d'identification qui vont suivre. Les identifications projectives et introjectives proviennent de ce lieu où chacun est le même que l'autre » (Winnicott, [1971] 1975 : 152).

Chez Winnicott, le sentiment d'être fonde le sujet sans lui donner de forme puisque cet état premier reste un « état non intégré » du sujet : sans limite et sans unité, où les perceptions du monde (à l'extérieur) et les perceptions du corps (à l'intérieur) s'indifférencient sur un même plan aperceptif. Or, ce sentiment va être annihilé par la conscience même de la séparation entre le « moi » et le « non-moi ». En effet, c'est la « défaillance » avérée de l'environnement, par rapport à l'illusion primaire, qui dans un même temps, d'une part ouvre sur une première

possibilité pour le bébé de distinguer et de différencier quelque chose qui serait « moi » du monde extérieur « non-moi », et d'autre part annihile la continuité du sentiment d'être qui reposait sur l'illusion de la continuité d'identité du bébé et de son environnement. Il y a là une « cassure » et un effondrement psychique, un état proche de certains états de ce que nous nommons la « folie », puisque quand le « moi » autonome commence à apparaître à lui-même, c'est en perdant le sentiment d'être et d'exister, comme si pour le « sujet » naissant, être là, c'était déjà ne plus être :

« [...] la majorité des enfants ne gardent en eux, au cours de la vie, aucune trace de ce savoir que laisse l'expérience d'avoir été fou. La folie signifie simplement une cassure de tout ce qui peut exister à l'époque d'une continuité d'existence personnelle. Après « guérison » d'une privation affective $x + y + z$, un bébé doit repartir à nouveau, à jamais privé de la racine qui pourrait lui assurer une continuité avec le commencement personnel. Ceci implique l'existence d'un système amnésique et d'une organisation des souvenirs. Contrastant avec ce qui précède, la mère, par diverses cajoleries, remédie constamment aux effets $x + y + z$ de privation, réparant la structure du moi. Cette réparation de la structure du moi établit la capacité qu'a le bébé d'utiliser un symbole d'union. Le bébé en vient alors, une fois de plus, à accepter la séparation et même à en bénéficier. Telle est la place que j'ai circonscrite pour l'examiner, la séparation qui n'est pas une séparation, mais une forme d'union » (Winnicott, [1971] 1975 : 181).

La « tension » créée par l'événement psychique, qui ne laisse apparaître le « moi » à lui-même qu'en brisant le sentiment de la continuité d'existence, ne peut être dépassée que par la confiance initiale éprouvée par le bébé et qui sera ré-éprouvée et remémorée par les « réparations » constantes et progressives qu'amène la mère au cours du désillusionnement et qui permettent parallèlement la création de l'aire transitionnelle et la possibilité du jeu avec les symboles. Dans cette aire du jeu créatif avec des objets réels, l'enfant rétablit à travers la relation au symbole le sentiment de confiance et d'union avec l'environnement :

« Dans cette aire, l'enfant rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle. Sans halluciner, l'enfant extériorise un échantillon de rêve potentiel et il vit, avec cet échantillon, dans un assemblage de fragments empruntés à la réalité extérieure. En jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs, il les met au service du rêve et il investit les phénomènes extérieurs choisis en leur conférant la signification et le sentiment du rêve » (Winnicott, [1971] 1975 : 105).

Les traces originelles du sentiment d'être, les « rêves » d'union à l'environnement, flottant dans la mémoire profonde, « investissent » le monde extérieur et viennent lui donner un sens et un sentiment subjectifs. Le « moi » naissant dans la différenciation ne peut survivre à l'annihilation du sentiment d'être que par sa projection à l'extérieur de fragments de lui-même, dans la « zone neutre » et intermédiaire de l'objet transitionnel. La mise en relation avec un objet concret est ici déterminante puisqu'en retour, comme en miroir, le monde investit le « moi » d'une réalité objective. Le « vide » laissé par la disparition du sentiment d'être trouve une première réponse dans cette objectivation des fondations du sentiment d'être. Ainsi l'objet transitionnel renvoie-t-il « objectivement » au lien d'union avec l'environnement et rétablit-il en miroir la confiance en même temps que le sentiment d'être. Comme le note Winnicott, un échange a lieu, de l'enfant à l'objet, puis de l'objet à l'enfant :

« Dans le mode de relation à l'objet, le sujet autorise certaines modifications du soi, modifications d'une forme qui nous a fait inventer le terme d'investissement. L'objet est devenu significatif. Les mécanismes de projection et les identifications ont été mis en œuvre. Le sujet est démuné pour autant que quelque chose du sujet est passé dans l'objet, même s'il se trouve par ailleurs enrichi par ce qu'il ressent » (Winnicott, [1971] 1975 : 165).

Simultanément, en manipulant et en utilisant l'objet, en l'éprouvant tout en étant éprouvé par lui, l'enfant fait aussi l'expérience de la réalité extérieure, dans son extériorité et dans sa résistance au sens subjectif :

« La séquence débute, pourrait-on dire, par le mode de relation à l'objet puis se termine par l'utilisation de l'objet [...] Cette chose qui se situe entre le mode de relation et l'utilisation, c'est la place assignée par le sujet à l'objet en dehors de l'aire du contrôle omnipotent de celui-ci : à savoir la perception que le sujet a de l'objet en tant que phénomène extérieur et non comme entité projective, en fait, la reconnaissance de celui-ci comme d'une entité de plein droit » (Winnicott, [1971] 1975 : 168).

Parce que le symbole est à double face, subjective et objective, son utilisation renvoie dans le même temps au sentiment d'être du moi et à une réalité « autre-que-moi ». À travers l'objet symbolique se crée un monde de réalité partagée que le sujet naissant utilise et qui en retour projette dans le sujet une « substance autre que moi » : il y a donc dans le jeu, projection du « moi » dans la réalité et en retour introjection d'une part de réalité extérieure.

Chez Winnicott, la relation de soi à soi, le sentiment du *self*, naît ainsi corrélativement à la reconnaissance de l'objectivité du réel. C'est dans le jeu créatif et à travers les expériences du

corps qu'il permet, que se distingue progressivement dans la relation, dans les jeux de miroir et de résistance, ce qui partage la relation à soi et la relation au monde, ce que l'enfant perçoit de lui dans le réel et ce que le réel réfléchit en lui de « non-lui ». Et les transformations amenées par le jeu créatif, dans la recherche de ces limites et de l'équilibre entre les zones d'extension du moi et les zones de réalité introjectées, permettent une sommation non finie d'expériences qui développent et renforcent le sentiment du *self* sans jamais le clore :

« L'expérience est celle d'un état qui ne se donne pas de but, on pourrait parler d'une sorte de crédit ouvert à la personnalité non intégrée. Je me suis référé à ce problème quand j'ai parlé d'absence de forme (formlessness) dans le cas décrit au chapitre II » (Winnicott, [1971] 1975 : 111).

Car le *self*, le soi, n'est rien « en lui-même » mais il est une relation : le sentiment de soi, ou la relation de « soi » à « soi », la relation du « soi » non intégré, c'est-à-dire du sentiment d'être, **au** symbole, qui permet la découverte renouvelée du « soi » en même temps que de la réalité. En ce sens, le *self* est un processus en mouvement et non un ensemble ou un état, et il ne se « trouve » ou se « découvre » qu'en même temps que l'environnement extérieur, dans l'expérience du jeu :

« C'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé. C'est elle aussi qui lui permettra finalement de postuler l'existence d'un soi [...] C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme. Nous ne sommes plus dès lors introvertis ou extravertis. Nous expérimentons la vie dans l'aire des phénomènes transitionnels, dans l'entrelacs excitant de la subjectivité et de l'observation objective ainsi que dans l'aire intermédiaire qui se situe entre la réalité intérieure de l'individu et la réalité partagée du monde qui est extérieure » (Winnicott, [1971] 1975 : 120).

Chez Winnicott, le « postulat » du *self* et le *self* lui-même font partie d'une histoire liée au rapport à l'environnement. En effet, son émergence est fondamentalement liée à l'évolution du « sentiment d'être » et à son évolution dans l'expérience du jeu. Dans l'illusion primaire, l'union du bébé et de l'environnement édifie le « sentiment d'être » sans qu'il puisse y avoir de distance ni de rapport entre ce qui perçoit (ce qui crée) et ce qui est perçu : il y a certes inscription de traces de ce sentiment dans une sorte de mémoire profonde du corps, mais hors du champ de la conscience à venir, comme si le psychisme lui-même n'était pas encore fixé à l'intérieur du corps. Or ce sentiment d'être est déterminant pour la personne parce qu'il est premier et qu'il est ce par quoi la vie se ressent : en quelque sorte, la preuve absolue pour la personne qu'elle est vivante au monde, en union et en identité à son environnement.

La première différenciation entre « soi » et l'extérieur annihile le sentiment d'être en même temps qu'il crée une place pour le psychisme, à l'intérieur du corps, et donc une autonomie par rapport à l'environnement. Toute l'expérience du jeu dans l'aire transitionnelle est ensuite l'histoire des expériences du corps avec l'environnement pour réaffirmer l'union et le sentiment d'être dans la séparation du « soi » et de l'environnement. La projection du « soi premier » et l'introjection réciproque de la réalité extérieure créent la possibilité d'une double reconnaissance par le psychisme de ce qui est « soi » et de ce qui est « autre ». Comme le rappelle Winnicott, tout au long de ces analyses :

« Ceci encore : "After being – doing and being done to. But first, being" [...] Après être – faire et accepter qu'on agisse sur vous. Mais d'abord, être » (Winnicott, [1971] 1975 : 161).

Le passage de « l'être » au « faire » marque l'évolution du « soi » d'un état de non-intégration initiale, entièrement soutenu par l'harmonie et l'adaptation environnementale, à celle d'un *self*, d'une relation de « soi » à « soi », conçu comme la sommation de nos reconnaissances d'expériences d'être dans la coïncidence et l'équilibre avec l'environnement extérieur, à travers le jeu de création dans l'espace potentiel. Notre histoire c'est : « suis » (sans sujet), « je » (sans contenu ni objet), « je fais » (projection dans l'environnement), « je suis fait » (introjection de l'environnement), « je reconnais je » dans la somme instantanée des relations d'identité entre le « fait » et le « est fait », le créé et le trouvé, dans nos expériences de corps et d'utilisation-transformation du réel à travers les symboles.

Ainsi le *self* chez Winnicott n'est-il que la conscience (le sentiment) même de la réalité de son existence dans l'aire potentiel symbolique, comme un « dedans » et comme un « dehors » qui se chevauchent et coïncident : la reconnaissance de soi dans un acte de création qui renouvelle dans l'union primaire le rapport de soi à l'environnement et de l'environnement à soi, ce que « soi » détermine et ce que l'environnement détermine dans le sens de l'union de « soi » et de l'environnement, le sens renouvelé de la vie. Le *self* n'existe que de manière symbolique et ce sont les relations possibles et favorables de transformation et de recréation mutuelle du corps et de l'environnement qui le lui rappellent.

Le potentiel du jeu dans la formation et la transformation du « soi » et de son environnement présuppose ainsi, tout en la rétablissant et en la redéployant, la confiance dans cet environnement. Comme Winnicott le note justement, le moment clef pour le bébé au moment de la naissance du « moi » et de la nécessité de l'aire transitionnelle comme réparation dans la séparation, c'est celui du maintien de la confiance dans la présence de la mère (l'environnement)

en son absence. C'est cette confiance maintenue, même dans la sidération qu'amènent la séparation et le vide que constitue un « moi » sans sentiment d'exister, qui ouvre sur l'objet transitionnel et le jeu, qui en permettent la mise en place et la pratique, comme réactualisation de la confiance. Car si l'objet transitionnel (le « doudou ») est un objet « magique », c'est qu'il accomplit entièrement et instantanément ce qu'il suppose, par un tour (affectif) de passe-passe (logique) : maman est encore présente quand elle est absente puisqu'avec le « doudou », elle est absente quand elle est présente ! Ainsi :

« L'espace potentiel entre le bébé et la mère, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde, dépend de l'expérience qui conduit à la confiance. On peut le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créatrice » (Winnicott, [1971] 1975 : 191).

Cette confiance maintenue, si elle est l'effet persistant et la rémanence profonde du sentiment premier d'union et d'omnipotence, se manifeste de manière paradoxale dans le rapport de l'enfant à l'environnement, puisqu'elle se signale par sa « capacité d'être seul ». L'enfant « perdu dans son jeu » découvre et accepte en effet la solitude du *self* symbolique : la reconnaissance toujours intime de soi dans les symboles, la trace profonde innommable se matérialisant dans l'espace vide de « soi » et donnant le sentiment d'exister. Si l'aire potentiel est une aire de solitude du *self*, de « retrait » et de « repos » de soi à soi, c'est que cette forme de « repli » est fondamentale et nécessaire à l'enfant, pour avoir le sentiment d'être réel, d'exister à soi-même et de se relier aux objets en tant que soi-même, pour pouvoir enfin se « détendre » dans le sentiment naissant de soi :

« Pour bien saisir ce que c'est que jouer, il ne faut pas oublier que c'est la préoccupation qui marque essentiellement le jeu d'un enfant. Ce n'est pas tant le contenu qui compte, mais cet état proche du retrait qu'on retrouve dans la concentration des enfants plus grands et des adultes. L'enfant qui joue habite une aire qu'il ne quitte qu'avec difficulté, où il n'admet pas facilement les intrusions » (Winnicott, [1971] 1975 : 104-105).

Cette « capacité d'être seul » dans la « préoccupation » et la « concentration » est la marque même d'une maturation ou d'une maturité affective dans le développement du *self*, une forme d'acceptation des conditions mêmes de la réalité et de l'existence du *self*, dans une forme de solitude à soi-même. Mais ici, encore et toujours, le *self* continue d'advenir en lien avec l'environnement, car cette solitude n'est pas un isolement. Au contraire, Winnicott insiste sur le fait que cette « capacité d'être seul » est toujours « une capacité d'être seul avec » : avec

l'environnement, avec les autres, avec autrui. Si l'enfant sait rester seul et à présent lui-même dans l'utilisation du premier objet transitionnel, c'est qu'il sent qu'à travers lui, il est relié et en communication avec tout l'environnement qui se maintient et le maintient dans le sentiment d'exister. Ainsi le *self* n'advient-il qu'avec et par « l'autre » et l'environnement, mais ce lien vital ne s'éprouve que dans une forme de solitude « avec » l'autre.

Pour Winnicott, il y a une sorte de « solitude plurielle » de l'être singulier se découvrant, se reliant à lui-même et dans le même temps acceptant sa présence au monde et à autrui, la présence d'autrui et du monde au creux de lui-même. Il s'agit de l'état d'équilibre et d'existence même de l'aire potentiel : « pouvoir être seul avec », sans isolement défensif de soi et sans intégration forcée à la réalité extérieure, dans la présence « potentielle » à soi et à l'autre, dans le même temps, sans rien exiger ni demander, sans communiquer explicitement, puisqu'un sens circule déjà, celui d'une vie « valant la peine d'être vécue » dans le « sentiment d'être » retrouvé d'un *self* qui advient ici et maintenant, en équilibre entre soi et l'environnement, l'autre-que-soi, toujours déjà là.

Si, comme nous l'avons vu, l'investissement pulsionnel ne peut et ne doit pas être trop important dans ces moments d'apparition du *self*, sous peine de menacer l'équilibre fragile du jeu entre le dedans et le dehors, c'est qu'ici nous ne sommes plus – ou pas encore – dans la zone des désirs ou de la pulsion, mais dans celle des besoins d'exister, au soubassement de tout, condition même du développement des pulsions, des cognitions, des relations..., où le jeu et la création nous dévoile l'aspect subjectif du monde qui nous entoure et nous offre à notre naissance au-dedans et au dehors. L'assomption du « sujet », ou en tout cas du *self* comme reconnaissance de son sentiment d'être singulier, a ainsi lieu « avec » l'environnement, dans cet espace de « repos » au monde et de « repos » du monde en « soi », dans la confiance du lien à la vie, que dessinent le jeu et l'expérience de création symboliques.

Par suite, pour Winnicott, cette expérience n'est jamais close mais elle se maintient et se renouvelle au fil du développement et du chemin vers la « maturité » du sujet. L'expérience du *self* supporte notre existence dans son exigence de renouvellement du sentiment d'être et du sens de la vie, et l'espace potentiel du jeu du petit enfant se diffuse dans toutes nos expériences liées à la création et aux symboles, les « expériences culturelles » que nous accumulons :

« En d'autres termes, il nous reste à attaquer la question : la vie même, en quoi consiste-t-elle ? [...] Nous voyons donc que ce n'est pas la satisfaction pulsionnelle qui permet à un bébé de commencer à être, de commencer à sentir que la vie est réelle et à trouver qu'elle vaut la peine d'être vécue. En réalité, les gratifications

instinctuelles sont d'abord fonctions partielles, puis elles deviennent des séductions, à moins de reposer sur l'existence dans l'individu d'une capacité solide pour une expérience totale et pour une expérience dans le champ des phénomènes transitionnels. C'est le soi qui doit précéder l'utilisation de l'instinct par le soi. Le cavalier doit conduire sa monture, non être emporté par elle. Je pourrais recourir à la formule de Buffon : "Le style est l'homme même". On ne peut parler d'un homme qu'en le considérant avec l'accumulation de ses expériences culturelles. Le tout forme une unité » (Winnicott, [1971] 1975 : 183-184).

La continuité qui s'établit du premier objet transitionnel aux jeux de création du petit enfant puis aux expériences « culturelles » de l'adulte, c'est la continuité et le nécessaire renouvellement de l'expérience du *self* avec l'environnement, pour mûrir et atteindre une « capacité solide » – c'est-à-dire susceptible de continuer à se maintenir dans le temps et dans l'espace, face aux changements du monde et de l'environnement – à sentir que la vie a un sens, que l'existence est réelle et qu'elle vaut la peine d'être vécue. Le « soubassement » que constitue le « sentiment d'être » premier est-il ainsi en permanence à revisiter à travers le jeu et la créativité, porteurs de « l'expérience culturelle » en tant que telle :

« Le lecteur consentira, je l'espère, à envisager la créativité dans son acception la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie ou reconnue, mais bien plutôt en la considérant comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure. Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter. La soumission entraîne chez l'individu un sentiment de futilité, associé à l'idée que rien n'a d'importance. Ce peut être même un réel supplice pour certains êtres que d'avoir fait l'expérience d'une vie créative juste assez pour s'apercevoir que, la plupart du temps, ils vivent de manière non créative, comme s'ils étaient pris dans la créativité de quelqu'un d'autre ou dans celle d'une machine. Cette seconde manière de vivre dans le monde doit être tenue pour une maladie, au sens psychiatrique du terme. Tout compte fait, notre théorie présuppose que vivre créativement témoigne d'une bonne santé et que la soumission constitue, elle, une base mauvaise de l'existence » (Winnicott, [1971] 1975 : 128).

Chez Winnicott, la « créativité » n'est pas seulement liée à la production d'objets spécifiques mais elle se diffuse à l'ensemble de l'expérience vécue, comme une qualité ou une propriété de l'être singulier, comme « la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure ». Ce « mode créatif de perception », qui s'apparente à une expérience esthétique et créative de la réalité, c'est celui du « vrai *self* » qui ré-expérimente le sentiment d'être et d'omnipotence dans

une réalité pourtant partagée et qui retrouve son équilibre fragile entre le dedans et le dehors. Dans ce mode, le *self* se consolide dans sa transformation même, d'où sa vérité et son authenticité, en même temps que l'environnement lui aussi devient plus vrai et plus présent, plus signifiant subjectivement dans son extériorité même.

Au contraire, si l'expérience vécue n'est qu'adaptative à l'environnement et si son sens ne vient que de l'extérieur, dans une soumission aux normes socio-culturelles et globalement aux déterminations de l'environnement, alors le *self* quitte le terrain de la santé pour celui de la maladie : le sentiment de la personne n'est plus celui que la vie vaut la peine d'être vécue mais celui d'une « futilité » de l'existence. L'aire potentielle alors n'est plus expérimentée par l'individu mais elle demeure latente :

« Il ne saurait vraisemblablement y avoir de destruction complète de la capacité de l'individu à vivre une vie créative ; même, en cas de soumission extrême et d'établissement d'une fausse personnalité, il existe, cachée quelque part, une vie secrète qui est satisfaisante parce que créative ou propre à l'être humain dont il s'agit. Ce qu'elle a d'insatisfaisant est dû au fait qu'elle est cachée et, par conséquent, qu'elle ne s'enrichit pas au contact de l'expérience de la vie » (Winnicott, [1971] 1975 : 133).

Le « vrai *self* », c'est la relation à soi-même réaffirmée et consolidée par l'expérience esthétique et subjectivement signifiante de la vie, à travers une nouvelle transformation du rapport entre l'être singulier et l'environnement, le sentiment d'être de l'origine, toujours présent, enfouie au fond de notre mémoire, se ré-extériorisant dans un nouveau rapport potentiel et symbolique. La fausse personnalité ou ce que Winnicott nommera aussi le « faux *self* » est une construction défensive par rapport à l'environnement. Le sujet protège son sentiment d'être mais en se coupant de son expérimentation dans la vie et de l'expérience subjective et symbolique de la réalité. Le *self* ne parvient plus alors à s'expérimenter dans l'aire potentielle, cette aire de chevauchement entre le monde intérieur et le monde extérieur :

« Les sujets schizoïdes ne sont pas satisfaits d'eux, mais les extravertis qui n'arrivent pas à entrer en contact avec le rêve ne le sont pas davantage [...] Ils désirent qu'on les aide à trouver leur unité ou encore à atteindre un état d'intégration spatio-temporelle où il existe vraiment un soi englobant tout, au lieu d'éléments dissociés et compartimentés ou comme dispersés et gisant épars » (Winnicott, [1971] 1975 : 131).

Le « malade » va s'introvertir complètement en développant un monde psychique et des « discours » soliptiques, coupés de l'expérience de l'environnement, alors que l'individu

uniquement extraverti, c'est-à-dire ne vivant qu'en adaptation à l'environnement socio-culturel, se coupe du sentiment d'être originel et de la possibilité de donner un sens subjectif à la réalité. Hors de l'aire potentielle de jeu avec les symboles, les individus ne parviennent pas à surmonter la dissociation entre le « moi » et le « non-moi » et à rétablir la circulation du sens entre le dehors et le dedans. Le « faux *self* » se construit alors comme une défense, une sorte d'autoprotection fictive du noyau central qu'est le sentiment d'être en « union » avec l'environnement, mais dans la perte de contact avec une des deux zones : l'introverti perd l'expérience de la réalité extérieure, objective et séparée, et l'extraverti perd l'expérience subjective de sa réalité intérieure.

Dès lors, le « vrai *self* » ne peut plus se transformer et « additionner » ses nouvelles expériences de recreation du rapport entre le dedans et le dehors. Le renouvellement du sentiment d'être est comme bloqué et le discours du « moi » est séparée de l'expérience du corps : le « je » du malade introverti fait une expérience uniquement psychique de l'union entre le dedans et le dehors, à vide, non reliée à l'expérience vécue, tandis que le « je » de l'extraverti fait l'expérience d'un corps et de comportements totalement adaptés à la réalité extérieure, mais il reste vide, dans un sentiment de futilité et non de sentiment d'exister, parce que cette réalité n'a aucun sens subjectif.

Dans les deux cas, le psychisme et l'expérience du corps sont dissociés, renouvelant sous une autre forme la contradiction originelle qui a structuré la naissance du psychisme : une union-illusion sans sujet ou un « moi » séparé mais annihilé dans son sentiment d'être. Comme on le voit donc, de manière réciproque, le travail de « création » qui sous-tend l'existence d'un « vrai *self* », parce qu'il renouvelle la possibilité de l'expérience subjective de la réalité extérieure, est pour Winnicott à séparer de l'idée plus spécifique de « l'œuvre d'art » et constitue le signe même d'une vie en bonne santé :

« Une création, c'est un tableau, une maison, un jardin, un vêtement, une coiffure, une symphonie, une sculpture, et même un plat préparé à la maison. Ou peut-être vaudrait-il mieux dire que toutes ces choses pourraient bien être des créations. La créativité qui m'intéresse ici est quelque chose d'universel. Elle est inhérente au fait de vivre [...] La créativité que nous avons en vue est celle qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure. Si l'on admet une capacité cérébrale raisonnable et une intelligence suffisante qui permette à l'individu de devenir une personne participant à la vie de la communauté, tout événement sera créatif, sauf si l'individu est malade ou s'il est gêné par l'intervention de facteurs de l'environnement capables de bloquer ses processus créatifs » (Winnicott, [1971] 1975 : 131-132).

La créativité, comme le jeu de l'enfant, maintient la coexistence de l'expérience intérieure et de celle de la réalité objective, leur co-transformation dans une même histoire, qui est aussi celle des expériences du corps dans le jeu symbolique qui renvoie aux deux espaces. Et si, comme le note Winnicott, la créativité et le jeu n'appartiennent pas au domaine du « fantasme » mais sont en relation avec le rêve et la vie, c'est justement pour cela : le rêve et le sentiment d'exister ouvrent sur des possibilités d'expériences du corps dans la réalité, des expériences vécues, alors que le « fantasme » ne relève que de l'ordre psychique et, comme construction défensive face à l'environnement, interdit au contraire toute possibilité de transformation du sens et de l'histoire de l'individu dans une nouvelle expérience réellement vécue.

Au contraire, si le vrai *self* constitue une condition de la santé, sur un plan psycho-social ou psycho-environnemental, c'est qu'il ouvre sur une dynamique de transformation possible et de réaffirmation du sentiment d'être, dans de nouvelles symbolisations, qui réactivent en permanence l'équilibre entre le dedans et le dehors, entre l'investissement subjectif et le sens qui nous est donné du monde et par le monde. Cet équilibre dynamique de recréation du monde et de soi-même dans l'aire potentielle de jeu avec les symboles, ainsi que la réflexivité et la reconnaissance qui l'accompagnent, permettent en effet au sujet en développement d'échapper au danger et à la maladie, elle aussi psycho-sociale ou psycho-environnementale, du faux self et de la « fausse personnalité », qui coupe le sujet d'une expérience subjective vécue de la réalité : soit par l'écrasement du sujet par son environnement, d'où le sentiment de futilité qui accompagne la sur-conformité, soit que l'expérience subjective soit uniquement psychique, et par là fantasmatique ou délirante, coupée de toute possibilité d'expérience vécue dans la réalité.

2.4 Conclusion : investissement subjectif et création dans une nouvelle langue

Pour conclure ce chapitre 2, notons d'abord que de manière globale, les hypothèses métapsychologiques et psychologiques de Winnicott sont complémentaires et cohérentes avec nos hypothèses anthropologiques qui s'appuient sur la pensée de Lévi-Strauss, telle que nous l'avons interprétée dans le chapitre précédent. En effet, Winnicott permet de déterminer, sur le plan de la structuration du psychisme de chaque être humain, la naissance d'une aire nécessaire de création et de jeu avec les symboles, qui peut coïncider avec la « fonction symbolique » de l'esprit humain chez Lévi-Strauss. De plus, les deux auteurs font aussi l'hypothèse d'un lien essentiel entre une zone non consciente, ou non nécessairement consciente, de l'esprit humain avec les systèmes ou les aires symboliques : Lévi-Strauss à travers une catégorie inconsciente

et collective de l'esprit humain, Winnicott à travers le fond non conscient et mémorisé qui motive le « sentiment d'être » de chaque personne, créé par l'illusion de la création primaire, celle de la parfaite union avec l'environnement.

De plus, comme nous venons de le voir précédemment, Winnicott met en évidence un processus qui nous paraît central pour notre recherche et qui permet de penser le développement possible du sujet en équilibre dynamique et en reconnaissance réciproque avec son environnement, ce qui pourrait aussi être une manière de définir ce qu'on nomme habituellement « l'éducation ». En effet, pour Winnicott, l'aire psychique de jeu avec les symboles, l'espace potentiel de récréation du monde et de soi-même et le développement qui s'ensuit d'une perception du monde créative dans l'expérience vécue, permettent la réparation et l'apaisement continus de la tension que suscite la scission entre la réalité intérieure et la réalité extérieure.

Par l'investissement subjectif dans le monde et sa reconnaissance objective, à la fois par le sujet et par l'environnement, que permettent les symboles, le sujet peut développer et renforcer le sentiment de la permanence évolutive de lui-même – son sentiment de soi évoluant dans l'accumulation des différentes reconnaissances symboliques de son sentiment d'être – tout en actant corrélativement de la réalité extérieure et de ses transformations. Il y a là chez Winnicott une véritable écologie du développement psychique et du chemin d'individuation en équilibre avec la réalité extérieure : un processus qui permette à chacun de se reconnaître dans sa singularité et dans sa toujours possible différenciation / reconnaissance avec l'environnement.

Notons ici que Winnicott établit sur le plan psycho-affectif un processus fortement semblable à celui que Varela décrit sur le plan du vivant et du cognitif. En effet Varela inscrit la logique de la connaissance dans la continuité de la logique du vivant, et comme « l'autopoïèse », sur le plan cellulaire et biologique, décrit l'autoproduction du vivant dans un processus où une unité et son environnement se définissent mutuellement, « l'énaction » est la théorie de la connaissance qui conceptualise la « co-émergence » du sujet connaissant et du monde dans une seule et même dynamique :

« Nous proposons pour la dénommer le terme d'enaction, dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela F., Thompson E., Rosch E., 1993 : 41).

De manière fortement parallèle donc, Varela et Winnicott pense des équilibres écologiques dynamiques entre le sujet et l'environnement, Varela sous l'angle du vivant et du cognitif, Winnicott sous un angle psycho-affectif. Et c'est cette perspective chez Winnicott qui retient toute notre attention, puisqu'elle nous permet de poser les hypothèses et de penser les processus et les effets possibles d'une expérience de création en cours de français, soit une expérience de création dans une nouvelle langue.

En suivant les hypothèses de Winnicott, nous pouvons ainsi supposer que, dans nos cours de langue française, les étudiants sont confrontés à l'expérience d'un nouvel environnement : une nouvelle langue-culture, qui désormais fait partie du monde dans lequel ils s'inscrivent. Ce changement les met ainsi dans l'exigence de renouveler leurs rapports au monde, à l'environnement et à eux-mêmes. On peut donc supposer que certains des problèmes ou des limites que nous avons vu apparaître sur notre terrain, tel que le manque de motivation ou de confiance, ou encore la peur de s'engager à l'oral, ne sont pas d'abord et seulement des problèmes d'ordre « communicatif », concernant la connaissance du « code » linguistique et la seule mise en pratique de ce nouveau code, mais concerne plutôt la possibilité ou non de la reconnaissance du sentiment de soi et la confiance dans l'environnement, dans des processus psycho-affectifs analogues à ceux qu'a mis en évidence Winnicott.

Ainsi Winnicott nous invite-t-il à détourner le regard de la « communication » comme priorité pour replacer la nouvelle langue et son développement dans les processus d'affaiblissement ou de renforcement du *self*, du sentiment de soi, en possibilité ou non d'équilibre avec le nouvel environnement. Ici l'expérience de création dans la nouvelle langue pourrait donc être décisive puisqu'elle permettrait la reprise et la continuité du jeu avec les symboles et les langues dans un nouvel espace, une nouvelle aire transitionnelle, où les sujets, à travers de nouvelles formes esthétiques et symboliques, pourraient établir de nouvelles relations et de nouveaux échanges, entre eux et l'environnement, dans la reconnaissance partagée d'un nouveau sentiment de soi et d'une nouvelle réalité extérieure. Le jeu créatif avec de nouvelles formes esthétiques, liées à la langue-culture en développement, permettrait ainsi d'établir un rapport de confiance dans l'investissement subjectif dans la nouvelle langue et en retour, une intériorisation possible dans le sentiment de soi du rapport au monde que cette langue-culture permet.

Notons ici que la circulation et les échanges entre cultures que nous supposons à partir des hypothèses de Lévi-Strauss pourraient s'établir dans l'aire transitionnelle et potentielle de Winnicott, puisque l'investissement subjectif dans le jeu créatif et les nouvelles formes se feraient à partir de l'extériorisation d'éléments culturels déjà intériorisés de la langue-culture

en place (dans notre étude, chinoise) et qu'en retour, dans les formes esthétiques et symboliques créées, seraient reconnus aussi bien ces éléments appartenant déjà au sentiment de soi que des éléments du dehors, de la réalité extérieure de la langue-culture française, à reconnaître comme tel, et intériorisables à travers la réalité de leur appartenance aux formes et aux symboles subjectifs.

C'est l'expérience du comédien et spécialement du « comédien en langue étrangère » dans nos ateliers de théâtre qui nous a le mieux permis les pré-observations amenant les hypothèses présentes. En effet, le rapport du comédien au personnage est essentiellement similaire au rapport du sujet à une nouvelle langue, puisqu'à travers un texte de théâtre, il s'agit toujours de parler une nouvelle langue (celle de Molière, celle de Shakespeare) avec les mots d'un autre (Tartuffe, King Lear).

Et lors de mon expérience personnelle avec *Richard II*, j'avais noté à quel point mon travail consistait à établir un lien avec mes sensations, souvent rappelées de mon passé, et le texte de Shakespeare : le personnage ouvrait ainsi à un travail de création et de symbolisation subjective, dans la mesure où mon investissement subjectif et sensoriel permettait de « parler Richard II », c'est-à-dire que la réalité intérieure vécue pouvait s'exprimer extérieurement dans les mots d'un autre, soit potentiellement une nouvelle langue. Le passage de « moi » à « moi Richard II » était donc bien une nouvelle opération de symbolisation du monde, où s'établissait un rapport de vie et de confiance entre un nouveau sentiment de moi-même et un nouveau monde potentiel, celui de Shakespeare.

L'expérience symbolique du personnage, en retour, avait nourri ma propre découverte de moi-même, car je n'avais pas imaginé auparavant pouvoir vivre et faire tout ce que Richard II vit et fait, et avait aussi développé mes compétences en anglais, car j'avais travaillé le texte en anglais par curiosité et pour mieux sentir le rythme et les flux d'énergie dans la parole, en parallèle du travail en français pour le jeu sur scène. Et j'ai noté dans mes expériences professionnelles suivantes en anglais, une plus grande capacité « réflexe » de mon anglais : les mots venaient plus facilement et plus fluidement, sans réfléchir.

Ces premières observations sur nous-mêmes (moi-même et Richard II) ont ensuite guidé mes observations dans nos différents ateliers de théâtre, pour mieux déterminer les processus à l'œuvre dans la transfiguration des comédiens en personnages. Nous nous souvenons notamment d'un cheminot à la retraite, participant à un atelier de théâtre sur l'alexandrin chez Racine. Le travail sur les vers et sur la diction était très difficile et douloureux pour lui, car la

langue était très éloignée de celle dont il avait l'habitude et la pratique, et puis un jour, il a fermé les yeux et il a laissé sortir les mots, lentement, ressentant chaque syllabe : et ainsi, il a sublimé son monologue de Mithridate, révélant à tous les participants que la musique des vers de Racine pouvait traverser le corps de chacun et que leur esprit se partageait aussi, par-delà les différences de classes sociales. En se transfigurant, il avait établi de nouveaux liens et de nouveaux échanges possibles entre son propre sentiment de lui-même et le monde.

Ce même phénomène de transfiguration dans la nouvelle forme symbolique que constitue le personnage, nous l'avons enfin ré-observé chez les comédiens chinois qui ont participé à nos ateliers en français ou plurilingues, sur *Antigone* ou d'autres textes : l'expérience créative et symbolique du personnage en français impliquait la découverte d'un nouveau sentiment de soi possible en reconnaissance partagée d'un nouvel environnement, et en retour, pour le comédien, un renforcement du sentiment de soi et de la confiance par rapport à la langue-culture française.

Ainsi nos observations concernant le théâtre et les hypothèses approfondies que nous avons tirées de la lecture de Winnicott nous incitent-elles à penser que l'expérience créative en français puisse déclencher un investissement subjectif parallèle dans la langue elle-même, susceptible de déclencher des « affinités » symboliques et de permettre aux étudiants d'entrer dans une forme de « *playing* » avec la nouvelle langue, différent des « *games* » habituels – de leur conformité à la règle extérieure et de la compétition qu'ils entraînent. Ce jeu possible avec la nouvelle langue et le monde qu'elle ouvre n'aurait pas d'autre but que le jeu lui-même et la redécouverte de soi-même et du monde à l'intérieur même du jeu symbolique, dans l'émotion de ces « moments » de poésie originelle de nos vies, qu'évoque Winnicott en citant Marion Milner, dans son ouvrage *On Not Being Able to Paint* (1957) :

« "Les moments où le poète originel qui est en nous crée, pour lui, le monde extérieur, en découvrant le familier dans le non-familier, la plupart d'entre nous les ont peut-être oubliés ; ou bien ils les gardent en quelque endroit secret de leur mémoire parce qu'ils ressemblaient trop à la visitation des dieux pour être mêlés à la pensée quotidienne" » (Winnicott, [1971] 1975 : 85-86).

Notre hypothèse psycho-affective pour cette présente étude, liée à nos pré-observations et aux théories de Winnicott, est donc qu'une expérience cinématographique en français pourrait permettre de transposer ce que nous avons observé au théâtre et d'engager les étudiants dans les processus mis en évidence par Winnicott. C'est-à-dire essentiellement que l'expérience de création cinématographique en français pouvait donc permettre l'établissement d'un espace potentiel de jeu avec de nouvelles formes esthétiques et de nouveaux symboles,

cinématographiques, où les étudiants pourraient découvrir et renforcer des sentiments d'eux-mêmes renouvelés, dans les échanges symboliques possibles avec le monde et la réalité extérieure, dont la langue française ferait partie et proposerait de nouvelles possibilités de symbolisation.

Ce développement possible de la nouvelle langue, à travers le développement d'un « mode de perception créatif » de la réalité, selon Winnicott, implique donc à présent que nous envisagions comment la création cinématographique, dans la spécificité de ses processus, pourrait s'articuler aux hypothèses de Winnicott et de Lévi-Strauss, pour permettre un tel développement.

Chapitre 3 : L'hypothèse cinématographique

En posant une hypothèse anthropologique forte au fondement de notre démarche d'enseignement, et de notre démarche d'expérimentation et d'analyse dans le cadre plus précis de ce travail de recherche, nous avons présupposé la possibilité d'une circulation inconsciente de la culture et des cultures – entre le groupe et les individus et entre les groupes eux-mêmes – à travers des mécanismes d'empathie et de projection, qui permettent aux individus d'intégrer, de manière d'abord non réfléchie et non consciente, des formes et des mécanismes structurels de leur environnement à leurs comportements et à leurs représentations, et ceci à travers l'expérience esthétique de création et de recréation.

En posant une hypothèse psychologique tout aussi déterminante, nous présupposons aussi l'importance du jeu et de la créativité sur des « aires transitionnelles » dans le développement d'un nouveau sentiment de soi des sujets, en retour de leur investissement subjectif dans un nouveau travail de symbolisation. Ainsi, des espaces de jeu avec les symboles et d'expériences esthétiques de création, pourraient-ils dans un même processus permettre le développement personnel des étudiants et de leur conscience d'eux-mêmes ainsi que la reconnaissance d'une nouvelle réalité extérieure objective, auquel appartient à présent la nouvelle langue-culture, dans un sentiment de confiance et de fiabilité. Cette reconnaissance partagée d'un nouveau sentiment de soi et d'un environnement fiable « avec » la nouvelle langue pourrait en conséquence faciliter les développements de cette langue, utilisée dans les nouvelles symbolisations de soi-même et du monde.

À travers ces hypothèses anthropologique et psychologique apparaît l'hypothèse d'actes de création possibles comme des actes de connaissance ou de cognition, et par là des moteurs ou des facilitateurs possibles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette perspective s'ouvre une autre série de questions liées au domaine artistique que nous avons choisi d'explorer : le cinéma. Qu'est-ce que l'acte de création cinématographique ? Quelle est la spécificité de l'expérience esthétique cinématographique, qui puisse justifier son introduction en classe de langues ? Quelles sont les pistes pédagogiques possibles concernant cette introduction d'une « éducation au cinéma » en classe de français en Chine ? Et comment l'acte de création cinématographique peut-il construire un « espace potentiel » susceptible de permettre les processus culturels et psycho-affectifs que nous avons précédemment supposés et mis en évidence ?

Parallèlement, dans notre parcours de vie, nous avons d'abord découvert le cinéma à travers la « cinéphilie », d'abord une cinéphilie personnelle et intime, puis guidée par le mouvement historique et critique français : principalement André Bazin puis les *Cahiers du cinéma*. Au fil du temps et de notre pratique professionnelle, notre cinéphilie s'est approfondie, se démarquant notamment de celle des *Cahiers du cinéma*, des différents « dogmes » et des différentes « modes » qui ont aussi influencé cette revue. Notre attachement à André Bazin est resté constant et nous relisons encore parfois certains de ces textes, juste par plaisir, pour partager un peu de cet « amour du cinéma », selon l'étymologie de « cinéphilie », qui en tente l'approche dans sa singularité par rapport aux autres arts et que Bazin a constamment défendu et révélé.

Dans les années 90 et 2000, nous sommes confronté à nos premières expériences « pédagogiques » de cinéma : en formant les futurs enseignants des classes à option des lycées dans la Région Centre, puis en intervenant dans des classes lors de la réalisation de travaux par les lycéens. Durant ces mêmes années, c'est Alain Bergala, réalisateur et critique, ancien rédacteur en chef des *Cahiers du cinéma*, qui mène la réflexion sur l'introduction d'une « éducation artistique » dans l'enseignement général. Fin 1999, il commence à diriger la « Mission pour l'enseignement du cinéma » dans le cadre du plan de cinq ans, pour introduire les arts dans les enseignements fondamentaux dès l'école primaire. Les présupposés de Bergala sur le cinéma et sur sa pédagogie possible correspondent à mon expérience de terrain et à mes choix philosophiques. Et sa réflexion d'ensemble, telle qu'il l'expose dans son ouvrage de 2002, *L'hypothèse cinéma – Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, a guidé mes recherches pédagogiques, en me permettant de consolider théoriquement certains de mes choix intuitifs, pour articuler une pédagogie du cinéma à une pédagogie des langues, notamment dans la mise en place de l'expérimentation de 2019 / 2020, sur laquelle porte notre présente étude.

3.1 Rupture de trame, formation du goût et transmission

Bergala, il y a vingt ans déjà, part d'un constat, dont aujourd'hui nous ne pouvons plus du tout faire l'économie, si nous souhaitons perpétuer une forme possible d'école. En effet, l'auteur note qu'au cinéma comme à l'école :

« *Quelque chose a basculé dans les rapports de transmission que l'on peut pointer comme une rupture de trame* » (Bergala, 2002 : 14).

Bergala note qu'avant cette « rupture de trame », il y avait une culture commune entre les parents et les enfants, et que les conflits entre génération se construisaient et se dépassaient finalement sur ce même terrain, à travers cette culture commune. Or, à partir des années 90, Bergala note un phénomène nouveau : hors des milieux bourgeois traditionnels, qui parviennent à maintenir un terrain de transmission intergénérationnelle, une rupture s'est produite, plus radicale que celle en jeu dans les anciens conflits : des « cultures jeunes » se développent sur des « valeurs communautaires fermées », en opposition aussi bien aux valeurs de leur milieu d'origine qu'à celles de l'école. Ainsi, sauf pour les « héritiers », tels que les nommés Pierre Bourdieu sur le plan sociologique, et pour des raisons de transmission du capital et d'accès aux postes de pouvoir, Bergala note que :

« La société civile ne propose déjà plus que des marchandises culturelles vite consommées vite périmées, et socialement "obligatoires" » (Bergala, 2002 : 21).

Pour Bergala, les anciens conflits de génération se tissaient sur un fond de passé commun, avec l'affirmation de nouvelles valeurs par assimilation et dépassement des anciennes, reprenant ainsi la question, récurrente en art, des « anciens » et des « modernes ». Or l'époque actuelle laisse émerger une sorte d'état de rupture du terrain commun, où le conflit lui-même n'a plus lieu, laissant place à « l'indifférence ». Pour expliquer ce phénomène, Bergala met en évidence un faisceau de raisons convergentes :

- « la naissance des cultures communautaires », coupées de la société civile, même si elles répondent à des conditions objectives de ségrégation et d'exclusion ;
- « L'individualisation des moyens de réception et de consommation [...] sans passer par une socialisation de l'écoute » ;
- « les marchands d'objets culturels », qui ciblent une clientèle jeune en cultivant ses goûts spécifiques ;
- enfin, « les conditions de vie elles-mêmes, et de consommation de culture » qui jouent un rôle essentiel dans cette rupture de trame (Bergala, 2002 : 52).

Ces changements sociaux, liés principalement à une nouvelle étape technologique et à un développement de la « consommation culturelle de masse », affecte évidemment la production même des films et leur esthétique :

« Le cinéma proposé à la consommation courante efface toute trace de son passé et de ce qui n'est pas lui. La rotation de plus en plus rapide des "films-qu'il-faut-avoir-vus" s'accompagne de l'effacement de toute origine et de tout lien avec l'histoire du cinéma à laquelle, qu'il le veuille ou non, tout film est redevable » (Bergala, 2002 : 61).

Le développement d'internet n'a fait que renforcer ce phénomène dans le domaine culturel en général, et dans celui du cinéma en particulier. L'individualisation de la réception et le ciblage de plus en plus précis de tel ou tel public, notamment le public jeune, sort définitivement les films de leur lien avec une histoire du cinéma, voire avec l'Histoire tout court. L'absence de liens possibles entre les œuvres, dans une consommation exponentielle, amène une « superposition de films autistes », où la formation du goût des plus jeunes n'est plus possible, ni non plus le lent développement d'un « imaginaire cinéma », qui reliait les œuvres entre elles, entre les époques, entre les pays et entre nous tous aussi.

Il y a ici un phénomène majeur et complexe, que la consommation des images sur internet a encore accéléré. À juste titre, car cela fournit un cadre explicatif, Bergala renvoie à l'analyse de Walter Benjamin dans son ouvrage *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée* (1936). Benjamin a en effet théorisé le passage majeur, au XX^{ème} siècle, de l'œuvre unique, avec « l'aura » qui lui est attachée, de nature politico-religieuse, à sa reproduction technique en de multiples exemplaires rigoureusement identiques les uns aux autres. Et de ce côté, le cinéma a sans doute constitué un « entre-deux », un double moment d'apparition et de disparition de « l'aura » liée à l'unicité de l'œuvre, car étrangement la reproduction technique à l'œuvre dans le processus cinématographique, jusqu'à sa distribution sur de multiples supports, maintient paradoxalement l'idée d'une « unicité ». Ce sentiment reste sans doute lié à la capture « analogique » du réel au moment du tournage : au moment unique du réel qui est enregistré et au support unique que constitue le premier négatif, et partant à sa fragilité et à sa possible destruction matérielle.

De ce point de vue, le cinéma pourrait représenter un moment très singulier de l'histoire : le sommet d'une pensée et d'un art analogiques. Or le passage technique de l'analogique au numérique modifie profondément notre rapport aux images : l'image n'est plus reproduite, par moulage et par conformité analogique, mais elle est reconstruite, et la nature du lien au réel désigné change, voire disparaît. Comme l'avait noté Godard, dans son analyse très précoce de la modernité, « non pas des images justes, mais juste des images ». La disparition de « vraies » images, analogiques, inscrites sur une pellicule chimique – images finalement « uniques », aussi singulières que les vivants eux-mêmes, parce que, comme eux, pouvant se dégrader et

disparaître – a entraîné un autre mode de réception et de consommation des images, que la marchandisation d'internet a parachevé : une consommation massive d'images de masse, « juste des images », détachées d'un lien analogique avec la réalité, mais construite à travers des « codages » et la transformation illimitée des codes. Par suite, comme le note Bergala à propos des images sur internet, la singularité des objets disparaît, et avec elle la curiosité et l'attention qui président à toute expérience esthétique :

« La curiosité y est plus bridée encore qu'ailleurs : on se connecte pour rejoindre le majoritaire, le déjà plébiscité [...] Autrement dit : nous vous débarrassons même d'avoir à choisir et à désirer puisque d'autres, qui sont comme vous, l'ont fait pour vous » (Bergala, 2002 : 70).

La question du désir, du choix et par suite de « l'objet » même, que désigne et que constitue initialement une image, est en effet remise en question dans la nouvelle économie du numérique. Il y a incontestablement du désir, et du plaisir, dans la circulation sur les écrans d'ordinateur, dans les jeux ou dans le *surf* sur Internet, mais comme le note Bergala, ce désir est désir de mouvement et de changement perpétuel, et non pas « désir d'objet », c'est-à-dire d'un objet singulier, connaissable et à connaître, sur lequel pourrait s'exercer une forme d'attention, une « attention » qui serait un travail du désir et sur le désir.

Et, comme nous l'avons nous-même remarqué sur le terrain, par contrecoup, le premier travail en classe, lorsque nous réintroduisons un « objet film » singulier, est de déjà parvenir à attirer et à fixer l'attention des élèves ou des étudiants sur l'objet, car leurs habitudes de l'ordinateur et de l'internet les ont habitués à l'inverse, à passer d'une image à une autre, ou d'un film à un autre, sans s'arrêter, sans « arrêt sur l'image » en quelque sorte, dans un processus où l'on « voit » des images sans les « regarder » vraiment :

« L'école n'a pas forcément à amplifier ce mouvement déjà irréversible. Il n'y a pas d'approche de l'art sans apprentissage de l'attention [...] Cela doit se faire à contrecourant de cet apprentissage sauvage et généralisé de l'inattention, et s'appliquer à des films singuliers » (Bergala, 2002 : 71).

La rupture de trame se fonde ainsi d'abord sur ce changement de la relation aux images et de la nature même des images : une transitivity sans fin, d'une image à l'autre, de la même image à sa transformation / reconstruction en une autre image, jusqu'à une consommation prochaine ou à un « achat » possible, puisque la finalité d'internet est globalement marchande, sans que jamais la réflexivité de l'image par rapport à la réalité puisse être questionnée et remise en évidence, et en débat. Car « l'attention » à laquelle fait appelle Bergala force justement à l'arrêt

sur l'image et à une lecture dans ses profondeurs, au questionnement de l'archéologie de l'image et aux liens qu'elle entretient dans sa généalogie entre le subjectif et l'objectif.

Face à la masse des images et des films disponibles sur internet, consommables individuellement, dé-liés de l'histoire du cinéma et aux époques et sociétés qui les ont vu naître, l'une des exigences de l'école selon Bergala est de rendre possible la « formation du goût » :

« C'est le goût, constitué par la vision de nombreux films et les désignations qui les accompagnent, qui fonde "petit à petit" le jugement » (Bergala, 2002 : 29).

Fréquenter les films, les mêmes films, de manière durable et répétée, puis d'autres, et les relier pour rendre possible, sans forcer, un processus de prise de conscience d'une « morale des formes », telle est la perspective qu'ouvre Bergala, car il y a bien une « morale des formes », au moins en ce sens que toutes les formes ne se valent pas, comme tous les films ne se valent pas, parce que certains plus que d'autres posent plus de questions aux sociétés, aux hommes et aux femmes, et au cinéma lui-même. À ce sujet, Bergala, en professionnel et en critique du cinéma, adresse un reproche à l'école, qu'il nous faut entendre : celui d'être trop « bien-pensante », notamment en matière de cinéma, et d'écarter les films qui pourraient avoir des influences « négatives » sur les élèves ou les étudiants (avec l'apologie de la violence ou le sexisme, par exemple), en oubliant trop souvent de prendre en compte aussi sérieusement la qualité artistique des films :

« J'ai rarement entendu évoquer un autre danger, qui peut pourtant causer des dégâts plus profonds et durables : celui de la médiocrité ou de la nullité artistique. Il y a pire que les mauvais films, c'est les films médiocres. L'école se préoccupe volontiers des « mauvais films » qui pourraient avoir une action négative sur les enfants, jamais des ravages de la médiocrité. La médiocrité est pourtant le danger de loin le plus répandu et le plus sournois » (Bergala, 2002 : 30-31).

En matière de formation du goût, Bergala semble avoir entièrement raison, car notre mémoire inconsciente se moque des jugements de valeur, et tout ce qui est vu, bon ou mauvais, semble laisser une trace et s'inscrire dans l'activité de nos cerveaux. Le choix de la qualité artistique des objets à présenter en classe reste donc une priorité, si l'on veut donner la possibilité future de continuer de découvrir et de s'orienter dans la masse des productions, en étant capable peu à peu d'un jugement personnel qui soit aussi une possibilité d'appréciation ou de discussion objective.

Dans cette perspective, dans le champ du FLE et des langues étrangères en général, l'insistance sur le « document authentique » a amené encore plus de confusions dans la pratique. Car d'un point de vue général, tout document issu d'une culture donnée comporte une part d'authenticité, notamment par rapport à une autre culture, donc le concept ne saurait être opérationnel en matière de choix esthétiques et de priorités. Et quant à l'utilisation du cinéma en classe de langue, « l'authenticité » du document comme seul garant de sa valeur pédagogique, a encouragé deux tendances dominantes : l'utilisation de films récents, parce qu'ils donneraient les clefs de la communication aujourd'hui, et l'utilisation de films à grands succès, dont les thématiques et l'originalité semblent renvoyer un miroir parfait de la société et de la culture française, telles qu'elles seraient ou telles qu'on voudrait qu'elles soient, donc dans une forme de cliché ou de généralisation socio-anthropologique.

Ainsi d'*Amélie Poulain* à *Intouchables*, une série de films circule, comme des images « représentatives » de la France, parce qu'ils répondent aux stéréotypes dominants et aux idéologies attendus (le multiculturalisme ou le libéralisme en matière de mœurs, par exemple), tout en étant conformes à l'idéologie dominante, celle du *box-office*. En rabattant les films sur leur contenu sociologique apparent, comme ouvrant à de « grands sujets » à débattre ou à connaître pour découvrir la France, telle qu'elle serait aujourd'hui, l'enseignement fait l'impasse sur la singularité du cinéma en tant qu'art et oublie de poser la question de la qualité artistique. Or, la masse des images et des films aujourd'hui disponibles sur internet, nous semble obliger l'école à emprunter un chemin radicalement inverse, si elle veut continuer à assumer une fonction dans la formation du goût et de la sensibilité des générations à venir, en cours de langue étrangère comme ailleurs.

Se pose donc la question d'une transmission ou d'un partage possible de l'expérience esthétique cinématographique en tant que telle. Mais dans ce cas, de quoi parle-t-on exactement ? De quoi parlons-nous à nos élèves ou à nos étudiants quand nous essayons de leur faire partager ce qui nous a touché dans un film ? La question vaut ici pour le cinéma, mais vaudrait aussi pour les autres arts, la littérature notamment, afin de spécifier chaque approche pédagogique par rapport à son contenu, et par rapport à une expérience initiale et personnelle des enseignants. Pour tenter de répondre à cette question, Bergala s'appuie notamment sur un ouvrage collectif, qu'il a codirigé avec Nathalie Bourgeois, *Cet enfant de cinéma que nous avons été* (1993), où une centaine de personnes, anonymes, gens de cinéma, écrivains... témoignent de leurs premiers souvenirs de cinéma. De cette somme de témoignages, une vérité existentielle émerge :

« Les rencontres importantes, au cinéma, sont souvent celles de films qui ont un temps d'avance sur la conscience que nous avons de nous-même et de notre rapport à la vie » (Bergala, 2002 : 41).

Parmi les témoignages, celui de Philippe Arnaud précise encore ce « temps d'avance du cinéma » sur notre conscience, dans la rencontre décisive :

« "Toute image éclaire, dans cette famine symbolique de l'enfance : non seulement elle-même mais, par anticipation instantanée d'une instance qui nous est étrangère, elle jette la préfiguration d'une possibilité de nous-même par laquelle nous sommes choisis : c'est un peuplement d'images nécessaires qui nous désignent et composent une sorte de destinée qui nous attend [...] où nous savons que cela nous concerne sans comprendre pourquoi" » (Bergala, 2002 : 41).

L'intérêt du questionnement de Bergala est d'ancrer la question du « savoir » sur le cinéma, et donc de sa transmission possible, dans l'expérience du spectateur, et plus précisément dans la première expérience décisive – réussie et transfigurante – de ce spectateur que nous avons tous été, dès l'enfance. Or l'expérience esthétique au cinéma est d'abord de l'ordre de l'intime, du soi à soi, même si cette rencontre a en apparence lieu dans une situation collective ou instituée. Et « ce qui touche » chacun au cinéma reste de l'ordre de l'énigme personnelle : « une sorte de destinée qui nous attend », une « préfiguration d'une possibilité de nous-même », l'illusion d'une conscience en avant de nous-même, un monde qui nous est révélé dans son extériorité mais auquel nous appartenons déjà... Si tout part au cinéma de cette énigme intime, le cinéma pose alors effectivement un problème majeur à l'école car, comme le note Bergala :

« On peut obliger à apprendre, mais on ne peut pas obliger à être touché » (Bergala, 2002 : 41).

Par suite, si l'école ne peut pas – et ne doit pas – renoncer aux enseignements et aux apprentissages généraux et partagés, qui permettent l'intégration sociale et culturelle de tous et de chacun, la question s'ouvre de savoir comment, dans un même temps, elle peut aussi favoriser, sans pouvoir la programmer ni la décider, la rencontre personnelle avec les films et la possibilité de l'expérience esthétique du cinéophile. Bergala met ainsi en évidence les principes et les pratiques de base qui peuvent permettre en classe de retisser un lien avec l'histoire du cinéma et la cinéphilie :

« Premièrement : organiser la possibilité de la rencontre avec les films [...] mettre en œuvre tous les dispositifs et toutes les stratégies possibles pour mettre les enfants, un maximum d'enfants et d'adolescents, en présence de films qu'ils auront de moins en moins de chance de rencontrer ailleurs qu'à l'école » (Bergala, 2002 : 41-42).

En effet la diffusion sur les réseaux et sur internet donnent l'illusion d'un libre accès à tous les films possibles. Or, le guidage par le marché et par l'opinion dominante, le « déjà plébiscité » comme le nomme Bergala, y est la règle dominante. Et les films du passé, comme tous les documents du passé, y disparaissent facilement, dans des « recoins » face à la masse du présent et de l'actualité. « Rencontrer un film », c'est d'abord simplement prendre le temps de le regarder, en surmontant les préjugés, ceux de l'âge et de « vieillesse » supposés des films, du noir et blanc ou du muet par exemple, qui deviennent de plus en plus prégnants chez les nouvelles générations. Prendre le temps de regarder un film en entier aussi et en situation collective de réception, sans avoir d'autres écrans allumés, ordinateurs ou téléphones portables : le retissage du lien peut ainsi passer par la redécouverte d'un rituel du passé, qui implique en lui-même une forme d'état d'esprit et d'attention, auquel les élèves ou les étudiants ne sont plus habitués. Et quand cette première rencontre peut avoir lieu, un rôle se dessine pour l'enseignant :

« Deuxièmement : désigner, initier, se faire passeur [...] Lorsqu'il prend le risque volontaire, par conviction et par amour personnel d'un art, de se faire « passeur », l'adulte change lui aussi de statut symbolique, abandonne un moment son rôle d'enseignant tel qu'il est bien défini et délimité par l'institution, pour reprendre la parole et le contact avec ses élèves depuis un autre lieu de lui-même, moins protégé, celui où ses goûts personnels entrent en jeu, ainsi que son rapport plus intime à telle ou telle œuvre d'art, où le « je » qui pourrait être néfaste dans son rôle d'enseignant devient pratiquement indispensable à une bonne initiation » (Bergala, 2002 : 42-43).

Bergala met ici en évidence deux aspects, distincts et liés, du rôle de l'enseignant dans la rencontre avec les films. D'abord il s'agit d'une « initiation », peut-être dans le sens fort et quasi-religieux du terme : il s'agit de faire entrer les individus dans un nouveau domaine de connaissance et un nouveau groupe humain, par une forme de rite préliminaire au développement de la connaissance et de la personne elle-même. Et « désigner » le film, c'est d'abord faire découvrir son appartenance au domaine spécifique du cinéma et de son histoire, et au regard et à l'attention qu'il nécessite.

De ce côté-là, le cinéma a sous doute été, à bien des égards, une des dernières formes de territoire « sacré » et relevant d'actes « rituels » et de « croyance » pour les cinéphiles qui ont fait l'histoire et la critique tout au long du XXe siècle : ainsi, pour que la magie du cinéma ait lieu, faut-il d'abord croire en « l'esprit de la chose » et se mettre en état d'y croire. Dans cette perspective le « rituel » de la projection de ciné-club constitue une base qui, comme tous les rites, amène d'elle-même un apprentissage préliminaire : la captation de l'attention, le grand

écran, la salle plongée dans le noir... Tout cela n'est pas négligeable, surtout quand on se rappelle que c'est cela même qui fit le succès du cinématographe des frères Lumière par rapport à l'invention presque similaire de l'Américain Thomas Edison, mais qui procédait d'une projection individuelle et non collective, l'unique spectateur plongeant la tête dans une boîte de projection individuelle.

Mais cette « initiation » collective à la forme esthétique concerne aussi une expérience « intime », « de soi à soi ». Car, comme le rappelle Bergala, nous ne sommes pas ici dans un « enseignement » artistique, celui de la transmission des règles, des savoirs et des savoir-faire généraux qui permettraient la qualification sociale ou professionnelle, mais dans une « éducation » artistique, c'est-à-dire sur le chemin qui ouvre à l'expérience de la singularité esthétique de tel ou tel film, et qui donne le sentiment plus général de ce que peut être le cinéma. Il s'agit ici moins d'un apprentissage en tant que tel que du développement de la sensibilité comme préliminaire à d'autres apprentissages, sous d'autres formes possibles.

Or, comme cette expérience est de l'ordre du sensible et du subjectif, elle modifie la posture de l'enseignant, qui doit abandonner pour un temps, ou par moments, la posture symbolique du plan général de l'enseignement, pour révéler la part personnelle et expérientielle de son propre investissement. Retisser un lien sensible et émotionnel entre un film et des spectateurs des jeunes générations, c'est d'abord partager sa propre histoire de spectateur, essayer de dire pourquoi, quand, comment... soi-même, non pas en tant qu'enseignant, mais en tant qu'homme ou femme, nous avons été d'abord « touchés » par un film ou un autre, de manière décisive. Car le partage de l'expérience esthétique n'a d'abord lieu que sur ce plan singulier, celui des êtres singuliers, avant même de pouvoir s'objectiver sous d'autres formes. Et, pour Bergala, cette expérience peut alors se poursuivre sur un mode de « fréquentation » des films, qui permettent aussi bien l'expérience singulière que l'expérience partagée :

« Troisièmement : apprendre à fréquenter les films [...] initier les enfants à une lecture créatrice, et pas seulement analytique et critique. Cette approche sera fragmentaire, faite d'allers-retours, de fréquentation assidue de morceaux que l'on s'est appropriés » (Bergala, 2002 : 43).

Si le rôle de l'enseignement n'est pas de concurrencer les lois et les modes de fonctionnement du marché et du divertissement, il n'est pas non plus de limiter l'approche du cinéma à une analyse au sens trop prédéterminé : par l'histoire de l'analyse ou de la critique, ou par une idée trop préconçue de ce que devrait être le cinéma. Bergala prône ainsi une sorte de troisième voie ou de voie du milieu qui donnerait à l'école un rôle nouveau, celui :

« D'accepter l'altérité de la rencontre artistique, et de laisser la nécessaire étrangeté de l'œuvre d'art faire son lent chemin d'elle-même, par une lente imprégnation dont il lui faut simplement créer les meilleures conditions possibles. L'idée de spectateur créateur est une idée forte, peu familière à l'école qui a tendance à passer un peu trop vite à l'analyse, sans laisser à l'œuvre le temps de développer ses résonances et de se révéler à chacun selon sa sensibilité » (Bergala, 2002 : 43).

Bergala préconise ainsi une approche d'abord sensible du cinéma, où chacun puisse d'abord développer sa capacité singulière à être attentif et à recevoir ce qui est réellement sur l'écran, et qui n'est pas encore du sens, même s'il participe de son élaboration : cadre, lumière, mouvement, son, atmosphère..., et à propos de quoi l'on peut dans un premier temps échanger à égalité avec les élèves ou les étudiants. Quand on prend le temps d'effectuer ce type de travail, comme nous l'avons fait souvent, on est surpris de constater à quel point les moindres détails ressentis par chacun finissent par constituer un espace commun de discussion et d'analyse, souvent assez solide pour poursuivre plus en profondeur. Ce travail face à un film nous renvoie aussi de manière similaire à ce qui peut se passer lors d'une première lecture à haute voix d'un texte théâtral, où l'attention dans la seule projection du texte entre les uns et les autres dessine déjà l'espace des mises en scènes et des jeux de sens possibles. À partir de ce premier lien, sensible, à un extrait ou à un film donné, et entre les spectateurs, d'autres liens peuvent se faire pour compenser la « rupture de trame » :

« Quatrièmement : tisser des liens entre les films [...] La culture, ce n'est pas autre chose que cette capacité de relier le tableau ou le film que l'on est en train de voir, le livre qu'on est en train de lire, à d'autres tableaux, à d'autres films, à d'autres livres [...] de comprendre comment toute œuvre est habitée par ce qui l'a précédé ou qui lui est contemporain dans l'art où elle a surgi, et dans les arts voisins, même lorsque l'auteur n'en sait rien ou s'en défend [...] Appartenir à l'humanité à travers une œuvre d'art, c'est se relier soi-même à cette chaîne dans laquelle l'œuvre est prise. Cela n'empêche pas de se faire plaisir "à l'unité", mais le plaisir du lien nous donne accès à quelque chose de plus universel que la satisfaction fugitive de notre petit moi, ici et aujourd'hui. La conscience de cette chaîne est aujourd'hui la chose la plus difficile à transmettre car le besoin ne s'en fait pas sentir spontanément dans une culture du zapping où l'on saute d'objet en objet sans avoir besoin de les relier, dans une série de connexions-déconnexions aléatoires excitantes, dont on sort un peu hébété » (Bergala, 2002 : 45).

Comme le voit bien Bergala, le problème contemporain de la consommation culturelle de masse, c'est son « individuation », et ceci aux deux bouts de la chaîne : des individus uniques et isolés consomment des objets à l'unité. Et ici la fétichisation de l'acte de consommation, son

illimitation et la puissance supposée qu'elle donnerait à chaque individu, va de pair avec la fétichisation de la marchandise culturelle elle-même : « le » film ou « la » série qu'on ne peut pas manquer, du réalisateur ou de la réalisatrice incontournable... La course aux superlatifs de l'époque contemporaine finira par nous faire regretter que la notion même d'auteur ait été apportée au cinéma par la Nouvelle Vague, car à tout voir sous l'angle des individus et de l'unique et exclusive marchandise – le « grand film » sur un « grand sujet » fait par un « grand réalisateur » ou une « grande compagnie » – les liens disparaissent qui font de l'art, et notamment du cinéma, une expérience à la fois personnelle et collective, ancrée dans le détail anodin comme dans les forces du destin, plongeant ses racines dans des strates du passé toujours susceptibles de remonter de la terre vers le présent des hommes.

Rompre la circulation des marchandises culturelles pour tenter de fixer l'attention et de tisser des liens demande du temps et de la patience, car aucune transmission n'est jamais acquise et relève pour une grande part de mécanismes aléatoires. En effet, tout aussi bien que le lien qui peut unir chacun à tel ou tel film comme déclencheur d'un imaginaire de cinéma relève d'une énigme différente pour chacun, les liens qui unissent les œuvres entre elles, et nous avec, dans le temps, relèvent aussi d'un travail aléatoire de remise en jeu et de re-connaissance du passé dans le présent. Ici encore, il s'agit d'un travail d'initiation, à accomplir modestement dans un premier temps à partir de son expérience personnelle et des repères qui nous ont à nous-mêmes servis sur le chemin, en espérant et en encourageant une résonance, une analogie, un mimétisme dans le processus... pour les élèves et les étudiants.

Il y a un mystère inhérent à la transmission, car c'est bien de transmission, possible ou potentielle, dont nous parlons, et nous ne saurons jamais ce que nous transmettons exactement, ce qui demeure de notre passé dans le présent des jeunes générations : car la transmission touche en définitive à notre inscription corporelle dans le monde et dans la vie. Que reste-t-il en définitive dans le corps de chacun de ce qui nous touche ou de ce qui nous a touché ? Il y a là une part d'insu et d'indicible, qui implique un saut dans le vide de la part de chacun, un acte de croyance ou de foi, un « pari », dans la continuité et le partage possibles des existences humaines, du passé et du présent.

Les traces culturelles du passé ne sont jamais accessibles directement et elles ne sont qu'en « puissances », et c'est seulement dans l'expérience même de leur transmission, à travers leurs effets, que l'on peut deviner une rémanence, sans jamais pouvoir la connaître pleinement : quand une jeune étudiante chinoise se met à trembler sur les mots de Dom Juan ou à rêver sur *L'Aurore* de Murnau. Ce qui se passe dans le tremblement ou dans le rêve, nous ne le saurons

jamais, et c'est même mieux ainsi, mais quelque chose du passé dans le présent, et du présent dans le passé, a eu lieu, entre nous aussi, et cela suffit comme trace d'amour ou d'amitié et de secret à partager.

Retisser les liens dans la rupture de trame contemporaine implique donc aussi cette énergie à tourner les regards vers le passé et à laisser ouvertes les mises en relation, car dans un premier temps, il s'agit moins de connaissances ou de savoirs que de sensibilité et d'attention, vers la découverte des résonnances et des analogies possibles. Il s'agit aussi d'un choix moral ou d'un choix de civilisation, qui vient d'une passion et d'une vision de l'Histoire, comme le rappelle Bergala, à travers une citation de l'écrivain italien Cesare Pavese, dans *Le Métier de vivre* :

« Cesare Pavese écrit en 1947 : "[...] Ce que les époques antiques avaient de bon était leur constitution où l'on regardait toujours vers le passé. C'est là le secret de leur inépuisable plénitude. Parce que la richesse d'une œuvre – d'une génération – est toujours donnée par la quantité de passé qu'elle contient" » (Bergala, 2002 : 51).

Si l'affaire de la transmission se pose dans l'art de manière encore plus impérative que dans les autres champs de la connaissance, c'est que l'art, pour Bergala, c'est « ce qui résiste ». Et le problème de l'école et des enseignants, comme nous en avons nous-même fait l'expérience à de nombreuses reprises, est que les élèves ou les étudiants, enfants, adolescents ou jeunes adultes, puissent aimer et continuer à aimer même les films qu'ils ne comprennent pas tout à fait, et à rebours de l'idéologie de la communication qui les incite à ne valoriser que l'efficacité et la transparence de la communication.

Comme l'expérience de tout cinéphile le confirme aussi, l'œuvre qui va compter, dans la vie de quelqu'un, s'offre rarement immédiatement au contraire des films toujours déjà aimables, digestes et à la séduction immédiate, ces « films-qu'il-faut-socialement-avoir-vus » et qui regroupent aujourd'hui en France aussi bien des films très commerciaux que des films fabriqués dans le genre « cinéma d'auteur » – devenu un genre comme un autre avec ses poses obligées et ses stéréotypes – et dont chaque presse spécialisée nous a déjà prédigéré le sens et pré-assuré de la valeur. Pour mieux déterminer le sentiment qui préside à une « vraie » rencontre entre le spectateur et un film de cinéma, Bergala renvoie à Simone Weil, dans *La Grâce et la Pesanteur* (1947) :

« Simone Weil emploie le mot étrange de "consentement". Il s'agirait de "consentir" à l'œuvre d'art, ce qui induit de faire céder en soi une résistance, voire une hostilité première » (Bergala, 2002 : 46).

Bergala note que, de manière similaire, Friedrich Nietzsche avait pointé dans *Le Gai savoir* (1882) cette nécessaire « étrangeté » de la véritable œuvre d'art, qui n'est pas immédiatement identifiable, et qui renvoie dans notre série d'hypothèses à la précarité du jeu entre le dedans et le dehors et à l'étrangeté de notre reconnaissance symbolique dans le dehors, selon Winnicott. Chez Nietzsche, rappelé par Bergala, l'œuvre d'art demande un « effort » et une « bonne volonté » pour que l'étrangeté liée à la singularité de l'œuvre et qui fonde sa résistance puisse, par imprégnation, se muer en une sorte de « tendresse » pour cette même singularité de l'œuvre, dont la difficulté même constitue l'inhérente pédagogie. Cette forme de sensibilisation et de « pédagogie de l'amour » constitue dès lors l'un des buts d'une initiation à l'art et de l'éducation artistique, selon Bergala, et suivant le « gai savoir » de Nietzsche :

« Le but ultime de cette initiation n'est pas le savoir scolaire, qui relève de l'enseignement, mais d'apprendre à aimer, selon la formule de Nietzsche : "C'est justement de la sorte que nous avons appris à aimer tous les objets que nous aimons maintenant. Nous finissons toujours par être récompensés pour notre bonne volonté, notre patience, notre équité, notre tendresse envers l'étrangeté, du fait que l'étrangeté peu à peu se dévoile et vient s'offrir à nous en tant que nouvelle et indicible beauté : – c'est là sa gratitude pour notre hospitalité. Qui s'aime soi-même n'y sera parvenu que par cette voie : il n'en est point d'autre. L'amour aussi doit s'apprendre" » (Bergala, 2002 : 47).

3.2 Réalisme ontologique, langage et signes cinématographiques

Les rapports du cinéma et de la pédagogie sont très anciens et Bergala met en évidence les deux grandes traditions d'approche du cinéma à l'école, qui perdurent jusqu'à nos jours, et notamment dans le champ des langues étrangères, qui ont toutes deux pour l'auteur la même limite, celle finalement de nier la spécificité du cinéma comme art, en le ramenant à un objet « utilisable » ou facilement intégrable aux savoirs et aux pratiques scolaires.

« Le cinéma y a longtemps été approché, prioritairement, comme un langage et un vecteur d'idéologie » (Bergala, 2002 : 22).

D'abord, le cinéma comme « vecteur d'idéologie » car c'est la tradition la plus ancienne et la plus simple, pour utiliser un film en salle de classe, notamment dans l'approche d'une autre culture comme c'est le cas en cours de langue. Bergala note que l'école reste « massivement bien-pensante » en matière de cinéma et que le réflexe est instauré depuis longtemps d'utiliser le film comme prétexte au débat sur un grand sujet, de société ou de culture. Et nous notons que cette tentation réinvestit régulièrement les réseaux français à l'étranger,

notamment en Chine, comme si le cinéma était l'étendard des « valeurs françaises », permettant le débat et la communication en français.

La tentation reste ainsi toujours grande de considérer le film uniquement comme « l'illustration » et le vecteur de la culture et du pays auquel il se rattache, et de débattre autour de ce contenu, car comme d'autres documents, et peut-être encore plus que d'autres documents, le film peut facilement servir de « déclencheur de parole », pour reprendre un terme souvent utilisé en didactique des langues. Le problème de cette utilisation du film, comme le souligne Bergala, est que les bons films, comme toutes les œuvres d'art de tous les temps, sont rarement bien-pensants, c'est-à-dire immédiatement digestes et recyclables en idées simples et idéologiquement correctes :

« Un cinéaste digne de ce nom n'est pas un cinéaste qui fait son film principalement pour dire ce qu'il a à dire sur tel sujet, même si le sujet est crucial. Le véritable cinéaste est « travaillé » par une question, que son film à son tour travaille. C'est quelqu'un pour qui filmer n'est pas chercher la traduction en images des idées dont il est déjà sûr, mais quelqu'un qui cherche et pense dans l'acte même de faire le film [...] L'art qui se contente d'envoyer des messages n'est pas de l'art, mais un véhicule indigne de l'art : cela vaut aussi pour le cinéma » (Bergala, 2002 : 32).

Le problème du « contenuisme », comme le nomme Bergala, c'est-à-dire du mouvement qui consiste à réduire le film à son contenu, est double. D'une part, il limite le film à son contenu sans prendre en compte sa spécificité artistique, et notamment le fait qu'il s'agit toujours d'une re-présentation du monde, à travers un point de vue idéologique et formel subjectif, à l'intérieur d'un monde ou d'une culture donnée. D'autre part, et en conséquence de cette première limitation, il oriente vers des films à « grands sujets » parfois médiocres, en laissant de côté les chefs d'œuvre construits sur de « petits sujets », qui ne semblent traiter de rien ou de pas grand-chose en matière d'idéologie de masse : bon nombre des films de Jean Renoir, de Jacques Tati, de Robert Bresson ou encore de Claude Chabrol, tous grands passionnés des « petits sujets » apparents, seraient ainsi laissés de côté, si l'on ne se référait qu'au contenu du film et à la possibilité de « grands débats » d'idées sur des sujets « profonds ».

La seconde tradition d'approche du cinéma à l'école est plus récente et elle s'est construite en opposition à la première tradition : il s'agit d'une « pédagogie de type langagier », où le cinéma est pris en considération avant tout comme un langage, et l'avènement de cette approche correspond historiquement, à partir des années 1960 / 1970 environ, à une coïncidence, celle

de la montée en puissance de la nécessité du cinéma à l'école avec le moment hégémonique des sciences du langage : linguistique, sémiologie, sémiotique.

Ainsi le « langagisme » a proposé à l'école et aux enseignants des modèles plus familiers d'analyses, principalement ceux de l'analyse littéraire, tout en se confortant dans l'idée d'une « riposte idéologique » aux modèles en pleine explosion de la télévision ou de la publicité, dans le présupposé que l'analyse littéraire des grands films éveillerait l'esprit critique par rapport à l'expansion des différents mondes d'images. Et, alors que le « contenuisme » efface le travail d'écriture des films, l'approche langagière tend en opposition vers des analyses où l'on ne s'autoriserait plus à parler du monde, et donc des idéologies ou des morales sociales, singulières et collectives, à partir des films. Ainsi, pour Bergala, certes le « langagisme » aide à prendre en compte la spécificité artistique de « l'objet film », mais dans une nouvelle limitation :

« Il peut facilement déboucher sur une dénégation de la réalité du cinéma comme art impur, c'est-à-dire comme "langue écrite de la réalité" selon Pasolini. On rate aussi une part essentielle du cinéma si l'on ne parle pas du monde que le film nous donne à voir en même temps que l'on analyse la façon dont il nous le montre et dont il le reconstruit. Pasolini dit du cinéma qu'il n'est "que le moment écrit de cette langue naturelle et totale, qu'est l'action dans la réalité". Le langagisme ampute le cinéma d'une de ses dimensions essentielles, qui le distingue des autres arts, celle de "représenter la réalité à travers la réalité" » (Bergala, 2002 : 26).

En reprenant ainsi les réflexions de Pier Paolo Pasolini dans *L'expérience hérétique* (1976), Bergala rejoint aussi la critique que fait Gilles Deleuze de l'approche linguistique des films, notamment dans les entretiens sur le cinéma de *Pourparlers* (1990) :

« En revanche, si la sémiotique d'inspiration linguistique me trouble, c'est parce qu'elle supprime la notion d'image, et la notion de signe. Elle réduit l'image à un énoncé, ce qui me semble très bizarre, et dès lors elle découvre forcément des opérations langagières sous-jacentes à l'énoncé, syntagmes, paradigmes, le signifiant. C'est un tour de passe-passe qui implique qu'on mette entre parenthèses le mouvement » (Deleuze, 1990 : 92).

Et plus précisément encore :

« La linguistique [...] se contente de fournir des concepts qu'on applique du dehors au cinéma, par exemple le "syntagme" mais du coup l'image cinématographique est réduite à un énoncé, et l'on met entre parenthèse son caractère constitutif, le mouvement. La narration au cinéma, c'est comme l'imaginaire : c'est une

conséquence très indirecte qui découle du mouvement et du temps, non pas l'inverse. Le cinéma racontera toujours ce que les mouvements et les temps de l'image lui font raconter » (Deleuze, 1990 : 84).

Dans leurs critiques de la linguistique et de la sémiologie appliquée à l'image cinématographique, Deleuze, comme Bergala, reviennent à une définition spécifique du cinéma, implicitement conforme à ses origines, puisque le « cinématographe » inventé par les frères Lumière en 1895 renvoie bien étymologiquement à une « écriture du mouvement ». Et s'il y a donc bien une part « d'écriture », liée à une forme de « langage », qui explique que la sémiologie puisse en partie analyser les processus cinématographiques, notamment ceux strictement liés à la narration, une autre part demeure qui fait la spécificité du signe cinématographique : la logique des mouvements, de la réalité ou de la matière, et des temps et des durées conjointes à ces mouvements.

C'est André Bazin, le premier qui, dès ses articles des années 1940 / 1950, tels qu'ils sont rassemblés en chapitres dans *Qu'est-ce que le cinéma ?* (1958), tente d'analyser la spécificité du signe cinématographique, le bouleversement que l'image photographique et cinématographique constitue dans l'histoire des arts, ainsi que le renouveau critique que cela implique. Le chapitre I, « Ontologie de l'image photographique » pose ce qu'on a coutume d'appeler le « réalisme ontologique » de l'image photographique et par suite cinématographique. Les premières lignes donnent une hypothèse génétique de l'obsession réaliste des arts picturaux, quand Bazin part de la « momie » pour penser le cinéma :

« Une psychanalyse des arts plastiques pourrait considérer la pratique de l'embaumement comme un fait fondamental de leur genèse. À l'origine de la peinture et de la sculpture, elle trouverait le "complexe" de la momie. La religion égyptienne dirigée tout entière contre la mort, faisait dépendre la survie de la pérennité matérielle du corps. Elle satisfait par là un besoin fondamental de la psychologie humaine : la défense contre le temps. La mort n'est que la victoire du temps. Fixer artificiellement les apparences charnelles de l'être c'est l'arracher au fleuve de la durée : l'arrimer à la vie » (Bazin [1958] 1985 : 9).

Bazin suit ici le même chemin qu'André Malraux, en signalant que tout art est une forme de résistance au temps et à la mort. Et si ce besoin de résistance fonde l'obsession de la ressemblance, celle de « fixer artificiellement les apparences charnelles de l'être », de l'embaumement de la momie à la recherche de la ressemblance dans les arts plastiques, la peinture et la sculpture notamment, avec ce moment fondamental d'évolution dans les

techniques de l'illusion réaliste que constitue la Renaissance, l'image photographique vient bouleverser l'histoire des arts :

« La photographie [...] a libéré les arts plastiques de leur obsession de la ressemblance. Car la peinture s'efforçait au fond en vain de nous faire illusion et cette illusion suffisait à l'art, tandis que la photographie et le cinéma sont des découvertes qui satisfont définitivement et dans son essence même l'obsession du réalisme. Si habile que fût le peintre, son œuvre était toujours hypothéquée par une subjectivité inévitable. Un doute subsistait sur l'image à cause de la présence de l'homme. Aussi bien le phénomène essentiel dans le passage de la peinture baroque à la photographie ne réside-t-il pas dans le simple perfectionnement matériel [...] mais dans un fait psychologique : la satisfaction complète de notre appétit d'illusion par une reproduction mécanique dont l'homme est exclu. La solution n'était pas dans le résultat mais dans la genèse » (Bazin [1958] 1985 : 12).

Bazin est le premier à écrire que l'apparition de l'image photographique constitue un bouleversement dans l'histoire des arts, et plus profondément un bouleversement anthropologique, redéfinissant le rapports des hommes aux arts et au monde. La force de son analyse est de mettre en évidence l'essence de l'illusion réaliste « dans la genèse » de l'image photographique : alors qu'un « doute » subsiste toujours dans l'illusion de la ressemblance en peinture ou dans les autres arts plastiques, du fait même de la subjectivité inhérente aux moyens mis en œuvre, pour la première fois avec la photographie, un objet mécanique seul, la caméra, s'interpose entre le réel et sa représentation. Jusqu'à cette invention, les arts se fondaient dans leur genèse et leur production sur la présence de l'homme et de son intervention subjective, limitant ainsi intrinsèquement la croyance en l'illusion de la ressemblance. Avec la photographie, la « reproduction mécanique dont l'homme est exclu » permet d'atteindre génétiquement et définitivement l'illusion réaliste.

En mettant en évidence la puissance de la reproduction analogique, mécanique et chimique, à l'œuvre objectivement dans le processus photographique, Bazin démarque la photographie et le cinéma des autres arts picturaux : l'image photographique peut être de moins bonne qualité que la peinture dans son résultat même – les premières images photographiques étaient d'ailleurs en noir et blanc, et présentaient souvent de nombreux défauts de netteté et des déformations – elle reste « essentiellement » supérieure à la peinture en terme d'illusion réaliste, parce que débarrassée de la subjectivité de l'opérateur.

Ce n'est pas que la subjectivité de l'artiste ou des premiers opérateurs, qui choisissaient l'objet ou la scène, aussi bien que l'emplacement de la caméra et le cadre, ne soit ni importante ni

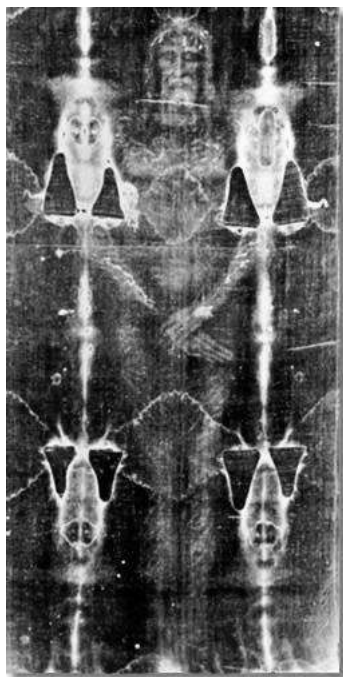
décisive, mais leur subjectivité et leur part de création ne s'exercent qu'à partir de cette donnée fondamentale qui leur échappe et les exclut. Car au fondement de l'image photographique, il y a pour Bazin « comme un moulage, une prise d'empreinte de l'objet par le truchement de la lumière », qui détermine « l'objectivité » de l'image :

« Cette genèse automatique a bouleversé radicalement la psychologie de l'image. L'objectivité de la photographie lui confère une puissance de crédibilité absente de toute œuvre picturale. Quelles que soient les objections de notre esprit critique nous sommes obligés de croire à l'existence de l'objet représenté, effectivement représenté, c'est-à-dire rendu présent dans le temps et dans l'espace. La photographie bénéficie d'un transfert de réalité de la chose sur sa reproduction » (Bazin [1958] 1985 : 13-14).

De ce point de vue, le cinéma au XX^{ème} siècle, dès son apparition avec les « vues » des frères Lumière, a bien marqué un moment singulier de réapparition du monde, de re-présentation, marqué par ce « transfert de réalité de la chose sur sa reproduction », déterminant un nouveau type de « croyance » dans la vraisemblance cinématographique et dans le surplus de réel qu'elle donne l'illusion d'apporter à ce monde. Godard s'en amusera dans la réplique célèbre d'un de ses personnages : « La photographie, c'est la vérité. Le cinéma, c'est vingt-quatre fois la vérité par seconde ».

Dans la note de bas de page de la citation précédente de Bazin, celui-ci remarque même que seul le « souvenir » ou la « relique » semble bénéficier d'un tel transfert de réalité, lié fondamentalement au complexe de la « momie » et à une forme de préservation par « moulage » du vivant, le projetant au-delà du temps et de la mort. Et pour Bazin, le *Saint Suaire de Turin*, réalise la synthèse parfaite de cet effet spécifique, partagé par la relique et la photographie :

Figure 4 – *Saint Suaire de Turin*



(Bazin [1958] 1985 : 15)

Pour Bazin, quelle que soit la part subjective liée à la création, l'histoire et l'imaginaire du cinéma ne se développent que dans une articulation à sa genèse et à son réalisme ontologique, dans lesquels l'emporte en définitive la « révélation du réel » dans une de ses possibilités, et où la nature elle-même imite l'art et l'artiste à travers des ambiguïtés et des métaphores dont les images ne sont que les « empreintes » ou les traces, constituant ainsi un surplus de réel qui vient lui-même s'ajouter au réel, comme une potentialité, non pas seulement imaginaire mais réelle, inscrite dans le temps et l'espace. Dans cette fidélité à l'origine et à la genèse, Bazin est loin de limiter les possibilités « d'écriture » du cinéma et au contraire, il remarque que ce « réalisme ontologique » fait du cinéma l'art le plus « impur », susceptible de tout adapter (romans, théâtre...) et d'incorporer tous les matériaux préexistants, les plus hétérogènes, pour les « réaliser », leur accorder ce transfert de réalité, et les inclure dans une forme cinématographique.

Ainsi tout le travail critique de Bazin, de l'analyse historique du *Jour se lève* de Marcel Carné (1939) aux derniers articles, restera-t-il toujours tendu dans l'écart entre les deux termes qui constituent le cinéma – cette « écriture du mouvement » et « langue écrite de la réalité » selon la formule de Pasolini – essayant en permanence de saisir les « gains de réel » et de vraisemblance, la part intégrée de la réalité à l'imaginaire et la manière dont elle advient, ou dont elle se révèle, dans l'écriture cinématographique, à travers le jeu de tous ses éléments

spécifiques et sensibles : visuels et sonores, rythmiques ou colorimétriques, du visage de l'acteur à la forme et à la texture de l'accessoire.

Bazin pose ainsi, à travers la question récurrente de l'ontologie cinématographique (qu'est-ce que le cinéma ?) et de sa réinvention permanente à partir de la « révélation » des origines, les bases d'une « morale des formes », selon l'expression de Bergala, qui dans les fondements humanistes et chrétiens de Bazin, précède toujours aussi des formes de morales possibles dans la révélation d'un monde cinématographique moral et humain en l'absence objective de cet humain même, dans le processus de reproduction ou de re-présentation photographique de la réalité.

Si Gilles Deleuze consacre une décennie entière de son travail, celle des années 80, à l'étude du cinéma, avec des cours, des conférences, des entretiens et la parution d'un ouvrage en deux tomes, majeur pour l'histoire du cinéma, *Cinéma 1 – L'image-mouvement* (1983) et *Cinéma 2 – L'Image-temps* (1985), c'est en s'appuyant en partie, et à sa façon, sur les hypothèses fondamentales déjà établies par Bazin, quant à la spécificité de l'image cinématographique, notamment par rapport au langage et à l'écriture, et en renouvelant sous un angle plus spécifiquement philosophique la réflexion psycho-anthropologique de Bazin. Deleuze reprend les grandes lignes de *L'Image-mouvement* et de *L'Image-temps* dans deux longs entretiens accordés aux *Cahiers du cinéma* lors de la parution de ses deux ouvrages sur le cinéma, et rassemblés avec d'autres articles et entretiens dans *Pourparlers* (1990).

Deleuze, comme Bazin, tente d'abord de définir la spécificité de l'image cinématographique et il s'éloigne pour cela d'une définition courante de l'image, qui voudrait que celle-ci soit la copie, la reproduction ou la représentation d'un référent originaire. En notant que le cinéma procède à un auto-mouvement et à une auto-temporalisation de l'image, et que par suite l'image cinématographique se conçoit toute entière comme une forme de « modulation », de la lumière, des voix, des sons..., Deleuze conçoit une image qui est en soi quelque chose et non l'image de quelque chose. Parce qu'au cinéma, le mouvement est une donnée immédiate, « ontologique » aurait dit Bazin, alors que les autres arts doivent recourir à des procédés spécifiques et volontaristes pour en donner l'illusion. Pour rendre compte de cette spécificité, Deleuze fonde sa théorie sur la philosophie d'Henri Bergson qui, dans *Matière et mémoire* (1896), pose une identité absolue entre le mouvement, la matière et les images :

« Il y a des images, les choses mêmes sont des images, parce que les images ne sont pas dans la tête, dans le cerveau. C'est au contraire le cerveau qui est une image parmi d'autres. Les images ne cessent pas d'agir et de réagir les unes sur les autres,

de produire et de consommer. Il n'y a aucune différence entre les images, les choses et le mouvement » (Deleuze, 1990 : 62).

Ainsi, pour Deleuze, les images cinématographiques sont-elles les choses en elles-mêmes définies comme mouvements, dans leur multiplicité acentrée, et en perpétuelles interactions. Et la définition de « l'image-mouvement », comme constituée de « blocs d'espace-temps » ou plus exactement de « blocs de mouvement-durée », précède et neutralise la distinction possible entre l'objet matériel et la représentation mentale. Par suite, le plan des images-mouvements n'est pas lui-même une forme d'énonciation ou de narration, comme le postulent les sémiologues, mais des énoncés linguistiques et des narrations peuvent en dériver, à partir d'un matériau « signalétique » qui est intrinsèquement non signifiant et non syntaxique. C'est que chez Deleuze, l'image cinématographique ne renvoie pas à un référent mais à la pensée elle-même et à ses fonctions, comme dans la théorie des « signes », non linguistiques, établie par le logicien américain Charles Sanders Peirce (1839, 1914) :

« En effet, ce qu'on pourrait appeler Idées, ce sont ces instances qui s'effectuent tantôt dans des images, tantôt dans des fonctions, tantôt dans des concepts. Ce qui effectue l'Idée, c'est le signe. Au cinéma, les idées sont des signes. Les signes, ce sont les images envisagées du point de vue de leur composition et de leur genèse. C'est la notion même de signe qui m'a toujours intéressé. Le cinéma en fait naître qui lui sont propres, et dont la classification lui appartient, mais une fois qu'il les a fait naître, ils rejaillissent ailleurs, et le monde se met à "faire du cinéma" » (Deleuze, 1990 : 92).

Ainsi Deleuze revendique-t-il d'écrire un livre qui soit comme une « histoire naturelle » et une « logique » des « signes » cinématographiques, à partir de la genèse et de la composition des images-mouvements qui constituent la base du cinéma : la forme et la logique du « cinéma classique », telle qu'elle s'établit des origines jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale, et qui perdure jusqu'à aujourd'hui dans certaines formes.

Dans la perspective bergsonienne de Deleuze, c'est-à-dire sur le plan des images-mouvements, le spectateur est « absorbé » dans l'écran car la conscience, le sujet ou le cerveau, ne sont que des images (la même) déjà dans l'écran, puisque les mouvements dans l'espace déterminent une conscience co-extensive, dans la durée même de ces mouvements. Ainsi le régime de l'image-mouvement du cinéma classique se définit-il par trois variétés d'images-mouvements, images qui sont aussi des consciences et des manières de réagir au mouvement pour le personnage aussi bien que pour le spectateur : « l'image-perception », pour la réception du mouvement dans une sensation externe, « l'image-affection » pour l'absorption du mouvement

dans l'intervalle entre la réception et la restitution, et « l'image-action » pour la restitution du mouvement.

L'agencement de ces trois variétés d'images détermine un « enchaînement sensori-moteur » dont découlent les procédés de narration dans le « cinéma classique », avec des dominantes (action, affection ou perception) selon les cinéastes et les films : le personnage est dans une situation, il réagit selon la perception qu'il en a, et selon son degré d'affect, dans un certain type d'actions. Dans ce cinéma, le montage permet de varier les combinaisons et de dégager des images indirectes de la durée et du temps, et dépendantes de l'articulation de toutes les images-mouvements.

Le cinéma classique reconstitue ainsi un temps fictionnel dans une illusion d'écoulement homogène et pour cette même raison, il met en images-mouvement « l'écoulement » des grandes idéologies et des grandes « représentations », possibles dans le réel, qui bien qu'extérieures à la logique des images, peuvent innerver le réel et constituer des consciences et des histoires singulières dans la logique des blocs de mouvements-durées : matérialisme et lutte des classes du cinéma soviétique, spiritualisme d'un cinéma nordique, naturalisme d'un certain cinéma de la cruauté, types de dépassement des conflits individuels dans les « genres » du cinéma américain...

Mais dans la perspective deleuzienne, il ne s'agit en aucun cas d'imaginaire ni de représentation du monde, il s'agit de la production de réel, dans les puissances d'affecter et d'être affectés, des corps, dans leurs mouvements, leurs actions et leurs réactions, ainsi que de la conscience corrélée et coextensive, dans la durée et le temps de ces mouvements, que l'on doit penser à partir de concepts spécifiques au cinéma, c'est-à-dire à partir des signes et des fonctions que le cinéma lui-même invente :

« Même "l'imaginaire" : ce n'est pas sûr que ce soit une notion valable au cinéma, le cinéma est producteur de réalité. On aura beau faire la psychanalyse de Dreyer, là comme ailleurs ça n'apporte pas grand-chose. Il vaudrait mieux confronter Dreyer et Kierkegaard ; parce que celui-ci déjà pensait que le problème était de "faire" le mouvement, et que seul le "choix" le faisait : la décision spirituelle devient l'objet adéquat du cinéma » (Deleuze, 1990 : 84).

Par suite, Deleuze note une rupture historique, amorcée par le néo-réalisme italien, comme Bazin l'avait lui aussi pressentie, dans sa défense de Rossellini notamment. La Seconde Guerre mondiale, dans le cinéma comme dans la pensée, marque un tournant et un soupçon quant à la possibilité d'endoctrinement et d'asservissement des comportements par le cinéma, et la fin

d'une forme d'innocence dans l'utilisation des schèmes sensori-moteurs et de « l'information » des spectateurs à des fins idéologiques : Bertolt Brecht, comme Fritz Lang, quoique de philosophie et de points de vue assez différents sur le monde, avaient tous deux assez tôt constaté qu'Hollywood réalisait aussi le rêve d'Hitler d'une esthétisation complète du politique, dans sa forme cinématographique. Avec le néo-réalisme, puis la Nouvelle Vague et d'autres formes de cinéma « moderne », le régime de l'image-action et de l'image-mouvement se brise, entraînant une déliaison des schèmes sensori-moteurs et de la trame narrative homogène et possible qui en découlait :

« Le cinéma racontera toujours ce que les mouvements et les temps de l'image lui font raconter. Si le mouvement reçoit sa règle d'un schème sensori-moteur, c'est-à-dire présente un personnage qui réagit à une situation, alors il y aura une histoire. Au contraire, si le schème sensori-moteur s'écroule, au profit de mouvements non-orientés, désaccordés, ce seront d'autres formes, des devenirs plus que des histoires » (Deleuze, 1990 : 84-85).

Et encore :

« On ne peut pas se contenter de dire que le cinéma moderne rompt avec la narration. Ce n'est qu'une conséquence, le principe est ailleurs. Le cinéma d'action expose des situations sensori-motrices : il y a des personnages qui sont dans une certaine situation et qui agissent, au besoin très violemment, d'après ce qu'ils en perçoivent. Les actions s'enchaînent avec des perceptions, les perceptions se prolongent en actions. Maintenant, supposez qu'un personnage se trouve dans une situation, quotidienne ou extraordinaire, qui déborde toute action possible ou le laisse sans réaction. C'est trop fort, ou trop douloureux, trop beau. Le lien sensori-moteur est brisé. Il n'est plus dans une situation sensori-motrice, mais dans une situation optique et sonore pure. C'est un autre type d'image [...] C'est un cinéma de Voyant » (Deleuze, 1990 : 73-74).

La crise de l'image-action et des formes de récits qu'elle amenait se manifeste pour Deleuze à travers différents aspects du cinéma qui naît après la Seconde Guerre mondiale : la disparition des situations « globalisantes », c'est-à-dire la perte d'un espace homogène où les événements pouvaient se prolonger les uns dans les autres ; par suite l'avènement d'une réalité lacunaire et dispersive ; l'apparition de la « balade » comme forme même d'un récit dans lequel les personnages errent sans pouvoir réagir de manière adaptée à ce qui leur arrive ; la prise de conscience des « clichés » qui circulent dans le monde extérieur et qui investissent les personnages eux-mêmes, qui dans une sorte de retournement complet, se vivent eux-mêmes comme des « clichés » parmi d'autres... De manière générale, la perception de la situation est

donc coupée de son prolongement moteur : les perceptions et les affections des personnages n'entraînent plus de réponse motrice et ne se prolonge plus dans une action adaptée.

Cette impossibilité d'agir sort ainsi l'image cinématographique du régime de « l'image-mouvement » pour en révéler l'autonomie latente, depuis les débuts, comme « image-temps ». En effet, quand l'image-mouvement et les liens sensori-moteurs se brisent, une autre dimension de l'image apparaît dans laquelle le lien de l'homme et du monde est rompu, plaçant le personnage aussi bien que le spectateur face à des situations optiques et sonores pures, non reliées dans et par l'action. Et ces images, optiques et sonores pures, privées de leur prolongement dans l'action, entrent désormais en rapport avec leur propre image virtuelle (mentale), les deux « cristallisant » au point de constituer une seule image, aux deux faces indiscernables, « l'image-cristal » ou « l'image-temps », une vision hallucinée où l'imaginaire ne cesse de s'échanger avec le réel :

« Une image n'est jamais seule. Ce qui compte, c'est le rapport entre images. Or, quand la perception devient optique et sonore pure, avec quoi entre-t-elle en rapport, puisque ce n'est plus avec l'action ? L'image actuelle, coupée de son prolongement moteur, entre en rapport avec une image virtuelle, image mentale ou en miroir [...] Au lieu d'un prolongement linéaire, on a un circuit où les deux images ne cessent de courir l'une derrière l'autre, autour d'un point d'indistinction du réel et de l'imaginaire. On dirait que l'image actuelle et son image virtuelle cristallisent. C'est une image-cristal, toujours double ou redoublée [...] Il y a beaucoup de modes de cristallisation de l'image, et de signes cristallins. Mais toujours on voit quelque chose dans le cristal. Ce qu'on voit d'abord, c'est le Temps, les nappes de temps, une image-temps directe. Ce n'est pas que le mouvement ait cessé, mais le rapport du mouvement et du temps s'est renversé. Le temps n'est plus conclu de la composition des images-mouvement (montage), c'est l'inverse, c'est le mouvement qui découle du temps » (Deleuze, 1990: 75).

Entre l'image-mouvement du cinéma classique et l'image-temps du cinéma moderne, le rapport de subordination s'inverse : dans le nouveau régime, ce ne sont plus les mouvements, qui par le biais du montage et selon les schèmes sensori-moteurs, donnent une image indirecte du temps, mais c'est le temps et la durée qui se présente directement dans l'image comme la forme même de ce qui change en permanence dans les mouvements. L'actuel et le virtuel présents ensemble dans l'image-temps ouvrent l'image sur les nappes de temps qui forment le temps lui-même en un point : le passé qui perdure et le présent qui passe.

Du point de vue narratif, si l'image-mouvement restait assimilable à un langage parce que les liens et donc la chaîne signifiante s'imposait à la puissance latente des signes – la temporalité

et la conscience propres aux images cinématographiques -, l'image-temps met en évidence de nouveaux liens, disjonctifs, comme les faux raccords de la Nouvelle Vague, qui laissent jouer les intervalles en eux-mêmes, comme des vides, vides de sens. Enfin, si le cinéma classique se fondait sur le conflit et sa résolution dans un espace-conscience homogène, d'où son lien fort avec les grands systèmes idéologiques de représentation, la question du cinéma moderne sera fondamentalement celle d'une altérité irréductible, de soi à soi, de soi aux autres, de soi au monde... et de la rencontre pourtant possible dans l'altérité même. *Hiroshima mon amour* d'Alain Resnais (1959), longuement cité par Deleuze, constitue un exemple de ces chemins de rencontres et de connexions entre des strates disjointes : passé / présent, corps d'homme / corps de femme, Hiroshima / Nevers etc...

Ainsi, dans le régime de l'image-mouvement, une certaine image préalable de la pensée et de la narration (le récit et son idéologie) présidait-elle à l'articulation des plans et des puissances du corps dans ces plans, tandis que, dans le cinéma moderne de l'image-temps, la « spiritualité » (la durée pure) toujours déjà potentiellement présente dans les images cinématographiques se trouve libérée du montage sensori-moteur. Et la « pensée » inhérente à l'image cinématographique peut se développer, à travers la réflexion des situations optiques et sonores pures. Ce qui compte à présent, ce ne sont plus les enchaînements d'images (le rôle du montage dans le cinéma classique) mais les « coupures irrationnelles » qui sont ré-enchaînées et qui constituent notre nouveau rapport au monde, dans lequel il ne s'agit pas d'abord d'agir mais de comprendre. À la visibilité de l'image se substitue une « lisibilité » :

« En second lieu, l'image entretient de nouveaux rapports avec ses propres éléments optiques et sonores : on dirait que la voyance en fait quelque chose de « lisible » encore plus que visible. Devient possible toute une pédagogie de l'image à la manière de Godard. Enfin, l'image devient pensée, capable de saisir les mécanismes de la pensée, en même temps que la caméra assume diverses fonctions qui valent pour des fonctions propositionnelles » (Deleuze, 1990 : 75).

Par ailleurs, et conséquemment à cette lisibilité inhérente à la situation optique pure, la parole s'autonomise, et ne fait plus partie des interactions corporelles et visuelles de l'image comme dans le parlant « classique » :

« C'est au contraire parce que la parole entendue cesse de faire voir et d'être vue, c'est parce qu'elle devient indépendante de l'image visuelle, que l'image visuelle accède pour son compte à la nouvelle lisibilité des choses, et devient une couche archéologique ou plutôt stratigraphique qui doit être lue [...] C'est un nouveau sens

de 'lisible' qui apparaît pour l'image visuelle, en même temps que l'acte de parole devient pour lui-même image sonore autonome » (Deleuze, 1985 : 320).

La narration dans le régime de l'image-temps se fait elle-même cristalline, passant par plusieurs canaux divergents, notamment dans une disjonction du sonore et du visuel, se répondant sur leurs limites, par écho et résonance, mais sans intégration d'un sens dans l'autre : la disparition de l'objet filmé au profit du commentaire sur l'objet dans les films de Jean-Luc Godard, en donne un exemple fort. Ainsi, de la genèse et de la puissance des corps dans leurs interactions avec l'environnement dans l'image-mouvement, le cinéma passe-t-il à la genèse et à la puissance de différents processus mentaux dans notre confrontation au « dehors » que constitue le monde, dans l'image-temps.

Si le cinéma classique attestait de notre présence au monde et dans le même temps à certains états de conscience et d'idéologie (des représentations), qui permettait la redécouverte du monde comme une encyclopédie des manières d'être connues et reconnues, le cinéma moderne ouvre à une confrontation d'où ne jaillit que la possibilité de nouveaux liens qui nous permettent de nous relier au monde, non pas tel qu'il est, mais simplement au monde « que nous sommes ». Cette capacité du cinéma à produire des événements de la pensée, en un mot de la création, reste pour Deleuze déterminante, pour résister à la conformité et à la fossilisation cérébrale auxquels nous contraignent les circuits tout faits et envahissants de la communication et de l'information, et pour créer de nouveaux chemins et une forme de plasticité cérébrale et cognitive, qui permettent à l'art et à la philosophie de participer de manière conjointe et corrélée aux développements des sciences et de la société :

« Entre les différents types d'images esthétiques, les fonctions scientifiques, les concepts scientifiques, les concepts philosophiques, il y a des courants d'échange, indépendamment de tout primat en général. Chez Bresson, il y a des espaces déconnectés avec des raccords tactiles ; chez Resnais, il y a des espaces probabilitaires et topologiques, qui ont leur correspondant en physique et en mathématiques [...] Le rapport cinéma-philosophie, c'est celui de l'image et du concept. Mais il y a dans le concept même un rapport avec l'image, et dans l'image un rapport avec le concept : par exemple, le cinéma a toujours voulu construire une image de la pensée, des mécanismes de la pensée. Et il nullement abstrait pour cela, au contraire » (Deleuze, 1990 : 91).

Et plus précisément, sur le nécessaire développement de la plasticité cérébrale, à travers la création cinématographique, dans le monde d'aujourd'hui :

« On considérerait le cerveau comme une matière relativement indifférenciée, et l'on se demanderait quels circuits, quels types de circuit, l'image-mouvement ou l'image-temps tracent, inventent, puisque les circuits ne pré-existent pas [...] Le cinéma tout entier vaut par les circuits cérébraux qu'il instaure, justement parce que l'image est en mouvement. Cérébral ne veut pas dire intellectuel : il y a un cerveau émotif, passionnel... Là-dessus, la question qui se pose concerne la richesse, la complexité, la teneur de ces agencements, de ces connexions, disjonctions, circuits et court-circuits. Car la majorité de la production cinématographique, avec sa violence arbitraire et son érotisme débile, témoigne d'une déficience du cervelet, non pas d'une invention de nouveaux circuits cérébraux [...] L'esthétique n'est pas indifférente à ces questions de crétinisation, ou au contraire de cérébralisation. Créer de nouveaux circuits s'entend du cerveau en même temps que de l'art [...] Toute création a une valeur et une teneur politique. Mais le problème est qu'elle se concilie mal avec les circuits d'information et de communication qui sont des circuits tout préparés et d'avance dégénérés. Toutes les formes de création, y compris la création éventuelle à la télévision, trouvent ici leur ennemi commun. C'est toujours une question cérébrale : le cerveau est la face cachée de tous les circuits, qui peuvent faire triompher les réflexes conditionnés les plus rudimentaires, autant que de laisser une chance à des tracés plus créateurs, à des liaisons moins "probables". Le cerveau est un volume spatio-temporel : il appartient à l'art d'y tracer de nouveaux chemins actuels » (Deleuze, 1990: 86-87).

3.3 Sur une pédagogie de l'acte de création cinématographique

De Bazin à Bergala, en passant par Deleuze, l'approche de la spécificité du cinéma et des « signes » qu'il trace, tant sur l'écran que dans le réel qu'il désigne et informe, dessine une ligne de fuite possible par rapport à ce qu'on nomme de manière usuelle une « représentation ». L'écran de cinéma nous « présente » ou plutôt nous « expose » à une rencontre qui ne se limite pas à un énoncé ou à une production directe de sens. Dans cette perspective, le « cinématographe » et son « écriture du mouvement » constitue sans doute un moment singulier de « bascule » dans l'histoire des arts, et ouvre à un nouveau mode de lecture de l'image, cinématographique en particulier mais aussi des autres images, qui permettrait de sortir du cadre théorique de la « représentation », comme explicitement dans le projet deleuzien de la logique des signes cinématographiques, mais aussi déjà de manière plus implicite dans l'approche « empirico-humaniste » de Bazin.

Dans l'œil qui circule à l'écran et qui nous absorbe dans la reproduction du mouvement, à travers les « perceptions », « actions », « pulsions », « affections », « cristaux » de l'image mentale... pour reprendre les catégories de Deleuze, le cinéma constitue une expérience

directement ressentie, dans l'espace et le temps, des manières singulières d'être au monde et par suite de penser : à l'intérieur de cadres idéologiques et narratifs externes dans une première apparition du monde comme « encyclopédie » du réel singulier possible, à travers les représentations générales et idéologiques du réel, que constitue le cinéma classique – si l'on reprend le schéma de la rupture historique au moment du néo-réalisme introduit par Bazin et continué par Deleuze – et du dehors dans le cinéma « moderne », qui voit le personnage et l'œil se situer en-deçà et au-delà des fabulations englobantes possibles du monde.

Dans tous les cas, le cinéma signale une « expérimentation » singulière du réel, de ce en quoi il peut agir sur nos corps aussi bien que nos pensées, à travers des corps et des points de vue singuliers, et en retour aussi « être agis » par eux. Ce processus échappe aux règles de la représentation et du discours pour nous plonger dans une expérience de connaissance « première », de connaissance du nouveau – le monde dans son apparition, dans le cinéma classique, ou les nouvelles possibilités de relation au monde qui nous échappe, dans le cinéma moderne – et non de simple re-connaissance, comme le rappelle Bergala, en s'appuyant sur une réflexion de Godard :

« Jean-Luc Godard, dans l'autoportrait cinématographique intitulé J-L G / J-L G, chuchote : "Car il y a la règle, et il y a l'exception. Il y a la culture, qui est de la règle, et il y a l'exception, qui est de l'art. Tous disent la règle, ordinateurs, T-shirts, télévision, personne ne dit l'exception, cela ne se dit pas. Cela s'écrit, Flaubert, Dostoïevski, cela se compose, Gerschwin, Mozart, cela se peint, Cézanne, Vermeer, cela s'enregistre, Antonioni, Vigo". On pourrait dire, dans le droit fil de ce texte : l'art, cela ne s'enseigne pas, cela se rencontre, cela s'expérimente, cela se transmet par d'autres voies que le discours du seul savoir, et parfois même sans discours du tout. L'affaire de l'enseignement, c'est la règle, l'art doit y gagner une place d'exception » (Bergala, 2002 : 20).

Dans cette perspective, introduire le cinéma à l'école ou à l'université nous place sur le plan d'une double rencontre avec l'altérité : d'une part, dans le processus cinématographique lui-même, considéré comme une nouvelle possibilité d'expérimentation du réel ; d'autre part et par voie de conséquence, dans la rencontre du cinéma comme art et singularité avec le cadre institutionnel et idéologique de la salle de classe. Bergala essaie de penser comment parvenir à cette possible « éducation artistique » en évitant les simplifications et les réductions, du signe cinématographique à la représentation, de l'art à la culture, de l'exception à la règle. Ainsi, Bergala propose-t-il différentes voies pédagogiques spécifiques :

« Peut-être faudrait-il commencer à penser – mais ce n'est pas le plus facile pédagogiquement – le film non pas comme un objet, mais comme trace finale d'un processus créatif, et le cinéma comme art. Penser le film comme la trace d'un geste de création [...] Ma conviction était faite que dans les années à venir, il faudrait donner la priorité à l'approche du cinéma comme art (création du nouveau) sur celle, canonique, du cinéma comme vecteur de sens et d'idéologie (ressassement du déjà-fait et du déjà connu) » (Bergala, 2002 : 22).

En écho au processus génétique qui instaure tel régime et telle forme d'images-mouvements et / ou d'images-temps chez Deleuze, Bergala renvoie au « processus créatif » qui fonde la spécificité de chaque film. Sous cet angle, le film ne peut être considéré comme un simple objet de « lecture », décodable et à décoder, mais comme une pensée et un processus de création d'un monde, où les plans seraient comme les touches du pinceau pour un peintre, même si dans ce type d'approche les explications de type langagiers ne sont pas à exclure, mais à intégrer à une réflexion plus large. Une « pédagogie centrée sur la création » permettrait ainsi de relier le spectateur et le créateur, la réception et la création, sans séparer de manière arbitraire et définitive, les domaines de l'analyse et de la production :

« Je suis de plus en plus convaincu qu'il n'y a pas d'un côté une pédagogie du spectateur qui serait forcément limitée, par nature, à la lecture, au décryptage, à la formation de l'esprit critique et de l'autre une pédagogie du passage à l'acte. Il peut y avoir une pédagogie centrée sur la création aussi bien quand on regarde les films que quand on les réalise » (Bergala, 2002 : 22).

Ainsi éprouver les questionnements et les émotions de la création elle-même concerne-t-il dans une même approche, et dans un même mouvement, celui qui fait et celui qui reçoit ou qui contemple. Dans cette perspective, Bergala défend une « approche sensible » du cinéma, comme « art plastique et art des sons » à partir des traces du réel qui sont enregistrées et recomposées dans le geste de création : textures, matières, lumières, rythmes, harmonies, voix, paramètres langagiers... Et ceci dans le double souci d'éviter à la fois, d'une part la réduction du cinéma à ces produits « marketés » par l'idéologie de la communication et de l'information, et d'autre part la réaction inverse, c'est-à-dire la « fétichisation culturelle » qui demeure un des pièges faciles quand on demande à considérer le cinéma comme un « art » :

« L'art au cinéma n'est ni ornement, ni boursoufflure, ni académisme voyant, ni intimidation culturelle. L'"artistique" avec un h aspiré est même l'ennemi principal du cinéma comme art véritable et spécifique. Le grand art au cinéma est à l'opposé du cinéma qui exhibe une plus-value artistique [...] C'est chaque fois que l'émotion et la pensée naissent d'une forme, d'un rythme, qui ne pouvaient exister que par le

cinéma [...] Et si on parlait un peu plus, en pédagogie, de cette vie qui brûle ou pas dans les plans de cinéma, plutôt que de parler toujours de cette « grammaire » des images qui n'a jamais existé et des « grands sujets » qui étouffent le cinéma » (Bergala, 2002 : 31-33).

La pédagogie défendue par Bergala repose sur la pédagogie inhérente au cinéma lui-même et à son rapport d'enregistrement et de reconstitution, soit du réel possible (cinéma classique de « l'image-mouvement ») soit de la relation possible au réel (cinéma moderne de « l'image-temps »). Par suite, comme chez Bazin, la pédagogie du spectateur rejoint la pédagogie du créateur et de son rapport au monde dans l'acte de création, et il s'agit d'abord d'une « pédagogie du regard », d'accepter de voir les choses dans leur part d'énigme et d'ambiguïté, dans les différents sens et les différentes relations qui les unissent entre elles, et les font agir et réagir dans leur apparition au monde.

Il y a là une certaine qualité du regard cinématographique, confirmée par nos années d'expériences professionnelles, où voir n'est d'abord ni juger ni parler, ni mettre des mots ni du sens, mais appliquer son attention aux choses, aux objets, aux mouvements, aux vibrations, à ce qui constitue un équilibre ou non..., que l'on soit dans un cinéma documentaire ou dans la fiction. Et que l'attention la plus « complète » ou la plus « pleine » soit toujours tournée vers ce qui se trouve devant la caméra, et donc sur l'écran :

« Simone Weil écrivait que "l'enseignement ne devrait avoir pour fin que de préparer la possibilité d'une certaine application à l'objet de la plénitude de l'attention". La phrase est plus que jamais d'actualité : il est devenu vital de mettre les enfants en situation d'appliquer à un film, une œuvre d'art, la plénitude d'une attention que plus grand-chose, dans la civilisation d'aujourd'hui, ne semble requérir. Cette attention, Simone Weil le note dans le même chapitre, "est liée au désir. Non pas à la volonté mais au désir. Ou plus exactement au consentement" ». (Bergala, 2002 : 70).

La pensée de Simone Weil, dans *La Pesanteur et la Grâce* (1947), raisonne en effet plus fortement que jamais dans le monde d'aujourd'hui, où la technologisation de la circulation des marchandises et des informations sollicite et guide en permanence l'attention dans des différentes directions, souvent opposées ou contradictoires. Les images, et le monde qui les sous-tend ou qui se dessine en elles, ne sont plus aujourd'hui regardées dans leur possible réflexivité mais uniquement dans leur transivité : une imagination aussi illimitée que la consommation qu'elle promet, qu'elle offre ou qu'elle vend, entraîne et guide un regard superficiel, qui glisse en permanence d'une image à une autre, d'une image à ses

transformations, sans possibilité d'effectuation du regard dans l'image, c'est-à-dire aussi sans possibilité d'effectuation des puissances virtuelles des choses et des corps dans l'image, si l'on se réfère aux présupposés deleuziens.

Or, le cinéma, dans sa réception comme dans sa production, nécessite le contraire : de poser le regard « dans » l'image et « dans » le monde, d'être au point d'éveil qui rend possible les éclosions et les surprises, la circulation des mouvements et des vibrations, de l'ensemble aux détails, dans la matière : la lumière, le grain, la sensibilité, la couleur etc... Rejoignant la perspective de Weil et de Bergala, par le détour chez Bergson, Deleuze écrit même, dès l'ouverture de *L'image-mouvement*, que « le plan, c'est la conscience » (Deleuze, 1983 : 34). Le travail d'observation et d'attention propre au cinéma se fait ici l'héritier de la peinture, et l'on peut notamment penser à Cézanne et à son retour permanent sur le motif de la Sainte-Victoire, jusqu'à voir la montagne apparaître, dans sa genèse, sa stratigraphie et son archéologie.

« L'épiphanie du réel » (Bazin) a lieu au cinéma dès son invention dans les « vues » des frères Lumière, et qu'elle soit la conséquence du réalisme ontologique du procédé photographique, ou celle d'une culture qui dès la Renaissance au moins nous avait préparé mentalement et culturellement à ce surgissement, ou peut-être les deux, cette « révélation » est marquée du consentement et de l'attention à l'objet et à la scène qui, dans leurs mouvements et dans le bloc de leur durée propre (un cadre fixe et cinquante secondes sans couper la caméra) posent la conscience dans le monde et l'ouvrent à la pensée autant qu'à la rêverie, dans le sentiment « d'être là » dans plusieurs dimensions et sur plusieurs strates, repliées et dépliées les unes sur les autres, dans le mouvement qui les anime.

Ce « regard cinéma » ou cette « conscience cinéma » rejailit dans la pratique traditionnelle et empirique de la fabrication des films, où chacun sait que la bonne « prise », celle que l'on garde pour un plan au montage, et que la script coche au tournage sur les indications du réalisateur, c'est celle d'une « première fois », où l'alchimie du plan s'est réalisée, comme par hasard : où les mouvements ont fait naître un détail harmonique ou au contraire un léger déséquilibre qui a emporté l'acteur ailleurs, dans le temps d'une étincelle, révélant « autre chose » sous les apparences et la logique de l'action. S'il existe un rituel du plateau de cinéma, il est lié à cette exigence de la pleine attention qui doit à un moment ou à un autre se fondre dans l'imprévu et dans la vie du plan. Par suite, comme le remarque Bergala, ce travail de « passivité active » de l'attention s'approche mieux dans les fragments, et parfois même dans un seul plan, que sur

des films entiers, et peut encourager à une pédagogie d'étude des fragments et de leur mise en rapport :

« Une pédagogie de la mise en rapport de films ou de fragments, légère en didactisme, où ce n'est plus le discours qui porte le savoir, mais où la pensée naît de la simple observation de ces rapports, multiples, et de la circulation elle-même » (Bergala, 2002 : 75).

Le fragment et le plan cinématographique lui-même, comme fragment de base, mettent en effet en jeu la plupart des choix qui interviennent en même temps et tout le temps d'une création cinématographique, la qualité ou la spécificité de l'attention portée déterminant le « régime » et la « circulation » générale de la vie du monde tel qu'elle apparaît dans le film. De ce fait, l'étude du « plan » constitue une piste pédagogique forte et pratique, pour relier l'analyse et la création :

« Un plan de film bien choisi [...] emporte à la fois un état du langage, une esthétique (forcément inscrite dans une époque), mais encore un style, la marque singulière de son auteur. Le plan, enfin, comme unité la plus concrète du film, est l'interface idéale entre une approche analytique (on peut y observer, sur une toute petite surface, déjà beaucoup de paramètres et d'éléments langagiers du cinéma) et une initiation à la création (à partir d'une prise de conscience de tous les choix qu'engage "faire un plan") » (Bergala, 2002 : 80-81).

En partant du plan, qui constitue le premier geste concret de création purement filmique – le moment d'enregistrement d'une caméra posé dans le monde – et en même temps le condensé de toutes les étapes antérieures de préparation, des questions et des choix qui déterminent le « monde du film », Bergala met en évidence le lien possible entre l'analyse et la création, qui permettrait le développement d'une « analyse de création » :

« Elle se distinguerait de l'analyse classique de films, à la façon dont l'analyse didactique, en psychanalyse, se distingue de l'analyse thérapeutique en ce que sa visée n'est pas seulement la guérison du sujet mais l'ouverture à une pratique future d'analyse. L'"analyse de création", contrairement à l'analyse filmique classique – dont la seule finalité est de comprendre, décrypter, "lire le film" comme on dit à l'école – préparerait ou initierait à la pratique de la création. Dans les deux cas, analyse didactique et analyse de création, l'analyse a un caractère transitif qui fait la différence avec l'analyse classique. L'analyse n'y est pas une fin en soi mais un passage vers autre chose » (Bergala, 2002 : 85).

Dans ce type d'approche pédagogique du cinéma, qui ouvre l'analyse de manière « transitive » sur la création, il s'agit de remonter en amont dans le processus de création, au moment où les

choix sont encore ouverts et où le réalisateur prend des décisions, pour chaque séquence et enfin pour chaque plan, en fonction d'une pensée de son projet et du rapport au monde (histoire, personnages, relations...), en fonction de ce que Bergala reprenant le terme de Léonard de Vinci pour la peinture, nomme « *cosa mentale* », chose mentale.

Il y a ainsi une « pensée » spécifique, un régime d'images-mouvements et / ou d'images-temps dirait Deleuze, pour chaque projet de film, où les éléments du monde et du réel sont à penser en permanence en fonction des choix narratifs, moraux et esthétiques du projet. Dans « l'illusion de réalité » recherchée, il y a un échange incessant entre le projet, la « chose mentale », et le réel auquel il est confronté, qui détermine selon Bergala des gestes et des opérations mentales simples, derrière l'hétérogénéité trompeuse de toutes les étapes qui président à la fabrication du film. Bergala ainsi dégage trois opérations simples qui peuvent être analysées et reproduites, « l'élection, la disposition, l'attaque » :

« Élire : choisir des choses dans le réel, parmi d'autres possibles. Au tournage : des décors, des acteurs, des couleurs, des gestes, des rythmes. Au montage : des prises. Au mixage : des sons seuls, des ambiances.

Disposer : placer les choses les unes par rapport aux autres. Au tournage : les acteurs, les éléments du décor, les objets, les figurants, etc. Au montage : déterminer l'ordre relatif des plans. Au mixage, disposer les ambiances et les sons seuls par rapport aux images.

Attaquer : décider de l'angle ou du point d'attaque sur les choses que l'on a choisies et disposées. Au tournage : décider de l'attaque de la caméra (en termes de distance, d'axe, de hauteur, d'objectif) et du (ou des) micro. Au montage, une fois les plans choisis et disposés, décider de la coupe d'entrée et de sortie. Au mixage, même chose pour les sons » (Bergala, 2002 : 88).

Ainsi, dans le processus de création cinématographique, et dans l'esprit singulier du réalisateur – celui qui « projette », une pensée « informe » se développe-t-elle, faite de questionnements et de relations possibles au réel, sans être close ni définitive, ni même souvent transmissible. Reste que ce mouvement de pensée, du monde et du film ensemble, détermine des opérations de choix (l'élection), d'organisation (la disposition) et de point de vue (l'attaque) qui s'enchevêtrent et qui spécifient la rencontre du « programme » et de la réalité au tournage. Et « l'intention » dans l'acte de création cinématographique, qu'elle soit volontaire, intuitive ou réflexe, se trouve toujours prise en jeu et en équilibre, avec la confrontation à la réalité du monde et du tournage :

« Contrairement à l'écrivain ou au compositeur de musique, le cinéaste (qu'il tourne en studio ou en décor naturel, une fiction ou un documentaire) a affaire au réel, aux

choses du monde sans lesquelles il n'y aurait rien sur la pellicule, en tout cas jusqu'à une date récente où les images cent pour cent numériques ont commencé à ouvrir de nouvelles perspectives d'images pouvant produire un effet de réel sans rencontre avec le réel [...] C'est un besoin du spectateur que le numérique ne saurait éliminer : voir de vrais corps, de vrais paysages, des visages dont on peut suivre de film en film les changements que leur imprime le temps [...] faire un long plan sur un visage, c'est 'voir la mort au travail'. Pour André Bazin, cette saisie mécanique d'un bloc d'espace-temps, d'une réalité apprêtée ou pas, constitue la vocation ontologique du cinéma comme art spécifique, puisqu'après tout le fait de raconter une histoire est un héritage de la littérature romanesque ou théâtrale. C'est au nom de cette vocation ontologique du cinéma que Godard a pu décréter un jour : "au cinéma il faut voir l'histoire, pas la raconter" » (Bergala, 2002 : 100).

Ainsi, l'acte de création cinématographique nous engage-t-il dans une relation contradictoire avec le réel, sur lequel il faut toujours agir mais qui en écho vient agir sur nous et résister, au programme et aux intentions : de l'espace à l'acteur se pose moins la question de la maîtrise que celle d'une relation adaptative et transformative d'un projet mentale et imaginaire à son partage perceptif dans le sensible, comme « langue écrite de la réalité » selon Pasolini.

Jacques Rancière reformule cette contradiction à l'œuvre dans le processus cinématographique dans son livre *La fable cinématographique* (2001). Pour Rancière en effet, le cinéma reste cet art « impur », mixte et hybride, entre deux logiques : celle de la « fable » qui commande au récit et aux épisodes de ce récit, et celle de l'image qui, en permanence, s'ouvre sur son espace et son temps propres, en arrêtant et en relançant le récit. Par suite, la fable est à la fois « contrariée » et « contrariante » dans son rapport à ce qu'elle filme et révèle du réel, l'intrigue esthétique menant le film (l'image-temps de Deleuze sous un certain angle) étant sans cesse en co-extension et en concurrence de l'intrigue narrative (l'image-mouvement). Le cinéma aussi bien classique que moderne nous ouvre ainsi sur des moments d'extase et d'épiphanie, de réconciliation avec un monde qui ne veut plus rien mais qui est là, sensiblement là, en-deçà et au-delà de toute représentation et tout récit.

Dans le cadre du cours de langue, cette pensée en amont de la pédagogie du cinéma nous paraît féconde, car elle permet d'inscrire les développements langagiers dans cette situation précise d'un rapport du projet, de la pensée et de la « chose mentale », au réel auquel se confronte le projet et qui sera désigné et révélé dans le film. Ainsi les différentes opérations langagières qui participent de l'élaboration du film – pensée et intentions du projet, actes de fabulations et de narrations, dialogues et paroles des personnages – pourront être envisagées non pas de manière

abstraite ou seulement simulée mais dans un rapport sensible et perceptif au réel, en se constituant dans des interactions réciproques.

3.4 Conclusion : l'expérience cinématographique « avec » le français

Notre première hypothèse, anthropologique, pose la possibilité d'une circulation inconsciente de certaines formes d'une culture à une autre, à travers des mécanismes d'empathie et de projection, notamment dans l'expérience esthétique, qui mobilise d'abord l'expérience sensible et singulière du monde, en laissant « ouvert » le champ des projections sociales et collectives, entre les cultures. La seconde hypothèse, psychologique, pose la nécessité d'aires transitionnelles de jeu avec les symboles et de créativité, comme condition aux expériences esthétiques, qui permettent pour des sujets en devenir, le développement du « sentiment de soi », et donc le rappel et le renforcement du « sentiment d'être », dans une reconnaissance conjointe et en confiance de la réalité extérieure. La troisième hypothèse, que nous explorons dans ce présent chapitre, concerne par suite la spécificité de l'acte de création cinématographique dans l'enchaînement des deux premières hypothèses, et sa possible introduction en classe, comme « expérience », et spécifiquement dans nos cours de langue française.

D'abord, comme Bergala, nous constatons qu'une « rupture de trame » s'est produite dans la transmission d'une génération à l'autre, aussi bien au cinéma qu'à l'école. Aux conflits qui se dépassaient sur un même terrain et une culture commune a succédé une absence de terrain commun, un vide et un sentiment d'indifférence par rapport aux formes du passé et à leur histoire. La consommation culturelle de masse et l'individuation des moyens de réception, liés au développement de l'image numérique et aux nouveaux outils de communication (internet, réseaux sociaux), ainsi que les idéologies corrélées à ces nouveaux marchés – idéologies de la communication, de l'information et de globalisation du monde – sont les facteurs déterminants de cette évolution.

Quels que soient les apports réels que peuvent constituer les outils de contrôle et de systématisation numérique du monde, quant au développement du bien commun – par exemple dans la gestion d'une épidémie, au travers d'une nouvelle forme d'ingénierie sociale, comme nous l'avons observé en Chine – l'école nous semble devoir apporter d'un autre côté et par d'autres méthodes le supplément de conscience qui permettra aux sociétés et aux cultures de se développer et de se renouveler, en intégrant les nouvelles technologies, non pas seulement sous l'angle de l'obéissance fonctionnelle, mais à l'intérieur d'un champ d'expériences plus

larges : historiques, existentielles, politiques, morales etc., où le développement de la « perception créative du monde » (Winnicott) par chacun puisse s'établir en rempart au sentiment de futilité de l'existence, provoqué par la sur-conformité fonctionnelle aux systèmes globaux.

Or, le problème contemporain de la consommation numérique et individualisée des flux d'images, et des quantités exponentielles d'images qu'ils charrient, repose justement sur l'absence d'une réflexivité possible et sur une transitivité sans fin, où toutes les images peuvent s'enchaîner sans lien, ni avec le réel de l'expérience vécue ni avec la conscience intrinsèquement corrélée à ce vécu. Que l'indifférence et l'addiction soient les symptômes de cette forme de consommation et d'activité nerveuse et cérébrale « à vide », déreliée de l'expérience quotidienne et sensible, n'a donc rien d'étonnant, ni la forme de nihilisme qui en découle. Nous suivons donc Bergala quand il écrit que l'école n'a pas à s'inscrire dans cette logique, et nous pensons même qu'elle doit persister à constituer une sorte de « refuge » ou « d'asile », un lieu de repos actif, pour d'autres expériences de connaissance et de conscience, singulières et collectives, dans une forme de tranquillité non-addictive et en partie non-pulsionnelle dans le rapport aux images et aux technologies contemporaines.

En s'appuyant sur l'expérience de la cinéphilie, que nous partageons, Bergala note que rompre avec le circuit des marchandises culturelles, vite consommées et vite périmées, nécessite une formation du goût, lente et répétée, qui s'appuie d'abord sur le développement de la curiosité et de l'attention, contre l'inattention et l'indifférence généralisée. Dans cette perspective, nous suivons les hypothèses de Bergala quant aux principes qui doivent guider cette formation à l'attention aux objets singuliers que sont les films : organiser la possibilité des rencontres avec des films que les élèves ou les étudiants ne vont pas voir d'eux-mêmes ; désigner les films, initier à l'attention qu'ils requièrent et transmettre une part de ce qui nous a touché, en tant qu'être singulier, dans l'expérience du film ; apprendre à fréquenter les films par des aller-retours entre des extraits, ne pas « consommer » mais fréquenter et étudier de manière sensible le matériau, permettre que le regard revienne sur le même objet et s'approfondisse ; tisser des liens entre les films et les réinscrire dans une ou des histoires des formes et des cultures, et que chacun puisse se relier soi-même à cette chaîne et s'inscrire subjectivement comme une trace jointe aux traces des gestes qui constituent l'art et sa pensée.

Veiller et rendre sensible à la qualité artistique des films présentés en classe, en dehors des préoccupations socio-culturelles qui ouvrent sur des débats d'opinions sur tel ou tel « grand sujet », demeure aussi une priorité par rapport à la médiocrité moyenne des matériaux et des

productions qui circulent le plus visiblement sur les réseaux, selon les modes et les courants dominants. La rencontre avec les films et les liens à tisser nécessitent de respecter à la fois l'expérience collective et historique que représente le cinéma – et donc resituer les films dans l'histoire plus générale du cinéma en tant qu'art – et aussi l'expérience « intime » que constitue la rencontre avec le cinéma, puisque nous savons, en tant que cinéphile, que la rencontre décisive a souvent lieu par hasard et qu'elle se manifeste effectivement, comme le souligne Bergala, par une forme de mystère, où l'on sent dans le film une sorte de conscience en avant de nous-mêmes, « une sorte de destinée qui nous attend », un devenir ou une forme de vie possibles « pour nous » sans que nous sachions exactement pourquoi.

« Être touché » par un film, ne s'apprend pas mais constitue pourtant le préliminaire à toute « éducation artistique » qui, au contraire des « enseignements artistiques », ne chercherait pas la transmission des techniques et des savoir-faire pour une forme de qualification sociale ou professionnelle, mais plutôt le développement de la sensibilité et de l'expérience esthétique elle-même, comme champ d'expérimentation possible de la relation au monde, à autrui et à soi-même. Dans cette perspective, il s'agit de rendre les élèves ou les étudiants sensibles à la matière même de l'image cinématographique – cadres, lumières, textures, sons, vibrations, mouvements... – en-deçà du sens, et aux échos et résonnances que ces traces de réel produisent en chacun.

Sur ce chemin, il faut accepter et faire accepter la « nécessaire étrangeté » de l'œuvre d'art qui révèle d'elle-même son sens, par une lente imprégnation, en évitant les sens préconçus des analyses trop hâtives ou trop précoces, par rapport aux nécessaires cheminements personnels dans la rencontre des œuvres. Prendre en compte, dès le début d'une approche, la singularité du film comme œuvre d'art nécessite en effet d'accepter « ce qui résiste » dans l'œuvre, et l'œuvre elle-même comme une manifestation de « ce qui résiste » : aujourd'hui plus spécifiquement, apprendre à aimer les films qu'on ne comprend pas tout à fait tout de suite, à rebours de l'efficacité et de la transparence communicationnelle, valorisées de toute part sur le marché de la consommation culturelle.

Dans ce développement possible d'une « éducation au cinéma », nous suivons aussi les réflexions de Bergala, quant à sa critique des deux grandes traditions historiques d'approche du cinéma à l'école, et de leurs limites quant à la reconnaissance de la spécificité du cinéma en tant qu'art. D'une part, les limites du « contenuisme » qui voit dans le contenu socio-culturel et le « message » des films l'occasion au déclenchement de la parole et de débats : les grands films se laissent en effet rarement réduire à un message simple et idéologiquement correct,

mais plutôt posent, dans des logiques et des formes singulières, des séries de questions, tant au monde qu'au cinéma lui-même. D'autre part, les limites du « langagisme » et de « l'analyse littéraire » des films, qui réduisent le film à un langage et à une forme de syntaxe, alors que le propre du signe cinématographique est d'être inscrit dans le réel, tissé de traces et d'empreintes de la réalité, sans pouvoir se réduire aux signes linguistiques, même s'il inclut dans sa logique, notamment dans la narration, des formes assimilables à des processus langagiers.

Ainsi nous suivons les hypothèses de Bergala, suivant Pasolini, selon lesquelles le cinéma serait la « langue écrite de la réalité », « cette langue naturelle et totale, qu'est l'action dans la réalité » : le propre du cinéma est ainsi de « représenter la réalité à travers la réalité », et sa réduction abusive à un langage n'opère qu'en mettant entre parenthèse le « mouvement » qui constitue le fondement de l'illusion cinématographique. Cette thèse rejoint par ailleurs les pensées déterminantes dans l'histoire du cinéma et de sa critique d'André Bazin et de Gilles Deleuze.

Nous adhérons ainsi entièrement à l'hypothèse bazinienne du « réalisme ontologique » de l'image cinématographique, selon laquelle l'essence de l'illusion réaliste dans le cinéma se situe pour la première fois dans l'histoire des arts sur un plan « objectif », celui de la genèse même de l'image, par la reproduction mécanique et chimique du mouvement au travers d'un objet (la caméra), non dépendant pour cela de la subjectivité humaine. Bazin note par suite que s'opère « un transfert de réalité de la chose sur sa reproduction » dans la mesure où l'objet filmé est effectivement re-présenté dans le temps et dans l'espace. Et toutes les études critiques de Bazin viseront à privilégier les « gains de réel » et les « révélations » possibles du réel dans les agencements sensibles des matériaux cinématographiques, au travers même du processus de fabrication de l'illusion, dans des moments de « vérité » d'expérimentation du réel par l'humain, sur des plans liés : formels, esthétiques, morales, politiques...

Deleuze poursuit et développe les hypothèses de Bazin en liant de manière indissociable, comme les deux faces d'un même objet, le cinéma et la pensée philosophique. En observant que le cinéma opère un auto-mouvement et une auto-temporalisation de l'image, Deleuze conçoit l'image cinématographique, non pas comme étant l'image de quelque chose, mais comme étant quelque chose en soi : un signe « du » réel, « dans » le réel. Ainsi, « l'image-mouvement », au fondement du cinéma, se constitue de « blocs de mouvement-durée », qui renvoient aussi bien aux corps dans l'espace qu'à la conscience corrélée de ces corps, en actions et en mouvements dans le temps. Par suite, nous suivons les hypothèses de Deleuze qui permettent d'éclairer le régime général de « l'image-mouvement » dans les différentes formes

du « cinéma classique », qui s'articule autour du montage « sensori-moteur » de trois catégories d'images : « l'image-perception », « l'image-affection » et « l'image-action ».

Nous reconnaissons aussi le changement de régime général et le passage à une logique de « l'image-temps » dans la forme de modernité du cinéma, qui s'opère avec le néo-réalisme, puis la Nouvelle Vague, et jusqu'à des auteurs influencés aujourd'hui par ces courants, même si pour nous le cinéma « classique », et ceci dès le moment inaugural des « vues » Lumière, a toujours aussi, à l'intérieur même d'une logique de l'action, révélé ses plus beaux moments et sa nature profonde, dans des échappées à la narration et à l'histoire racontée, dans des « extases » ouvrant sur le temps même de l'image et sur l'irruption du réel dans sa « représentation », narrative et idéologique.

Malgré cette divergence sur les limites réciproques des régimes de l'image-mouvement et de l'image-temps, nous reconnaissons la pertinence de l'analyse de Deleuze quant aux caractéristiques du cinéma contemporain à travers une logique d'ensemble reposant sur les images-temps : affaiblissement des schèmes sensori-moteurs, espaces discontinus, personnages errants, flottement de la narration, disjonction des situations optiques et sonores pure, réflexivité et lisibilité des images dans l'enchevêtrement des nappes de temps... Les apports de Deleuze nous semblent ainsi précieux pour mettre en place des expérimentations pédagogiques, qui situent précisément les paramètres langagiers (fabulation, dialogues...) à l'intérieur de dispositifs singuliers de mouvements-durées ou d'espaces-temps, selon les spécificités de l'image-mouvement et/ou de l'image-temps.

En liant génétiquement, à travers la logique et l'histoire des « signes » cinématographiques, le mouvement du cinéma à celui de la pensée, Deleuze définit aussi le cinéma comme « producteur de réel » : le lieu même d'expérimentation des puissances potentielles de vie, dans les possibilités de mondes habitables du cinéma classique, dans les possibilités de liaison au dehors, et à la radicale altérité, que nous offre le cinéma contemporain. Dans cette perspective, nous suivons entièrement Deleuze dans son exigence d'un cinéma, qui ne se satisfasse ni de la superficialité de la communication et de la simple « illustration » des « mots d'ordres » idéologiques quels qu'ils soient, ni de la séduction facile de la violence et de l'érotisme arbitraires du marché. Car cette exigence cinématographique ouvre la possibilité de tracer de nouveaux chemins sensibles et cérébraux, parallèles aux chemins nécessaires au développement créatif des sciences, de la philosophie, du politique...

Dans cette pensée du cinéma comme art, qui court de Bazin à Bergala, en passant par Deleuze, le cinéma nous expose ainsi à une expérience de production et de logique du réel, qui ne se limite ni à un énoncé ni à une production directe de sens, et dans laquelle le spectateur éprouve dans l'espace et dans le temps une manière singulière d'être au monde, de l'habiter ou d'y établir des connexions. Par suite, pour Bergala, introduire le cinéma en salle de classe oblige à penser la rencontre avec l'altérité, celle d'une expérience « autre » du réel, et le cinéma dans son processus créatif, le film comme la « trace d'un geste de création ». Cette pédagogie centrée sur la création s'appuierait sur une approche sensible du matériau cinématographique, dans ses différentes dimensions, et sur la logique vie et de sens qui se dégage des films, aussi bien quand on les regarde que quand on les réalise.

Pour Bergala, que nous suivons dans sa réflexion, il y a une pédagogie du regard inhérente au cinéma, qui implique la « plénitude de l'attention » au réel que l'on désigne et que l'on révèle dans les films, et qui manifeste en lui-même une forme de conscience au monde. Bergala note que cette attention au monde, qui laisse éclore les « premières fois » des apparitions au monde, s'analyse et se travaille plus facilement dans des fragments et dans le plan lui-même, comme unité de base, qui implique toujours une synthèse des questionnements et des choix présidant au projet et aux intentions, comme « chose mentale » selon l'expression de Léonard de Vinci, et à leur rencontre avec le réel du tournage. De ce point de vue, « l'analyse de création » serait une analyse essentiellement transitive, non destinée à être une fin en soi, mais plutôt une étape vers un travail de production à venir, en écho et en résonance.

Car la spécificité du geste de création cinématographique tient dans l'échange permanent entre d'une part la pensée et les questions qui nourrissent le projet et d'autre part leur effectuation dans le réel, toujours « contrariée » et « contrariante », pour reprendre l'expression de Jacques Rancière sur la « fable cinématographique ». Pour Bergala, au moins trois de ces opérations sont fondamentales : « l'élection », les choix à faire dans le réel ; « la disposition », l'organisation de ce réel désigné ; « l'attaque », le point de vue et l'angle sous lesquels nous entrons dans ce réel. Ainsi l'esthétique cinématographique se fonde-t-elle sur une intention subjective, parfois volontaire parfois intuitive et réflexe, aux prises avec son objectivation dans le réel qu'elle fait apparaître. Ce qui permet pour nous, dans le cadre du cours de langue, de situer les opérations langagières qui s'inscrivent dans le processus du projet (pensée, fabulation, narration, dialogues...) dans un rapport d'interactions au réel que le film travaille et qui travaille dans le film, dans une nouvelle possibilité sensori-motrice de l'expérience des autres et du monde.

Dans les présupposés qui guident notre expérimentation, c'est en effet cette nouvelle expérience sensori-motrice de la réalité à travers l'illusion-reproduction du mouvement de la vie, telle que nous la percevons dans l'expérience vécue, qui doit permettre aux étudiants d'intégrer la langue et la culture françaises à une forme esthétique d'expérience vécue : à travers des films réalisés « en » français, ou pour être plus précis « avec » le français, compris à la fois comme langue et culture, nous supposons en effet que les étudiants puissent faire l'expérience d'un nouveau monde possible, « avec une part » de français et en appui sur le quotidien et la réalité du monde chinois dans lequel ils vivent.

Ici, nous supposons que les images et les signes cinématographiques, construits à partir d'éléments, objectifs et subjectifs, appartenant aux deux mondes constitueront l'espace même dans lequel nos deux premières hypothèses, anthropologique et psychologique, pourront s'articuler : une « aire transitionnelle » et « potentielle » où les sujets puissent se re-connaître et re-connaître le monde extérieur, en intégrant la nouvelle dimension que constitue la langue-culture française en développement, et que cette aire soit aussi un espace de redistribution des représentations collectives, sociales et culturelles, qui permettent de mises en relation et des échanges entre les deux cultures en présence, chinoise et française.

Nous supposons enfin que c'est dans cette recomposition, « avec » le français, des liens essentiels qui existent entre les sujets, le groupe, et leur environnement, puis dans la découverte de cette recomposition et dans la réflexivité qu'elle entraîne, que les développements strictement langagiers des étudiants vont s'inscrire, de manière adaptative et évolutive, en prolongement du nouveau sentiment d'eux-mêmes, possible et reconnu dans le nouvel environnement, celui des images cinématographiques présentant leur monde possible « avec » le français.

Observer les effets et les processus possibles, déclenchés par l'ensemble de nos hypothèses, suppose une expérimentation objectivement située et contextualisée, ce que se propose à présent notre partie II, qui présente le contexte large, historique et présent, de notre recherche, le terrain de notre expérimentation, le dispositif de cette expérimentation ainsi que nos méthodologies de recherche et d'analyse.

PARTIE II : CONTEXTE, TERRAIN ET MÉTHODOLOGIES

Dans cette partie II, nous nous proposons de contextualiser notre recherche-action et d'explicitier nos méthodologies de recherche et d'analyse. Ainsi, nous présenterons successivement :

- dans le chapitre 4, le contexte historique et national de l'enseignement du français de spécialité en Chine, puis le terrain de recherche, notre université et la promotion concernée par l'expérimentation ;
- dans le chapitre 5, la méthodologie de recherche et le dispositif de l'expérimentation, qui s'est déroulée au premier semestre 2019 / 20 ;
- dans le chapitre 6, la méthodologie d'analyse, le recueil des données et la constitution du corpus.

Chapitre 4 : Contexte et terrain de recherche

Les dernières décennies de recherche en didactique des langues ont permis de mettre en évidence la nécessité de « contextualiser » la recherche, comme en témoigne l'un des principaux ouvrages concernant l'épistémologie et les méthodologies dans ce domaine, le recueil sous la direction de Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2014, pour la 2^{ème} édition mise à jour et complétée), avec pour sous-titre *Approches contextualisées*. Le chapitre 9 notamment, rédigé par Blanchet, « Contextes et contextualisation didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologies et interventionnistes » (pp. 107-110), permet de mieux définir les raisons et les enjeux de la « contextualisation » de la recherche.

Pour décrire le processus de recherche, l'auteur utilise la métaphore de la caméra qui filme une image animée et cette métaphore lui permet de définir un premier concept, celui du « phénomène étudié » :

« Le phénomène étudié est "ce sur quoi convergent les focales (le point de mire, ce qui est au centre de l'observation, ce sur quoi porte en priorité la recherche)". On préfère phénomène à objet pour deux raisons. D'une part, en matières humaines et sociales, il apparaît préférable [...] de considérer qu'il n'y a pas d'objets distincts des sujets (les humains, dont les chercheurs) [...] D'autre part, la notion de phénomène permet de considérer les pratiques / représentations humaines et sociales comme des processus et non comme des états » (Blanchet, 2014 : 108).

Le contexte se définit alors par rapport au phénomène, toujours en suivant la métaphore de l'image animée :

« Le contexte est alors dans une recherche "ce vers quoi ou sur quoi ne convergent pas la focale, qui n'est pas au centre de la focalisation mais que l'on fait entrer dans le cadre / ce depuis quoi on règle les focales (y compris le contexte de l'observateur, du chercheur, et de la recherche) mais qu'on fait néanmoins entrer dans le champ" » (Blanchet, 2014 : 108).

Ainsi, le contexte n'est pas donné : il s'agit d'une construction, d'où la nécessité pour le chercheur d'une explicitation dans la démarche de recherche. Le contexte est alors bien le produit d'une opération de recherche, la « contextualisation » :

« Contextualiser, c'est plutôt "attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des

pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficaces) mais qui ne sont pas au centre de la focale" » (Blanchet, 2014 : 109).

Par suite, pour Blanchet, la contextualisation porte sur l'approche compréhensive des processus dans leur genèse et leur historicité :

« Contextualiser, c'est comprendre, historiciser, diversifier, partager, c'est-à-dire l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire (le pragmatisme au mauvais sens du terme). C'est une alternative à une standardisation hégémonique, déshumanisée et antisociale » (Blanchet, 2014 : 110)

C'est dans ce souci de « contextualisation » que se construit notre présent chapitre.

4.1 Contexte historique : l'enseignement du français en Chine

Il est d'abord indispensable de situer notre démarche et notre expérimentation dans son contexte et sur son terrain. Or, le contexte est d'abord historique : lié à l'histoire de la Chine, et plus particulièrement à l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, et du français en particulier. Pour ce faire, un travail récent de doctorat apporte une aide précieuse : la thèse de doctorat en Sciences du langage de Xu Yan, *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*, Université de Nice Sophia Antipolis & Université des langues étrangères de Pékin (2014).

La chercheuse a effectué une remarquable synthèse à partir d'un travail de recherche très complet sur les documents d'archives et à partir des études historiques antérieures, comme celles de Ku Ke (1986) ou de Dai Dongmei (2014). L'auteur s'appuie aussi sur les études récentes, comme le rapport officiel de 2011 sur l'enseignement supérieur du français sous la direction de Cao Deming ou les analyses de Fu Rong sur « l'éclectisme » des méthodes dans l'enseignement chinois depuis les années 2000, ainsi que sur des interviews d'acteurs historiques de l'enseignement des langues et de la réflexion méthodologique, comme Chen Zhenyao ou Zhang Zhengzhong.

Enfin, Xu s'appuie sur les histoires générales des méthodes, notamment celle de Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988) et celle de Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (1993), pour établir une étude historique de la diffusion et de l'enseignement du français axée sur la méthodologie,

à partir de questions et d'enjeux très pertinents pour la Chine aujourd'hui : existe-t-il une méthodologie chinoise de l'enseignement du français et une histoire de cette méthodologie ? Comment la définir et, le cas échéant, comment l'unifier sur le plan théorique ?

Xu, en retraçant « horizontalement » l'histoire de l'enseignement du français en Chine, adopte aussi un axe d'analyse « vertical » pour chaque période par rapport à une méthodologie dominante, en reliant la méthodologie de référence, la méthodologie de conception des rédacteurs de manuels et la méthodologie d'application par les acteurs sur le terrain. L'auteur dévoile ainsi au fil d'une histoire de quatre cents ans environ les manières dont les acteurs chinois ont interprété différents courants théoriques venus de l'extérieur et l'ont adapté en contexte chinois :

« D'abord, l'histoire des méthodologies en Chine est en fait une histoire d'introduction inlassable des pensées méthodologiques de l'extérieur. Ensuite, au lieu de se mettre à l'école des pensées occidentales d'une manière "sage" ou "aveugle", les Chinois font preuve d'un esprit d'assimilation et de contextualisation dès le premier contact avec ces pensées par souci de les adapter au public local, et ce durant toute cette histoire didactique. Ce processus de "sinisation" des conceptions étrangères est guidé par un fort esprit d'éclectisme qui se traduit par une recherche de l'équilibre dans le complet et la diversité [...] Ces opérations d'intégration ont donné des résultats concrets et opérationnels, depuis longtemps et sur un immense territoire, mais cet "art de combinaison" ne peut pas encore être défini comme une méthodologie, puisque tous les efforts de fusion accomplis par les Chinois restent encore dans un état spontané et empirique, sans constitué un ensemble conceptuel bien structuré » (Xu, 2014 : VII-VIII).

Xu note ainsi que les différents acteurs font souvent référence à une « méthodologie chinoise de l'enseignement des langues étrangères » sans que celle-ci n'ait jusqu'à présent été clarifiée sur le plan théorique, comme un ensemble cohérent et unifié. Quant à l'enseignement du français en particulier, l'étude permet cependant de distinguer six périodes majeures d'avancées et de renouvellements méthodologiques avec :

- une période « embryonnaire » aux 17^e et 18^e siècles,
- la méthodologie traditionnelle durant la seconde moitié du 19^{ème} siècle,
- la méthodologie directe dans les années 1920-1940,
- la méthodologie soviétique pendant les années 1950,
- un courant éclectique depuis les années 1960,

- et enfin, pour les vingt dernières années, au 21^e siècle, la volonté d’unifier et d’affirmer une « identité nationale » quant à l’enseignement des langues étrangères, et du français en particulier. Les acteurs locaux ont en effet acquis une expérience au fil de l’histoire qui leur permet d’enseigner en toute indépendance, et en conséquence ils essaient de bâtir une construction méthodologique explicite, qui soit propre à la Chine.

Une période « embryonnaire » aux 17^e et 18^e siècles

La première période s’étale du 17^e siècle jusqu’au milieu du 19^e siècle et correspond à l’arrivée des missionnaires jésuites en Chine. Jusque-là, l’étude de la langue ne concerne que le « mandarin standard », langue officielle ou langue commune, parlée par la majorité de la population, en particulier les Han, tandis que les autres langues sont considérées comme « langues barbares ».

De plus, la tradition chinoise est tournée vers la philologie et la paléographie, et non vers la linguistique, comprise comme l’étude de la langue même : il s’agit essentiellement de décrire, de manière diachronique, l’évolution de la langue à l’aide de nombreux documents historiques. Et l’enseignement et apprentissage du mandarin ne passe pas par une rationalisation théorique, à travers la connaissance des règles linguistiques, mais par l’empirisme, à travers les pratiques fondées sur la répétition et la mémorisation des livres anciens. Pour l’étude des langues étrangères, introduite d’abord pour la traduction des textes bouddhiques en sanskrit puis pour la traduction de documents officiels, la méthode suit la pédagogie empirique de la langue maternelle : on apprend à traduire en traduisant, le maître ne donnant pas d’explications explicites sur la langue et ses règles.

Or, les missionnaires jésuites qui arrivent en Chine, avec des pères français à leur tête, sont des érudits polyglottes, marqués dans leur langue maternelle par une période de grammaire imprégnée d’un fort rationalisme, avec élucidation des structures et des règles, à l’instar de la grammaire grecque et de celle du latin. Et afin de diffuser localement le latin et le message des Évangiles, ils se mettent d’abord à étudier le chinois, dans une stratégie d’intégration à la société : dans ce double mouvement, il s’agit pour eux de « s’instruire pour instruire ».

Cette étude de la langue-culture chinoise amène ainsi une première correspondance entre le mandarin et les langues européennes (le portugais, le français, le latin...), à travers des ébauches d’une grammaire du mandarin et des dictionnaires : « ces ouvrages constituent l’ancêtre direct des futurs manuels de langues étrangères » (Xu, 2014 : 40). Les missionnaires

se mettent parallèlement à enseigner le latin, qui devient la langue officielle que le gouvernement utilise dans les relations diplomatiques avec les pays occidentaux, familiarisant ainsi l'Empire avec l'écriture alphabétique.

Les « semences » des missionnaires quant au futur enseignement des langues étrangères sont ainsi de plusieurs ordres. D'abord, le modèle du latin amène une prise de conscience qu'il existe une autre manière, plus méthodique, d'acquérir une langue étrangère, que celle de la traduction empirique : par une réflexion sur la langue, de manière explicite, en ayant recours à la langue maternelle, et en développant deux compétences liées, la grammaire et la traduction. Ensuite, toutes ces nouvelles activités linguistiques, et l'esprit scientifique et analytique qu'elles permettent de développer, ont aussi un impact psychologique, qui participe de ce premier âge d'or des relations entre la Chine et l'Occident au 18^e siècle : le développement d'un goût et d'une admiration pour les langues étrangères, avec une passion pour les lettres alphabétiques.

La méthodologie traditionnelle durant la seconde moitié du 19^{ème} siècle

La seconde période, « l'épopée de la méthodologie traditionnelle » (Xu, 2014 : 78), va du milieu du 19^{ème} siècle au début du 20^{ème} siècle : c'est la période de mise en place de la « méthodologie traditionnelle » (désormais notée MT) qui prolonge le travail préparatoire des missionnaires aux siècles précédents. Elle est marquée par une passion générale pour tout ce qui est susceptible de faciliter l'acquisition de la langue étrangère (dorénavant notée L2 et la langue maternelle L1) : fonctionnement interne de la L2, recueil d'extraits littéraires, accumulation du bagage lexical, traduction des énoncés entre la L1 et la L2.

On assiste sur le terrain à une profusion de méthodes et de pratiques, poussées par différentes forces, chinoises et françaises, civiles et administratives : méthodes de grammaire, de traduction, de grammaire-traduction, de traduction-grammaire... Et ce sont aussi les premières tentatives de manuels et de recherches des meilleures manières d'enseigner une L2, directement menées par des acteurs chinois. Cette formation d'experts locaux en MT s'explique d'ailleurs par le fait que la tradition pédagogique native porte en elle des éléments communs ou compatibles avec la MT : préférence pour le vocabulaire, pour la traduction, pour un modèle d'enseignement explicite de la grammaire, attention à l'écrit...

Ce premier grand mouvement de développement de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et notamment du français manque encore d'une conscience théorique d'ensemble et

d'une théorie ainsi constituée mais il marque « un réveil de la conscience de la recherche d'une méthode propre aux Chinois » (Xu, 2014 : 160). Il s'agit déjà, dans une conscience de la spécificité civilisationnelle de la Chine, de chercher les méthodes qui s'adaptent le mieux aux besoins d'apprentissage des Chinois. Ainsi dans l'édition, les grands intellectuels en charge, dont Cai Yuanpei, Zhang Yuanji, Jiang Qiaowei, Gao Mengdan, Zhuang Yu... mettent en place un « éclectisme » qui évitent l'imitation mécanique des théories étrangères :

« Disciples de Confucius, ils cherchent en effet à agir à chaque fois et à chaque instant selon le "juste milieu", la plus grande vertu préconisée par le grand philosophe. L'idée étant faite, il reste à choisir dans ce syncrétisme ce qui est le meilleur, puis, à trouver un point d'équilibre où les éléments choisis se connectent en harmonie » (Xu, 2014 : 152).

En cherchant ainsi pratiquement, et selon la voie de la sagesse traditionnelle confucéenne, une combinaison des points forts des différentes méthodes et pratiques, et en rejetant les points faibles, qui manquent d'effets visibles, les différents acteurs parviennent à une forme de contextualisation du modèle européen de grammaire-traduction marquée par : une plus grande importance accordée à l'écrit qu'à l'oral ; une articulation entre la grammaire et la traduction, à travers des approches graduées, la traduction n'étant que l'application d'une grammaire restant au premier plan ; une place importante accordée à l'étude des textes littéraires.

La méthodologie directe dans les années 1920-1940

La troisième période s'étale du début du 20^e siècle jusque vers 1949 : c'est celle de la « méthodologie directe » (désormais notée MD), et elle constitue une « première ère scientifique » dans l'enseignement des langues étrangères qui devient « un acte conscient et guidé suite à la configuration du champ théorique et à l'application de la MD dans les activités d'enseignement et de rédaction de matériaux linguistiques » (Xu, 2014 : 21-22).

Même si l'anglais reste la première langue étrangère en recherche et application de la MD, le Français Langue Étrangère (désormais noté FLE) voit paraître deux méthodes directes exemplaires et introduit des nouveautés dans les pratiques d'enseignement : attention à la prononciation, enseignement du vocabulaire courant, grammaire pratique et simplifiée, prise en compte de l'intérêt de l'élève...

Ce renouvellement des méthodes pédagogiques répond à un nouveau contexte social et à de nouveaux besoins, les résultats obtenus par la MT n'étant pas adaptés à une plus grande ouverture de la société chinoise vers l'extérieur. Dans le prolongement du mouvement des

lettrés réformistes de 1898, la Chine se découvre plus accueillante et désireuse de connaître ce qui vient de l'étranger, et c'est aussi la première grande vague d'émigration de Chinois : vers le Japon et les États-Unis principalement, mais aussi vers la France et l'Angleterre. Les finalités de l'apprentissage évoluent donc en conséquence et, alors que la MT du 19^e siècle visait la traduction et / ou la lecture des écrits diplomatiques, littéraires, religieux et scientifiques, la MD de la première moitié du XX^e siècle vise la maîtrise d'une langue pratique et vivante, à dominante orale, pour des contacts journaliers ou d'affaires et de travail avec des personnes étrangères.

Une critique théorique de la MT se développe ainsi dans les années 20/30 : à cause de sa coupure avec la vie quotidienne, de son irrespect de la grammaire pratique, de l'abondance trop ambitieuse du matériau linguistique, et parce qu'au fond sa grammaire ne forme pas à l'esprit de l'autre langue-culture. Après une « période préparatoire » (1900-1915) d'emprunt d'idées non revendiquées à la MD, puis une « période pragmatique » (1915-1922) avec des manuels et des pratiques qui exemplifient la MD explicitement, comme le manuel du Père Durand, *Leçons de langue française illustrées*, une « période rationnelle » (1922-1949) s'ouvre, avec notamment la *Théorie de l'enseignement de l'anglais* de Zhang Shiyi, véritable ouvrage scientifique sur la théorie directe et la vulgarisation de sa méthodologie.

Avec cette introduction progressive de la MD dans la théorie et la pratique, on assiste à une nouvelle contextualisation d'une méthode venue de l'extérieur et sous l'influence de différents éléments locaux, pédagogiques, idéologiques et linguistiques, à la création d'une MD « à la chinoise » : une MD souple, mêlée d'idées de la MT, dans laquelle la pratique orale de la langue finit quand même par être minorée, puisqu'on revient souvent à un appui sur les textes et la traduction en y ajoutant des activités orales. En simplifiant les traits et la diversité, il s'agirait d'enseigner ce qui est pratique en suivant la méthodologie directe, mais en s'appuyant plutôt sur la méthode de la méthodologie traditionnelle.

Reste que « tous les moyens d'enseignement sont utilisables pourvu qu'ils permettent à l'élève de former un automatisme (stimulus-réponse) » (Xu, 2014 : 209) et que dans cette logique, la méthode chinoise commence à chercher un développement équilibré de toutes les habiletés langagières : compréhension orale (CO), expression orale (EO), compréhension écrite (CE) et expression écrite (EE). Enfin, dans une sorte d'équilibre entre la MT centrée sur l'écrit et la MD centrée sur l'oral, les pratiques de classe tendent à se modifier en diminuant le rôle de la L1 et en encourageant des pratiques directes en L2, imitatives, répétitives, intensives ou actives.

Cette évolution est stoppée par l'évolution politique, et la naissance de la République Populaire de Chine en 1949 ouvre aussi une nouvelle période pour l'enseignement des langues. Ainsi de 1949 à la fin des années 70 s'ouvre la quatrième période : celle de l'influence du modèle soviétique, avec la parenthèse de la Révolution Culturelle (1966-1976) où toutes les activités de L2 sont quasiment suspendues.

La méthodologie soviétique pendant les années 1950

Dans un premier temps, la situation du français se dégrade dans la Chine Nouvelle, au point de presque disparaître, puis à partir de 1956-57, et la rupture de l'amitié sino-soviétique, la politique extérieure chinoise change : l'anglais ressuscite au secondaire et le français progresse à nouveau dans le supérieur. L'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France en 1964, qui sort la Chine de son isolement sur la scène internationale, renforce encore la progression de l'enseignement du français : en 1966, seize établissements d'enseignement supérieur proposent des études de français comme spécialité (Xu, 2014 : 238), mais tout le projet d'envergure prévu pour les langues étrangères quelques années auparavant s'effondre avec le début de la Révolution Culturelle.

La méthodologie soviétique, introduite au début de la période, va marquer durablement l'enseignement des langues en Chine, sur l'ensemble de la période et jusqu'à aujourd'hui, parce qu'elle propose une manière méthodique d'organiser les démarches d'études, plus compatible que la MD avec les traditions locales d'enseignement, et qu'elle est introduite en même temps qu'une politique nationale volontariste, qui permet d'unifier les acteurs en jeu et de redonner à la Chine indépendance et souveraineté.

D'abord en effet, la méthode soviétique, « du conscient à l'inconscient », prolonge la MT qui n'a jamais cessé d'influer sur l'enseignement chinois : importance accordée à l'étude des savoirs linguistiques, progression d'étude en fonction de la grammaire, recours fréquent à la L1, « on peut dire qu'elle a hérité de la MT la quintessence méthodologique » (Xu, 2014 : 252).

Le modèle soviétique propose ainsi une progression grammaticale où les trois composantes de la langue sont visées et enseignées, tantôt à part tantôt ensemble. Selon un premier postulat, une « méthodologie consciente » suit une « triple progressivité » : l'acquisition des savoirs linguistiques, l'acquisition des habiletés linguistiques et enfin la maîtrise pratique de la langue. D'où un enchaînement dans la pratique de classe : règles et connaissances de la langue, exercices intensifs puis phases d'application pratique.

« Le second postulat consiste à dire que les aspects par lesquels la L2 est différente de la L1 vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage » (Xu, 2014 : 253) et donc que ces problèmes nécessiteront une analyse spécifique et contrastive de la L2, par rapport à la L1. D'où l'introduction d'une « méthodologie contrastive / comparative » qui s'appuie sur le recours à la L1. Les grands principes d'application du modèle découlent logiquement des postulats : antériorité des règles sur la pratique, avec une place primordiale de la grammaire ; progressivité dans les quatre habiletés, écouter, parler, lire, écrire ; synthèse basée sur l'analyse, où l'on part de la compréhension des parties de la phrase pour aller au tout ; priorité de la langue écrite ; recours à la L1.

Si le modèle soviétique permet le développement d'un enseignement conscient et méthodique, en prolongement final de la MT, il introduit aussi une dimension politique et idéologique fondamentale. Dans la continuité du texte de Joseph Staline, *Le marxisme et les problèmes de la linguistique* (1950), qui affirme le caractère de classe des langues et en font des instruments de lutte pour la classe ouvrière, l'enseignement se politise et les langues étrangères doivent servir deux finalités : d'un côté, « l'importation » des expériences utiles à la Chine, de l'autre « l'exportation » des pensées et des pratiques chinoises. Ainsi ne s'agit-il plus de développer une forme de neutralité linguistique, applicable pour les traductions en diplomatie, mais de former des apprenants « à la fois rouges et experts » (Xu, 2014 : 239).

Ce développement conjugué des deux aptitudes, linguistique et idéologique, aboutit concrètement à apprendre la langue sans en apprendre les pensées et les mentalités liées, mais en y associant la réalité de l'idéologie et de la vie quotidienne de la Chine ou des autres pays communistes. Dans cette perspective évidemment, le déficit en compréhension de la culture liée à la langue étrangère reste très important, rendant les échanges réciproques compliqués. Notons cependant que ce développement d'un « français à la chinoise » marque durablement les esprits jusqu'à aujourd'hui, et de manière générale l'enseignement de toutes les langues étrangères en Chine.

Mais l'influence la plus importante du modèle soviétique reste sur la méthode elle-même et sur les axes de progression, tels qu'ils sont par exemple définis dans le programme de 1956, car en faisant en partie « table rase » du passé et en impliquant tous les acteurs chinois, dans une forme d'indépendance tant dans la recherche que dans les pratiques, la Chine commence alors à construire son propre édifice en didactique des langues (DDL), comme en atteste le tableau synoptique suivant, extrait du programme de 1956 :

Figure 5 – Programme de l'enseignement du français langue moderne 1956

4-(2) Tableau synoptique du cadre théorique du Programme de 1956

Conception de la langue		Conception de l'enseignement des L2
1	La langue est un outil de communication.	Il faut essayer de transférer les savoirs linguistiques en compréhensions et expressions orales et écrites. Et ces quatre habiletés sont d'une importance égale.
2	La langue est composée du lexique et de la grammaire et elle est sonore.	La tâche fondamentale de l'enseignement est d'arriver à maîtriser des savoirs en phonétique, grammaire et lexique qui sont matériaux nécessaires à réaliser une communication en L2.
3	La langue est étroitement liée à toutes activités de production et de la vie réelle.	Il faut varier les thèmes des textes en L2.
4	La langue est la réflexion directe de la pensée.	Il faut veiller à saisir la pensée que la langue véhicule et comparer la L2 à la L1.
5	La langue est un outil de luttes et de développement de la société.	Il faut condamner les idées capitalistes et promouvoir les idées communistes.

(Xu, 2014 : 256)

Les conceptions de la langue et de l'enseignement présentées dans le tableau du Programme de 1956 déterminent encore aujourd'hui les orientations pédagogiques et les priorités, notamment en ce qui concerne le cours central du curriculum de français dans l'enseignement supérieur. En effet, le modèle soviétique permet la mise en place du « noyau dur » (phonétique, grammaire, lexique) d'un enseignement à vocation académique plus que pratique, à partir du cours central de *jingdu ke* : « lecture en détail » ou « lecture intensive », qui renvoie aussi à une forme de « lecture analytique ». Il s'agit dans ce cours de « déployer méthodiquement diverses activités autour d'un texte écrit afin de saisir au fond les éléments linguistiques qui y sont contenus (la phonétique, la grammaire, le lexique) » (Xu, 2014 : 259). Et l'analyse du texte est suivi par des pratiques intensives d'exercices qui permettent le réemploi et la mémorisation de règles et du lexique.

Ce cours central représentait 2 heures par jour, soit 14 heures par semaine à l'époque, complété par un cours d'oral de 2 heures, enseigné par un natif. Et il constitue toujours aujourd'hui la colonne vertébrale de l'enseignement supérieur du français comme spécialité :

« Selon les sources du Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine publié en 2011 par l'Association chinoise des

Professeurs de français (ACPF), il se présente toujours comme un cours principal dans le programme de beaucoup d'universités pour la formation du français au niveau de la licence, représentant presque la moitié du volume horaire total (6-8 heures sur un total de 14-16 heures par semaine) en 1^{ère} et 2^e années et un tiers (4-6 heures environ) en 3^e et 4^e années » (Xu, 2014 : 259-260).

Comme le remarque Xu, les limites de ce cours, quelle que soit sa réelle efficacité, concerne, dès sa création, la production libre et l'application réelle des savoirs, qui restent faibles :

« Il en résulte qu'avec le modèle soviétique, on forme des apprenants L2 "érudits" mais "muets", qui sont riches en connaissances grammaticales et lexicales, y compris celles les moins utilisées, mais qui sont incapables de prendre part comme il faut à un échange verbal dans la langue cible » (Xu, 2014 : 275).

Le courant éclectique depuis les années 1960

La cinquième période s'ouvre dès le début des années 60, malgré l'interruption que représente la Révolution culturelle, et se poursuit jusqu'à la fin des années 80, avec en 1976, le changement de politique insufflé par Deng Xiaoping, qui acte une mondialisation irréversible et la nécessaire ouverture de la Chine vers l'extérieur, dans une diversité des pensées et des pratiques, tant économiques qu'idéologiques. La recherche pragmatique d'une augmentation nécessaire de la productivité chinoise, explicite dans la célèbre formule de Deng Xiaoping, « *Peu importe que le chat soit gris ou noir pourvu qu'il attrape les souris* », s'applique avant tout au domaine économique mais investit aussi en quelque sorte les autres champs, dont l'enseignement des langues par exemple.

La période se caractérise ainsi par le courant dit de « l'éclectisme », c'est-à-dire par un esprit d'ouverture envers toutes les conceptions méthodologiques, et par une combinaison cohérente d'éléments divers empruntés à différentes méthodologies. Concrètement, cela signifie que la méthode générale « se base sur le dispositif d'organisation des démarches d'étude structurée pendant l'époque d'influence soviétique et s'ouvre à des éléments techniques nouveaux qu'elle absorbe sans cesse » (Xu, 2014 : 305). S'imposent ainsi des modèles bien « chinois » dans la rédaction des manuels et dans la gestion de classe mais cet « éclectisme » reste encore seulement pragmatique et manque d'un ensemble cohérent de réflexions lui servant d'unité et de fond.

Les méthodologies occidentales sont ainsi réhabilitées pour fournir des améliorations au socle déjà en place : la méthode audio-orale (MAO) des États-Unis, puis la méthode audio-visuelle

(MAV), puis la méthode structuro-globale audio-visuelle française (SGAV) et enfin, le courant fonctionnaliste et l'approche communicative (AC), à partir des années 80. L'insistance est sur la « langue pratique » qui doit aussi améliorer les qualités de traduction, dans une dimension psychologique (parvenir à ouvrir la bouche) et dans une dimension linguistique (parvenir à une plus grande précision) :

« Le concept partagé est de rattraper l'écart en audio-oral pour réaliser finalement une perfection dans l'équilibre des habiletés linguistique, qualité jugée indispensable pour un excellent traducteur / interprète » (Xu, 2014 : 284).

On cherche ainsi à collecter toutes les techniques et procédés d'oral ou d'oralisation et pour ce faire, on essaie de réduire l'enseignement théorique, notamment en économisant du temps sur la phase d'enseignement et d'explication, pour le rediriger vers les phases d'entraînement et d'application. On essaie aussi de focaliser sur les éléments linguistiques essentiels, et les savoirs grammaticaux sont réduits en conséquence, avec certains retours à la MD et une limitation dans l'utilisation de la L1. Dans cette perspective, en 1987, le nouveau programme national pour l'enseignement supérieur du français spécialisé, reconnaît explicitement l'importance du développement de la « compétence communicative ». Et ainsi, comme le souligne Xu :

« C'est une sorte de méthodologie soviétique « adoucie » ou « détendue ». Il s'agit d'appuyer sur le modèle pédagogique formé sous l'air de l'influence soviétique (en particulier la structuration des démarches pédagogiques, avec la méthode de traduction et celle de grammaire), en y ajoutant quelques techniques et procédés d'inspiration d'autres courants didactiques qu'on retient pour adjuvants d'amélioration » (Xu, 2014 : 291).

Entre les années 60 et 80, les manuels se multiplient, notamment les manuels de la prestigieuse Institut des Langues étrangères de Pékin. Il s'agit avant tout pour les éditeurs et les auteurs d'éviter les abus de la méthode soviétique : la lourdeur et la politisation excessive. Ainsi sont introduits plus de matériaux courants visant à la découverte des représentations de la France et des manières de vivre. Et quand les réalités de la Chine sont évoquées, c'est aussi de manière plus francophile. Les textes originaux et les exercices oraux gagnent enfin en importance. À noter enfin qu'entre 1979 et 1992, on assiste à un retour à la grammaire explicite, qui selon les acteurs sur le terrain, rassure et stabilise les acquisitions, tout en permettant d'économiser du temps.

Dans cette perspective d'ensemble, le manuel *Le Français* de Ma Xiaohong (1992) encore largement utilisé aujourd'hui pour le cours central en Licence, fournit un exemple très concret de synthèse entre la méthodologie soviétique et le courant communicatif français, dans le choix des textes, la place accordée aux dialogues ou encore les exercices d'entraînement, ainsi que dans le souci d'aborder le problème de la communication interculturelle.

Cette recherche de l'équilibre dans le « complet » et la « diversité », qui caractérise l'éclectisme chinois, et qui se traduit par un ajout continu de techniques et de procédés oraux et pratiques, sur le socle des méthodologies dites « académiques » (MT et méthode soviétique), s'adapte bien aux goûts des Chinois mais se heurte à de nouvelles limites, comme le souligne Xu. D'abord, même si l'on insiste sur la « prééminence de l'audio-oral » – selon laquelle l'écoute et l'oral précèdent, et la lecture et l'écriture suivent – ce qui amène effectivement dans un premier temps un meilleur développement des compétences orales par rapport aux méthodologies précédentes, on assiste depuis les années 80 à une « désagrégation effective de l'assemblage oral et écrit » (Xu, 2014 : 303), notamment du fait de nombreux arrangements pédagogiques dans l'application des programmes et les pratiques de classe.

D'abord l'insistance sur la MD et autres méthodes d'oral intervient essentiellement sur la L1, alors que les trois années suivantes sont nettement plus académiques. Ensuite, le besoin de différents manuels pour assurer les différents cours est croissant et l'on assiste à une compartimentation des fonctions assignées aux cours, sans que des liens et des équilibres s'établissent entre les cours et les habiletés développées. Ce phénomène entraîne aussi une autre compartimentation : celle des fonctions entre enseignants locaux et natifs, de manière générale la grammaire et l'étude linguistique revenant aux premiers et l'audio-oral aux seconds.

La recherche d'une « identité nationale » depuis les années 90

La dernière période couvre les 30 dernières années, depuis les années 90 jusqu'à aujourd'hui. Elle est marquée par deux éléments majeurs : une « frénésie de développement », pour reprendre les mots de Xu, et la recherche d'une identité du FLE sur le plan méthodologique.

D'abord, c'est à un développement quantitatif sans précédent que nous assistons dans l'enseignement du français, et qui suit le mouvement général d'intensification de la politique éducative chinoise et de « massification » de l'enseignement supérieur. Ce mouvement accompagne le changement social du pays à l'échelle globale : la sortie de la pauvreté d'une partie des campagnes qui en souffrait encore et le développement d'une société de « moyenne

aisance », dorénavant plus urbaine que rurale, dans une Chine ouverte sur l'extérieur, qui participe à la mondialisation des échanges et des économies. Dans ce contexte, tandis que la demande sociale d'échanges internationaux s'intensifie, les écoles chinoises de langues connaissent un essor prodigieux tant en nombre qu'en niveau d'enseignement. Pour le français, les chiffres parlent d'eux-mêmes :

« La Chine, qui ne possédait au départ qu'une petite classe de français d'une dizaine de garçons au sein de Tongwen guan, dispose aujourd'hui d'un immense réseau de formation composé de plus de 98 établissements d'enseignement supérieur pouvant décerner les diplômes en français, quelques 150 universités ou écoles assurant des enseignements en français langue étrangère, sans compter nombre de centres de formations privés hors du système éducatif officiel » (Xu, 2014 : 310).

Les établissements d'enseignement supérieurs avec le français comme spécialité constituent le « noyau dur » de la francophonie chinoise :

« Selon les statistiques publiées par l'Association chinoise des Professeurs de français (ci-après ACPF) en 2011, en l'année scolaire 2009-2010, le français est enseigné en première langue étrangère dans 93 universités au niveau de licence chinoise (Benke : Bac +4), à 26 universités au niveau du master et à 6 universités au niveau du doctorat, regroupant au total 12 564 étudiants, toutes catégories confondues » (Xu, 2014 : 310).

Dans le même mouvement, le corps professoral se sinise et se spécialise, avec en 2011, selon les mêmes sources : 736 enseignants chinois de français, tous détenteurs d'un diplôme universitaire. Le rythme de cette évolution est lui-même vertigineux, puisque depuis 2005, chaque année, la Chine ouvre en moyenne 9 départements ou sections de français proposant une formation en licence, ce qui explique un presque doublement en moins de cinq ans : 59 départements en 2005, 93 en 2009. La taille de la Chine et le volontarisme politique justifient en partie cette intensité et ce type de mouvement global, non sans poser des problèmes d'adaptation : la rapidité de cette croissance a par exemple entraîné une nouvelle pénurie d'enseignants et une dégradation de la qualité pédagogique, qu'il a fallu ensuite compenser.

La seconde caractéristique de la période est ce que l'on pourrait nommer « la lenteur de la recherche en théories méthodologiques » (Xu, 2014 : 311). En effet, tout au long du XXe siècle, les avancées méthodologiques et didactiques ont été principalement menées dans l'enseignement du russe et de l'anglais, et comparativement à ces deux langues, négligées dans le milieu du FLE. De plus, la formation en sciences de l'éducation est quasiment absente dans la carrière des professeurs d'universités, qui sont avant tout des linguistes et des spécialistes de

littérature, ceci dans une culture éducative d'ensemble, qui considère le travail de l'enseignant comme essentiellement empirique. Une prise de conscience d'un fossé ou d'un manque lié à cette situation intervient dans les années 2000, notamment sous l'impulsion et les initiatives du professeur Fu Rong, avec pour la première fois un début d'enseignement de la Didactique des langues-cultures étrangères au niveau universitaire comme une discipline à part entière.

Comme dans la période précédente, l'enseignement reste globalement en héritage du modèle traditionnel et soviétique, mais en cherchant à privilégier la compétence communicative et en recherchant de nouveaux équilibres : entre les différents cours proposés dans l'articulation autour du cours central, entre le grammatical et le communicatif, entre les difficultés linguistiques et les besoins langagiers, entre l'utilisation en classe du chinois ou du français... On assiste à nouveau sur le terrain à un foisonnement de manuels, avec un mélange de manuels chinois et de manuels français, avec l'ouverture d'un débat :

« Les enseignants chinois considèrent généralement le contenu des manuels français comme plus authentique, plus varié, plus vivant, tandis que les manuels chinois sont censés être plus systématiques en explication grammaticale » (Xu, 2014 : 316).

Le débat s'ouvre ainsi explicitement autour des méthodologies avec parfois un écart générationnel : entre une jeune génération qui pencherait vers les méthodologies françaises et une génération plus ancienne qui insisterait plus sur l'orthodoxie et la « souveraineté » chinoise en matière didactique. Fin 2008, est aussi publiée la version locale, en mandarin, du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et les acteurs chinois, bien qu'intéressés, reconnaissent généralement qu'il n'est pas évident pour eux d'inscrire, sur leur terrain local, une idéologie pensée dans la perspective de la construction européenne et du plurilinguisme.

La confrontation des deux systèmes de référence laisse cependant apparaître une forme de convergence, comme le rappelle le test effectué en 2009 par Xu et dont elle donne une description et un bilan dans son étude de doctorat, et qui lui permet d'établir les performances du système éducatif chinois par rapport au modèle communicatif européen. Ainsi le test confirme-t-il globalement un niveau A2 en L1, un niveau B1 en L2 et en moyenne un niveau B1 en L3, mais avec de fortes disparités, puisqu'en L3 : 15% des étudiants atteignent le niveau A2, 46% le niveau B1, 32% le niveau B2 et 17% le niveau C1 (Xu, 2014 : 328).

Cette période récente des 30 dernières années atteste ainsi que, malgré une méthodologie d'ensemble toujours appuyée sur le syncrétisme et l'empirisme à partir des méthodologies

académiques, et par suite toujours en recherche de son unité théorique, et malgré les contradictions qui se posent entre le développement international et la recherche d'une souveraineté nationale en méthodologie des langues, la notion d'efficacité est restée au centre des réflexions des différents acteurs durant cette période, et qu'elle a permis à la Chine d'obtenir des résultats tangibles, notamment en termes de convergence avec les critères internationaux, et plus spécifiquement européens.

Reste que cette synthèse de l'histoire de l'enseignement du français en Chine, qui s'appuie sur la longue étude doctorale de Xu, laisse apparaître les traits fondamentaux de ce qui constitue les soubassements de notre contexte et de notre terrain, aujourd'hui et au cours de notre expérimentation.

D'abord, « l'éclectisme » chinois demeure un moyen pratique de sinisation et d'intériorisation de ce qui vient de l'extérieur, en conformité avec l'empirisme et la recherche de l'harmonie, propre à la pensée chinoise traditionnelle, issue du confucianisme. Ensuite l'enseignement chinois reste attaché aux méthodes « académiques », soit traditionnelles soit soviétiques, et il finit toujours par créer un déséquilibre en faveur de la connaissance au détriment de la pratique, ainsi que de l'écrit au détriment de l'oral. Mais cet attachement à une forme « d'académisme » correspond sans doute profondément à la culture éducative du pays, notamment en ce qui concerne l'enseignement de sa langue officielle et commune, le mandarin.

Enfin, et c'est sans doute le trait culturel majeur que révèle l'étude de Xu, l'enjeu politique et national est toujours un élément déterminant de l'enseignement des langues étrangères, et notamment du français, en Chine :

« En fait, l'enseignement du français en Chine à l'origine, comme celui d'autres langues étrangères, n'était pas une question purement pédagogique. Il a été lié au rêve de redressement national des Chinois dans les domaines militaire, économique, politique et culturel. Tout au long de l'histoire, le français se voit marquer de différentes étiquettes selon les circonstances où le pays est pris. "Langue de barbarie" du 17^e siècle au 18^e siècle, quand la Chine restait "dans la tranquille certitude d'être la source unique de la culture et de la civilisation d'un monde dont elle est le centre", puis, "langues des agresseurs" mais "moyen de redressement national" pendant une très longue période pour une Chine en déclin et envahie par les pays avancés parlant les langues en question, et "outil de propagande des idées révolutionnaires" dans les années 1950-1970, en pleine période de rivalité avec tout le camp capitaliste, et finalement "instrument de modernisation" depuis les années 1980 » (Xu, 2014 : 350-351).

Dans les années 2000 et ensuite, avec d'abord le Président Hu Jintao puis le Président Xi Jinping, l'axe politique semble s'infléchir une nouvelle fois pour l'enseignement des langues étrangères, dans un nouvel équilibre idéologique entre le marxisme et le confucianisme, vers une forme d'humanisme renouvelé qui permette d'accompagner le mouvement de mondialisation dans lequel la Chine est nécessairement prise. Il y aura ainsi d'abord l'idée de « l'humain au centre des enseignements », prolongée par celle d'une « communauté de destin pour l'humanité ».

Cette dernière idée, spécifique du projet de Xi Jinping, touche le plan des civilisations et se répercute directement sur l'enseignement et l'enseignement des langues étrangères en particulier. En effet, dans le domaine civilisationnel, il s'agit de promouvoir les échanges et le dialogue entre les différentes civilisations et les divers modes de développement, pour que les pays et les cultures puissent apprendre les uns des autres de manière réciproque, sur un plan d'égalité, et par suite dégager des principes communs de gouvernance mondiale et de développement créatif de la « civilisation humaine » dans son ensemble.

Et cette ligne directrice impacte effectivement le terrain, comme nous avons pu l'observer durant nos années d'enseignement en Chine : les professeurs étrangers sont en particulier sollicités pour transmettre des connaissances plus approfondies sur les représentations et les cultures de leur pays de référence, tandis qu'en parallèle la Chine veut mieux faire connaître son histoire et sa culture dans les langues étrangères. Mais si les départements de langues étrangères se retrouvent ainsi à une « croisée des chemins » porteuse de sens et d'échanges possibles, ils se trouvent aussi toujours soumis aux tensions diplomatiques et politiques. Et à chaque regain de tension entre l'Occident et la Chine, comme ce fut le cas avec l'épidémie de Covid 19, la Chine est susceptible de se remettre dans une position plus défensive, et moins ouverte aux représentations venues de l'extérieur. En ce sens, la réflexion historique de Xu, articulant nettement le politique et l'enseignement des langues étrangères, continue d'être au centre des développements possibles aujourd'hui.

4.2 Contexte et terrain au premier semestre 2019 / 2020

Notre partie précédente, sur l'histoire de l'enseignement du français en Chine, nous amène naturellement au contexte présent, dont nous retrouvons les grandes caractéristiques dans différents rapports et synthèses, dont celle effectuée par notre collègue à Canton, David Bel de l'Université normale de Chine du sud, pour l'observatoire de la langue française de

l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), et publié dans *La langue française dans le monde* (2019) : « L'enseignement du / en français en Asie de l'est et du sud-est ».

Le mouvement historique de développement des langues étrangères en Chine, et notamment du français, s'est poursuivi de manière continue dans les premières décennies du 21ème siècle, comme le confirme les données de 2018 dans l'étude de Bel. À cette date, pour une population d'environ 1,5 milliards d'habitants, la Chine compte un nombre total d'apprenants du / en français oscillant entre 120 000 / 135 000, dont 65 000 / 68 000 dans l'enseignement supérieur et à ce niveau, environ 24 000 étudiants de spécialité.

Figure 6 – Répartition des élèves et étudiants chinois en français en 2018

Dans le primaire	Entre 700 et 1000 [données très incertaines]
Dans le secondaire	Au moins 13 000 élèves
Dans le supérieur	Entre 65 000 et 68 000 étudiants (dont 24 000 étudiants en spécialité de français, aux trois niveaux)
Alliances françaises	27 000
Centres privés de langues	Entre 10 000 et 20 000 élèves
Lycées et établissements français	Environ 3000 élèves

(Bel, 2019 :13)

Notre terrain appartient à l'enseignement supérieur de spécialité, aussi focaliserons-nous sur le contexte lié à cet enseignement. En 2019 / 2020, une réforme sur le plan national a élargi les possibilités d'enseignement du français au secondaire et donc son choix dans les épreuves du *gaokao*, équivalent du baccalauréat français. Les effets de cette réforme sur l'enseignement supérieur seront à mesurer dans les années à venir mais, au moment de notre expérimentation, notre contexte et notre terrain n'étaient pas affectés par cette réforme, et restent conformes aux analyses de Bel concernant les données de 2018 :

« En Chine, au niveau secondaire, il n'y a qu'une seule langue étrangère obligatoire, qui n'a pas nécessairement à être l'anglais même si, dans les faits, il s'agit du choix fait par l'écrasante majorité des élèves à ce niveau » (Bel, 2019 : 14).

C'est dire que les étudiants en français de spécialité découvrent leur discipline en commençant leur licence et en étant encore fortement marqués par la culture éducative du secondaire, et notamment par le *gaokao*, l'examen national d'entrée à l'université, qui clôt les trois années d'études au lycée. Le système éducatif chinois est très sélectif et le *gaokao*, « examen d'une vie » comme disent les Chinois, en est un puissant symbole. Les épreuves sont au nombre de

trois : chinois, mathématiques, langue étrangère (très majoritairement l'anglais), plus une épreuve de synthèse, en fonction de l'orientation choisie, arts ou sciences :

« L'objectif est d'obtenir la meilleure note possible pour entrer dans la meilleure université possible. On peut clairement affirmer que le choix de l'université prime clairement sur le choix de la spécialité » (Bel, 2019 : 15).

Le *gaokao* constitue donc un véritable examen pour l'entrée dans les meilleures universités, dans une perspective ultérieure de débouchés favorables sur le marché du travail. Il appartient à une très longue histoire de sélection par les examens, qui remonte en Chine au 5^{ème} siècle, avec le *keju*, déjà un examen national organisé par la Cour, pour sélectionner les cadres, et qui offrait aux enfants du peuple des possibilités d'ascension sociale. Le *keju* a ainsi marqué la société chinoise tout entière dans son histoire, puisque la réussite d'un candidat constituait aussi celle de sa famille et de son rayonnement, et que la pratique de l'examen a fortement déterminé toutes les activités d'enseignement : la conception du cours, les choix du matériel, les exercices d'entraînement...

Le *keju* a ainsi renforcée et fixée certains traits de la culture pédagogique chinoise traditionnelle : la récitation et la copie des modèles que constituent les textes classiques, sans penser à l'expression personnelle ; le rôle central du manuel à étudier « comme une *Bible* » ; l'autorité de l'enseignant considéré comme un maître infaillible et comme un modèle à respecter en permanence.

Cette culture d'examen héritée d'un passé ancien, bien que remise en question dans l'histoire de l'enseignement chinois, dès la fin du 18^e et par la suite, notamment du fait des contacts de la Chine avec des cultures occidentales, qui accordent plus d'importance relative au développement individuel des personnes, perdure cependant dans la culture éducative chinoise contemporaine. Et nos étudiants qui entrent en licence gardent des habitudes et des comportements fortement liés au parcours dans le secondaire et à sa dramatisation finale dans le *gaokao*, qui constitue pour un regard étranger, un « bachotage » très intensif, fondé sur la mémorisation et la récitation à partir d'un ensemble copieux de manuels.

Mais quelles que puissent être les limites de cet examen, surtout vues culturellement de l'extérieur, et les améliorations toujours possibles d'un tel édifice organisationnel et institutionnel, force est de constater que les Chinois y sont attachés comme à un important rituel de passage, pour les individus comme pour les familles, que la préparation pour l'examen forge des habitudes de travail, tant en concentration et en intensité qu'en capacité de mémorisation,

et que le *gaokao* assure toujours sa fonction « d'ascenseur social », en permettant aux enfants des classes populaires d'avoir de très bons résultats grâce à un travail simple et intensif, non lié à ce que Bourdieu appellerait un « héritage culturel » (à travers la capacité d'autonomie ou de réflexion personnelle, par exemple). Le *gaokao* permet aussi le rééquilibrage entre provinces grâce à certaines mesures politiques et administratives, qui compensent, par des avantages et des souplesse, le manque de développement éducatif dans certaines provinces ou pour certaines minorités ethniques.

Quoi qu'il en soit donc, nos étudiants qui entrent en licence arrivent formés par ce cadre, et l'enseignement supérieur du français, notamment dans les premières années, s'en trouve fortement influencé, en continuant d'accorder une place déterminante au manuel, à l'examen, et à l'enseignant, au détriment d'autres possibilités pédagogiques. Et le déséquilibre entre l'oral et l'écrit provient par suite en partie de cette culture pédagogique, très orientée vers l'évaluation sommative, l'examen final et la sélection qu'il permet, notamment puisque l'écrit permet de manière plus visible l'approche d'une évaluation objective, explicitant entièrement les critères de notation, et permettant des vérifications a posteriori, lors des inspections gouvernementales.

Il est évident que l'administration de la preuve et le contrôle des abus ou des injustices, dans une société chinoise par ailleurs aussi sensible à la compétition et à la sélection qu'aux notions d'égalité et de justice sociales, plaide en faveur d'évaluations sommatives privilégiant l'écrit sur l'oral, et crée ainsi une pente naturelle qui incline tout le système vers des critères scolaires de conformité aux différents modèles ou savoirs enseignés, ainsi que vers l'écrit.

Il faut aussi, comme toujours en Chine, remettre cela dans le contexte spécifique de la géographie physique et humaine : nous parlons d'un échelon national d'organisation et de contrôle qui vient équilibrer et donner une unité à une trentaine de provinces, dont certaines sont plus grandes que la France en population ou en superficie, de plus avec de grandes disparités régionales, tant géographiques qu'économiques ou culturelles.

Penser en Chine ou penser la Chine oblige à cet exercice spécifique et parfois salutaire pour éviter certaines apories : passer du local et du plus individuel à la perspective d'ensemble et collective, qui vue la taille du pays, se situe sur un plan nettement distinct, tant sur le plan géographique, l'échelon national, que sur le plan politique, avec les priorités du projet collectif d'ensemble à un moment donné du temps : par exemple ces dernières années, sortir de la misère les populations encore touchées, notamment dans les « province éloignées ».

Le Président Mao est l'auteur d'un texte fondamental pour le marxisme, *De la contradiction* (1937), où il distingue « contradiction principale » et « contradiction secondaire », qui semble toujours nourrir la pensée et la politique chinoises, et qui oblige de ce fait tout chercheur à se remettre aussi dans cette perspective, pour penser les phénomènes chinois, notamment dans les articulations du local et du national, et de l'individuel au collectif.

Ainsi le *gaokao* et la culture éducative liée s'inscrivent dans un projet d'ensemble national, et dans la perspective d'un important héritage historique et culturel, tout comme l'enseignement universitaire du français de spécialité, qui accueille très majoritairement des novices en français, imprégnés de la culture éducative du secondaire et de l'examen d'entrée.

Le premier cycle universitaire le plus répandu, équivalent de la licence française, délivre un diplôme national, communément nommé *benke*, après 4 ans d'études. Deux tests nationaux viennent certifier le niveau de langues des étudiants : le *Test national de français de spécialité 4* (TFS 4) et le *Test national de français de spécialité 8* (TFS 8), respectivement en fin de seconde année, après 4 semestres d'études, et en fin de quatrième année, après 8 semestres d'études. Ces tests sont très importants pour les étudiants, dans la perspective du marché du travail, et les examens du Delf et du DalF, pour ceux qui souhaitent partir étudier ou travailler à l'étranger, viennent encore s'ajouter à la culture d'examen locale. Enfin, l'entrée en master se fait elle aussi à partir d'un examen très sélectif qui se prépare et se passe au premier semestre de la 4^{ème} année, avec des épreuves de spécialité mais aussi des épreuves communes (anglais, politique).

C'est dire que la culture d'examen, instaurée par le *gaokao*, se perpétue dans le cadre général de la licence, rythmé par ces différents tests et examens nationaux, ainsi que par les évaluations sommatives de fin de semestre, qui incitent à reprendre le modèle du « bachotage » rôdé par le *gaokao* et qui sécurisent tous les esprits, tant les enseignants que les étudiants. L'aspect « rituel » de tout cela pourrait être étudié soigneusement et minutieusement, en dehors de notre présente étude, aussi bien sous un angle anthropologique que psychologique, pour entreprendre le cas échéant des améliorations souples et graduelles, car l'efficacité d'un tel édifice ne nous semble pas évaluable seulement en terme d'apprentissage et de performances dans les spécialités, sans prendre en compte en même temps tous les effets conjoints, dynamiques ou bloquants, liés aux rituels mêmes, en termes d'intégration psycho-anthropologique des individus au groupe et à la culture de référence.

Dans ce système de sélection pyramidale, les universités sont elles-mêmes hiérarchisées, en fonction de différents critères : ancienneté et application des programmes, intensité de la recherche, nombre de cycles universitaires, niveau des enseignants, résultats et performances lors des tests, intégration à l'international.... Et ce phénomène de hiérarchisation est encore renforcé par la volonté de la Chine de s'inscrire dans la mondialisation universitaire, avec des flux croissants d'échanges d'étudiants, venant étudier en Chine ou partant étudier à l'étranger. Sur le terrain, les situations des départements de français sont donc très hétérogènes, entre les universités du haut de la pyramide et celles du bas, plus directement impactées par la massification de l'enseignement supérieur.

Les universités sont ainsi souvent réparties en 3 ou 4 catégories ou types, le long d'un axe descendant : notre université, Université Jinan à Guangzhou, est une université d'état qui appartient à la première catégorie des universités, et elle se classe à la 50ème place environ des universités chinoises sur le plan national. Le recrutement des étudiants se fait donc sur d'excellents résultats au *gaokao* et les effectifs sont réduits, avec des classes de 20 ou 30 étudiants par niveau.

Mais le département de français est jeune, puisqu'il a moins de 10 ans, et donc la structuration d'ensemble est toujours en cours, tant sur le plan du recrutement des enseignants autour de l'équipe de base – 4 enseignants chinois tous titulaires d'un doctorat – que sur celui de la mise en place définitive des programmes, des cours et des manuels ainsi que sur le développement des différents cycles – avec la création d'un master en 2019, très réduit en effectif avec 4 étudiants – ou encore le développement des partenariats internationaux avec des institutions ou des universités étrangères.

C'est dans ce cadre, à l'Université Jinan, d'un jeune département « montant » de français de spécialité, dans une université de première catégorie, que le programme national de français se met en place. La scolarité de la licence est ainsi divisée en deux parties de deux ans, définies respectivement par le *Programme national du français langue étrangère élémentaire* (1988) et par le *Programme national du français langue étrangère avancé* (1996), chaque programme se terminant par l'évaluation nationale correspondante des TSF déjà mentionnés. Les étudiants de notre expérimentation sont en premier semestre de L3, donc ils viennent d'achever le premier programme de « français élémentaire », ont passé et généralement obtenu le TSF 4, et commence le programme communément appelé de « français avancé ».

Le programme élémentaire, déjà traversé par nos étudiants, répond à un objectif principal de connaissance de la langue : l'acquisition des bases du français sur les quatre niveaux, « écouter, parler, lire et écrire », ainsi que le développement lié d'une certaine compétence communicationnelle, avec environ 550 heures annuelles, réparties sur deux semestres, et donc 14 à 16 heures de cours hebdomadaires pendant 16 à 17 semaines.

Plusieurs principes visent à la complétude du programme. Le premier insiste sur l'importance de « l'entraînement de base », avec l'articulation des savoirs linguistiques (phonétique, grammaire, lexique) avec les compétences linguistiques (écouter, parler, lire, écrire). Le second principe insiste sur le développement de la compétence à communiquer, à travers la mise en place de situations authentiques dans les entraînements et la mise en pratique, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le troisième principe met justement l'accent sur les relations à maintenir entre l'oral et l'écrit, ainsi qu'entre la compréhension et l'expression, en donnant une place prépondérante à l'oral en début d'apprentissage, notamment pour l'étude de la phonétique. Le programme encourage aussi les activités pratiques de langue, nécessitant un rôle actif des étudiants, ainsi que la fréquentation de la culture liée à la langue enseignée et le développement d'une compétence interculturelle, en comparaison et mise en perspective avec la culture chinoise.

Le programme national de français pour la L3 et la L4, communément appelé programme de « français avancé », s'inscrit dans la même logique que le programme élémentaire, tout en élevant le niveau des demandes tant dans le développement des habiletés – écouter, lire, parler, écrire, traduire – que dans celui des connaissances linguistiques et socio-culturelles. Mais il oriente désormais l'apprentissage vers l'activité future, sociale et économique ou vers la poursuite des études, en demandant de développer les capacités des étudiants à travailler en autonomie, pour traduire, enseigner ou effectuer des travaux ayant le français comme outil ou comme base de communication.

Par suite, il s'agit d'élargir et de préciser les connaissances linguistiques, par un enseignement plus systématique et réfléchi de la grammaire, de la lexicologie, de la stylistique, tout en intensifiant les entraînements et la pratique qui peuvent leur être liés. Il s'agit aussi d'œuvrer à la modernisation socialiste et d'essayer d'articuler les connaissances, les savoirs et les savoir-faire langagiers aux demandes de la société et du marché du travail : les cours à option sont censés donner des possibilités de spécialisation par rapport à des objectifs spécifiques tandis que les cours tournés vers les connaissances socio-culturelles doivent permettre de familiariser les étudiants aux contextes de vie et de travail en France et ou dans pays francophones.

Dans le même temps, le programme insiste sur l'équilibre entre l'apprentissage et le développement personnel des étudiants par des méthodes de « guidage » et de « discussion », où les étudiants puissent aussi bien développer leurs capacités d'autonomie que leurs compétences en analyse et en mise en perspective de la culture étrangère, par rapport à la culture chinoise. Sous cet angle, sont fortement encouragées les activités extra-scolaire en français, « la deuxième classe », ainsi que la possibilité de stages, permettant de s'exercer à la traduction écrite ou orale.

Concrètement, le cours de « lecture en détail » reste central, tant dans l'esprit des études qu'en nombre d'heures, environ 4-6 heures par semaine sur un total de 12-14 heures de cours obligatoires, soit environ un tiers des heures de cours. Sur sept cours obligatoires, deux seulement concernent directement l'oral : interprétariat et audio-visuel. Les cinq autres, dans le programme et / ou dans leur mise en pratique en classe, inclinent le programme vers l'écrit et la compréhension : français avancé, écriture, traduction, lecture de la littérature, lecture de la presse. Les cours à option permettent de compléter l'apprentissage, soit du point de vue des connaissances linguistiques (linguistique, lexicologie, stylistique, grammaire), soit du point de vue socio-culturel (histoire, histoire de la littérature, civilisations françaises et francophones), soit dans le sens d'une spécialisation (commerce, tourisme, droit).

Ainsi, même si les programmes et les manuels cherchent, dans leurs principes, une forme d'équilibre entre les compétences, la mise en pratique sur le terrain – sur notre terrain en particulier comme assez généralement dans l'enseignement supérieur en Chine – infléchit l'enseignement et par suite l'apprentissage en faveur de l'écrit et de la compréhension au détriment de l'oral et de l'expression.

Le cours de « lecture en détail » de français avancé reste ainsi le cours central, avec généralement son enseignant chinois comme enseignant de référence de la classe. Pour ce cours, le manuel, très copieux, comme celui utilisé dans notre université et dans beaucoup d'autres, *Le Français* (1992) de Shu Jingzhe, occupe une large part du travail des étudiants en dehors de la classe. C'est aussi ce cours qui prépare le plus directement aux examens du TFS et à la nature des épreuves proposées, qui elles aussi privilégient les connaissances linguistiques au détriment de la pratique, la compréhension et l'écrit au détriment de l'expression et de l'oral.

Ce cours déterminant dans l'apprentissage, et dans la culture éducative qui se perpétue en début de licence, est complété par des cours qui sont supposés équilibrer l'ensemble des compétences : cours de phonétique, cours de compréhension orale, cours de poésie, cours de civilisation

française. Mais la même situation que pour le cours central tend à se reproduire : même quand les manuels proposent des activités plus pratiques ou plus tournées vers l'oral, celles-ci tendent à être sous-estimées en investissement et en temps consacré, par les enseignants comme par les étudiants. C'est que tout l'enseignement est finalisé par les examens de fin de semestre, et indirectement par les tests nationaux, qui par souci d'objectivité et de rigueur, ainsi que par souci de consensus (notamment pour éviter les malentendus et les contestations possibles), sont tournés vers des applications directes de ce qui a été vu en cours, et par suite sur la compréhension et sur l'écrit.

De plus, dans notre département, qui n'est pas une exception en Chine, les professeurs chinois, bien que titulaires de doctorat et ayant des niveaux de langue remarquables en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, comme nous l'avons remarqué dans nos échanges avec eux, enseignent tous majoritairement, voir exclusivement, en mandarin. Ici, la culture chinoise de la « face » et le risque de « perte de face », équivalent à une perte de statut et de l'autorité correspondante, par rapport aux étudiants, en cas d'erreurs, jouent un rôle déterminant dans la culture pédagogique et dans le développement des compétences des étudiants, qui eux-mêmes sont habitués à ce confort de compréhension et le défendent, plus ou moins consciemment. Une enseignante chinoise d'une école secondaire de langues étrangères nous expliquait ainsi que chaque fois qu'elle introduisait le français comme langue de communication en classe, ces élèves finissaient par la ramener à une explication supplémentaire en chinois, pour être sûrs d'avoir bien compris. Elle se sentait donc obligée de répondre à leur demande.

Notons à ce sujet que les quatre enseignants chinois, tous docteurs, de notre département sont aussi tous des spécialistes de littérature, et que le problème du français comme langue d'enseignement pourrait s'avérer être un moindre problème pour les enseignants des dernières générations, qui viennent beaucoup plus souvent de formation en FLE et en DDL, comme je l'ai remarqué dans les derniers recrutements qui se sont faits à l'université Jinan.

Consciente du déséquilibre dans les acquisitions, en partie lié au programme et au manuel et en partie liée à la culture éducative chinoise dans la manière d'organiser le travail en classe, la directrice de notre département de français a introduit de nombreux essais d'adaptation et d'améliorations, pendant mes cinq années d'enseignement. D'abord, il y eut un grand nombre d'enseignants de français dans les premières années du département : d'abord quatre et même cinq, soit autant que de professeurs chinois, qui ont ensuite été remplacés par des recrutements chinois, dans les jeunes générations venant de la Didactique des langues. Ainsi à partir de 2019, il n'y avait plus que trois enseignants français, et depuis 2021 un seul.

Ensuite, le département a mis en place un « roulement » de ces différents professeurs français sur les différents niveaux d'enseignement de la L1 à la L4, et à travers les différents cours, pour introduire le français à l'oral ainsi que des connaissances culturelles du point de vue des natifs, dans de plus fréquentes occasions et dans différents cours. Ainsi, en ce qui nous concerne, entre 2016 et 2021, sur 5 années d'enseignement à l'Université Jinan, soit 10 semestres, nous sommes intervenu plusieurs fois en binôme avec un enseignant chinois, pour développer les compétences culturelles et orales dans le cours central de « lecture en détail » qui au total couvre chaque semaine 6-8 périodes de 45 minutes : en L1, en L2, en L3.

Parallèlement, nous avons aussi assuré, parfois en continu sur plusieurs années, parfois seulement sur un seul semestre ou une seule année, les cours de : société et culture françaises (L4), histoire française (L4 puis L3), anthologie de la littérature française I (L3), écriture en français II (L3), lecture des articles dans la presse (L3), anthologie de la littérature française II (L3), écriture du mémoire / écriture académique (L3), écriture en français I (L2), histoire du cinéma français (L4 puis L3), histoire du théâtre français (L4), comparaison culturelle franco-chinoise (L4), traduction orale (L3), analyse de textes littéraires (Master 1), histoire contemporaine des idées (Master 2 puis M1), écriture académique (M2), atelier oral (L2).

De 2016 à 2021, nous avons ainsi eu de nouveaux cours à préparer chaque semestre, pour la licence, puis à partir de 2019 pour le master qui venait d'être créé. Cette flexibilité était utile au département, qui mettait en place son recrutement et son organisation. En retour, cela nous a permis de bien connaître le programme et les manuels possibles, notamment en L3 et L4, qui sont les deux années où nous sommes le plus intervenus.

Les cours que nous avons enseigné en permanence, pour 5 promotions successives d'étudiants, concernent l'écriture : « écriture en français I » au second semestre de la L2, « écriture en français II » au premier semestre de la L3, « écriture académique / écriture du mémoire » au second semestre de la L3. Cet enchaînement des cours, avec les mêmes étudiants, sur une continuité de trois semestres me permettait d'avoir un véritable « fil » sur l'évolution des étudiants, collectivement et individuellement, autour du travail névralgique que constitue l'expression écrite, avec le passage des savoirs accumulés sur la langue à la pratique de l'écrit, et le passage du récit à l'argumentation.

Les cours d'écriture avaient de plus un impact sur la préparation aux tests nationaux (TFS 4 et TFS 8), sur la préparation du Dalf C1 – que les étudiants concernés passent généralement au premier semestre de la 4ème année pour candidater pour des masters en France – et sur

l'écriture des mémoires de licence en L4, pour lesquels, chaque année, nous avons toujours été directeur pour deux à quatre étudiants, tout en participant aux jurys de soutenance.

Cette troisième année de licence (L3), sur laquelle nous sommes beaucoup intervenu, tant sur le plan des cours d'écriture que sur celui d'autres cours, plus axés sur des compétences culturelles ou interculturelles, est en effet décisive en Chine. D'une part parce que la L4 est une année de bilan et d'orientation, avec beaucoup moins de cours au programme et occupée par le travail de recherche, de rédaction et de présentation du mémoire, qui s'étale du début de l'année jusqu'au début du second semestre : 5000 mots, 10 à 15 pages, en français ou en chinois, mais dans notre université très majoritairement en français. Les étudiants sont aussi très occupés par tout ce qui concerne leur orientation et toutes les démarches à accomplir, soit pour la poursuite de leurs études, soit pour leur insertion dans le monde du travail : dossiers et lettres diverses, préparation et épreuves pour l'examen très sélectif de l'entrée en master en Chine, entretiens.

D'autre part, et pour des raisons liées à cette nature spécifique de la L4, la L3 est difficile et décisive car elle est l'année où la pratique de la langue doit dépasser la stricte connaissance de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, et où cette pratique doit passer de situations quotidiennes, ou de situations simples, à des situations plus complexes, d'argumentation, de raisonnement et d'organisation synthétique des idées. Si l'on se réfère au CECRL, quant aux attendus du programme chinois, la L3 marque le passage du niveau B1 au niveau B2+ ou C1, indispensable en début de L4 pour ceux qui veulent passer le Dalf C1 et s'orienter vers des masters en France.

Conscient des déséquilibres entre l'écrit et l'oral, et entre la compréhension et l'expression, nous avons constamment introduit de nouvelles pratiques de classe en complément des manuels, que ce soit dans les cours d'écriture, dans les cours centraux de français de base, ou de français avancé, en binôme avec un enseignant chinois, ou dans les cours liés aux compétences culturelles – histoire, civilisation, littérature, théâtre, cinéma, interculturel : travail graduel et dirigé de lectures à haute voix, individuelles et collectives, aussi bien des documents que des travaux d'étudiants ; jeux d'expression et d'improvisation à partir de ces lectures ou des documents écrits ; travail collectif liant la discussion orale, la prise de note et l'écriture individuelle ; travail systématique d'exposés faits par les étudiants ; introduction de documents visuels et sonores ; correction collective à l'oral de certains travaux.

Ces pratiques, bien qu'ayant un effet certain, reconnu par ma directrice de département, se heurtaient cependant à deux limites ou freins. D'une part la segmentation des enseignements,

sans lien entre eux et entre les enseignants, ne permettait pas de passer d'un effet local à une synergie d'ensemble. D'autre part, les cours restaient finalisés par l'examen de fin de semestre, qui reste déterminant dans la note d'ensemble, même si l'on introduit des évaluations formatives intermédiaires. Or les examens de fin de semestre sont très normés : 100 points au total, répartis en 5 parties distinctes. Ce format ainsi que la culture pédagogique liée orientent l'examen vers des récitations ou des applications directes des connaissances abordées en cours. Et par suite, dans le déroulement même du cours, les étudiants gardent une tendance à privilégier le travail le plus scolaire, à l'écrit plus qu'à l'oral, et en compréhension plus qu'en expression, parce que c'est le processus de mémorisation auquel ils sont le plus habitués, depuis tout petits et en continuité, et que ce processus est adapté à la finalisation dans l'examen.

Conformément aux directives du programme, nous avons aussi développé au sein du département de nombreuses activités extra-scolaires, dans lesquelles nous nous sommes personnellement investi, dans l'objectif de développer la pratique de la langue en dehors de la « culture du manuel », notamment à l'oral, et d'élargir les compétences socio-culturelles des étudiants.

Pendant trois années consécutives, de 2016 à 2018, nous avons encadré la préparation des étudiants au concours de la Francophonie, organisé par le réseau officiel français : concours de chansons, concours de théâtre, concours oratoire, c'est-à-dire d'exposés à l'oral sur un thème défini, en appui sur des documents visuels (inévitablement un document Powerpoint ou PPT). Ces préparations ont toujours marqué des développements langagiers et personnels très bénéfiques pour les étudiants concernés, mais malheureusement ne concernaient que quelques étudiants, et non une classe entière.

Pendant deux années consécutives, en 2017 et 2018, nous avons aussi entraîné une classe entière pour le concours de théâtre, interne à l'université. Ces compétitions sont très populaires en Chine et sont une véritable occasion, pour les étudiants, de travail en autonomie guidée. La première année, ce fut autour d'une réécriture abrégée en français, pour une durée de spectacle de 20-30 minutes, de *Sacrées sorcières* de Roald Dahl, et la seconde année ce fut une version courte, par un choix de scènes clefs, du *Médecin malgré lui* de Molière.

Pour conclure, nous avons abordé notre recherche doctorale et notamment l'expérimentation qui lui est liée, avec tout l'apport de nos années antérieures d'enseignement, quant à la connaissance du contexte et du terrain. La continuité et l'intensité de notre investissement nous a en effet permis de bien connaître le programme et ses lignes directrices, ainsi que les forces

et les faiblesses de sa mise en pratique sur le terrain. Tant dans la pratique de classe des nombreux cours que nous avons assurés, que dans la mise en place d'activités extra-scolaires, nous avons déjà mesuré de manière empirique l'effet de certains dispositifs sur l'équilibre recherché entre l'écrit et l'oral d'une part, et la compréhension et l'expression d'autre part, qui restaient aussi les préoccupations majeures de notre département et de sa directrice.

4.3 La 5ème promotion : promotion 2017

L'expérimentation du premier semestre 2019/20 concerne la 5ème promotion, appelée au sein du département « promotion 2017 », puisqu'entrée à l'université à la rentrée de l'année scolaire 2017/18. C'est donc une promotion qui commence son année de L3 et entre dans le programme de « français avancé » au moment de l'expérimentation. Notons aussi que, comme toutes les promotions, il s'agit en fait de deux classes constituant une même promotion : la classe du continent (CN) et la classe d'outre-mer (OM).

L'université Jinan est en effet une université d'État, tournée vers l'international. Et à Guangzhou (Canton), qui appartient à la zone géographique et économique de culture cantonaise de la « grande baie » rassemblant la province du Guangdong, Hongkong et Macao, la vocation de l'université est spécialement tournée vers Hong Kong, qui appartient à l'outre-mer. Ainsi, pour chaque promotion, sont recrutées une classe du continent, avec des étudiants venant des régions de l'intérieur de la Chine, et une classe d'outre-mer, avec des étudiants, venant principalement de Hong Kong, et en nombre plus restreint généralement de Taïwan. Les deux classes suivent globalement le même programme, mais avec des aménagements spécifiques, et elles sont parfois séparées et parfois regroupées en une même classe pour certains cours. Lors de l'expérimentation de 2019/20, la promotion était réunie en une seule classe.

Il nous a paru nécessaire de mieux connaître cette classe d'un point de vue sociologique général, afin de pouvoir mettre en perspective les conditions et les résultats de notre expérimentation. Aussi, au tout début du semestre concerné, avons-nous demandé aux étudiants de remplir un questionnaire, dont nous fournissons en annexe le modèle : *Annexe 1 – Questionnaire 1 / Profil socio-linguistique*.

Les étudiants ont ainsi répondu au questionnaire 1 à la rentrée 2019-2020, durant la semaine 1 du premier semestre, semaine du lundi 26 août. Comme le questionnaire était long et accompagné d'une grille d'auto-évaluation du CECRL en français et chinois, nous avons

amorcé le travail durant le cours, pour répondre aux questions et aux incompréhensions des étudiants, et ils ont ensuite fini le travail en dehors du cours, les questionnaires remplis nous étant rendus la semaine suivante.

Nous avons aussi complété les questionnaires par des questions personnelles, posées à chaque étudiant, lors d'entretiens de fin d'année, au début du mois de juillet 2020 : entretiens par liaison vidéo sur Wechat, puisque les cours étaient alors à distance, à cause de l'épidémie de Covid 19. Ces entretiens ont été brefs, enregistrés en audio, non retranscrits intégralement, mais seulement sous formes de notes, pour compléter les informations amenées par le questionnaire. Nous intégrons donc les éléments significatifs de ces entretiens à la synthèse qui suit.

À travers ce questionnaire et les entretiens complémentaires, notre étude vise d'abord à mieux définir le socle familial et sociologique de cette classe, afin de mieux cerner les déterminations sociales qui pourraient influencer sur l'apprentissage. Le questionnaire cherche aussi à mieux définir les « profils linguistiques » des étudiants : leurs rapports aux différentes langues qu'ils pratiquent ou qu'ils connaissent, ainsi que leurs représentations quant à leurs études et à leur travail avec la langue française.

Sur 21 étudiants (13 CN / 8 OM), nous avons récolté 19 questionnaires. Deux étudiants ne nous l'ont pas rendu : une étudiante du continent et un étudiant d'outre-mer. Nous n'avons pas insisté puisque cette étude reposait sur la libre collaboration des étudiants et leur bon vouloir. Notons que ce sont deux étudiants en difficulté à ce stade de leurs études, notamment à l'oral, et qui se tiennent en marge du groupe.

Une classe « provinciale », de 18 jeunes femmes et 3 jeunes hommes, 13 étudiants CN et 8 OM.

Sur 21 étudiants de 3ème année de Licence (L3), 13 sont du continent, 8 d'outre-mer, tous de Hong Kong. Il y a 18 jeunes femmes et 3 jeunes hommes, 1 jeune homme du continent et 2 jeunes hommes d'outre-mer. Ils sont presque tous nés en 1998 et 1999 : ils ont donc 20/21 ans au moment de notre expérimentation. Ils se déclarent tous de nationalité chinoise ou Han, car c'est l'habitude dans certaines enquêtes et formulaires chinois de spécifier son ethnie. En effet, l'ethnie Han est majoritaire en Chine, à côté de plusieurs ethnies minoritaires, qui ont des statuts particuliers selon les régions.

Rappelons brièvement le contexte géographique. L'Université Jinan se trouve à Guangzhou (Canton) dans la province du Guangdong, qui fait partie de la région de la Chine du Sud. Le

Guangdong, c'est environ un tiers de la superficie de la France métropolitaine mais avec presque deux fois plus de population, soit plus de 100 millions d'habitants. Guangzhou, par son importance démographique et économique, est considérée comme la troisième ville du pays, derrière Pékin et Shanghai, et le Guangdong est l'une des provinces les plus riches et les plus dynamiques économiquement depuis l'ouverture de la Chine. Les mentalités, typiquement cantonaises, y sont considérées comme plus libérales et moins politiques que dans d'autres régions de Chine, notamment dans notre université, tournée vers l'international et comprenant d'importants départements de commerce, de finance, de droit international.

Sur 19 étudiants répondant au questionnaire, 12 sont nés dans le Guangdong, dont une seule à Guangzhou même, 6 dans d'autres provinces (Chong Qin, An Hui, Guang Xi), 1 seule est née à Taiwan. Notre public est donc un public très « provincial », par rapport aux centres que constituent les grandes métropoles, avec des ramifications familiales encore fortes dans les campagnes chinoises du continent, même chez les étudiants d'outre-mer.

Une classe issue à 70% des milieux populaires.

Dans la suite de cet exposé, nous donnons les données brutes sur le nombre total de 19 étudiants, ainsi que les pourcentages correspondants arrondis à la cinquantaine la plus proche, pour donner un schéma d'ensemble du profil sociologique de la promotion 2017. La question 5 portait ainsi sur la « profession des parents » et la réponse était libre. Les résultats peuvent être classés en reprenant les dénominations employées par les étudiants, pour 19 familles, soit 38 personnes :

Ouvriers : 6
Employés : 7
Fonctionnaires : 3
Commerçants : 9
Médias : 2
Ingénieur : 1
Directeur Général : 1
Libres / rien : 6
Mères sans profession / au foyer : 3

Seules 3 mères sont signalées « sans profession » ou « au foyer » et 3 couples sont « libres », sans travail. Donc 70% des familles (13/19) se composent d'un père et d'une mère tous les deux « actifs ». Et au vu des réponses – une seule réponse de profession pour les deux parents

dans 70% des cas – les foyers semblent très homogènes, en termes de catégories socio-professionnelles.

Vue la structure économique et sociale de la Chine contemporaine, en termes de revenus et de capital matériel et symbolique, nous pouvons regrouper les commerçants, les employés et les fonctionnaires en une « classe moyenne populaire ». Cette classe moyenne populaire représente 19/38 personnes, soit 50% des personnes, et vue l'homogénéité sociale des couples, 50% des familles. De manière stricte, la « classe ouvrière » comprend 6 personnes sur 38, soit 15% des personnes, réparties dans 20% des familles.

Une classe moyenne supérieure ou une classe supérieure pourrait regrouper : « médias, ingénieur et directeur général ». Soit 3 familles sur 19, soit 15%. Et 3 familles, soit 15% aussi, signalant « rien » ou « libres », restent inclassables.

Notons enfin que la proportion de parents appartenant possiblement aux catégories supérieures augmente fortement pour la classe d'outre-mer : 5/7 des familles, soit 70%. Généralement, en effet, les étudiants venant de Hong Kong appartiennent à des classes sociales plus aisées que ceux du continent.

La proportion de 15%, concernant les « classes supérieures » dans l'ensemble de la promotion, est de plus en partie corroborée par les indications sur le niveau d'études des parents. Ainsi le questionnaire a-t-il été complété par une question posée oralement aux étudiants en fin d'année, sur les niveaux d'études des parents. Sur 21 étudiants :

- 16 n'ont aucun parent ayant fait des études à l'université, soit 75%. La moitié ont arrêté leurs études avant le lycée, l'autre moitié après le *gaokao*, examen d'entrée à l'université.
- 5 étudiants ont des parents qui ont suivi un cursus universitaire, soit 25%. Dans 4/5 des cas, seul le père a suivi un cursus universitaire. Dans 1/5 des cas, les deux parents ont des diplômes universitaires. Notons que sauf pour un cas non précisé, il ne s'agit pas de diplôme de langues, ni concernant les humanités : université professionnelle, université militaire, mathématiques, économie.

Nous pouvons donc tirer quelques conclusions quant aux origines sociales des étudiants et aux catégories socio-professionnelles des parents. Cette classe est ainsi assez représentative des mouvements économiques et sociaux qui animent la Chine depuis une trentaine d'années, avec son ouverture et son inclusion dans les échanges internationaux. On peut sentir dans nos

données le passage à une « société d'aisance modérée », avec le développement d'une « classe moyenne populaire » et de nouvelles classes sociales supérieures.

Ce mouvement s'associe à une relative massification et démocratisation de l'enseignement supérieur : le cursus universitaire étant l'un des moyens de faire fonctionner « l'ascenseur social », avec un recrutement majoritairement dans les classes moyennes populaires et populaires. L'une des conséquences importantes sur nos étudiants est leur grande motivation au travail universitaire, puisque cette motivation personnelle s'accompagne de motivations familiales et sociales puissantes, tant sur le plan matériel – la possibilité de salaires supérieurs, de la vie en grande ville ou à l'étranger – que symbolique : le diplôme est un élément important de « l'honneur » des familles, d'autant plus important dans des familles de province ou de campagne, qui n'y ont pas eu accès dans les générations précédentes : les grands-parents et parents de nos étudiants n'ayant pas eu accès à l'enseignement supérieur, dans la majeure partie des cas.

Des niveaux de recrutement élevés et des étudiants ayant fait le vœu du français.

Quant à leur parcours scolaire antérieur, d'après nos renseignements récoltés oralement auprès de la directrice du département de français, nos étudiants peuvent être qualifiés de bons et très bons élèves, si l'on observe leurs résultats au *gaokao*, puisque la note générale à cet examen influe sur les possibilités de choix et d'orientation, entre universités et disciplines.

Les étudiants du continent sont recrutés avec des moyennes comprises entre 16 et 18/20. Et les étudiants d'outre-mer avec des moyennes légèrement inférieures de 2 à 4 points : soit entre 14 et 16/20. Ce haut niveau de recrutement est lié à la situation de l'université Jinan : université de rang 1 dans le classement national, parmi les 5 premières universités de Guangzhou et du Guangdong, avec la particularité d'être ouverte et dédiée à l'outre-mer et aux relations internationales.

Dans le questionnaire, un seul étudiant indique que le français ne faisait pas partie de ses vœux : il voulait faire des études de psychologie. Tous les autres, 18 sur 19, soit 95%, avaient indiqué le français dans leurs vœux. Pour 13 sur 19, soit 70%, le français était le premier vœu. Pour les 5 autres, la médecine (1), le japonais (1), la finance (2), le management (1), la comptabilité (1) étaient indiqués avant le français. Deux d'entre eux sont d'ailleurs sur des doubles cursus à l'université, avec le français en matière principale, et la finance en seconde matière.

Les entretiens de fin d'année (L3) ont permis de compléter oralement les trajectoires scolaires et universitaires, en posant une question sur les projets d'avenir, après leur 4^{ème} année (L4) et l'obtention du diplôme de licence.

Sur 21 étudiants, 13 souhaitent continuer des études, soit 60% : pour le continent 9 sur 13 (70%), pour l'outre-mer 4 sur 8 (50%). Parmi les 8 étudiants qui ne souhaitent pas continuer leurs études, une moitié souhaite travailler, l'autre ne sait pas. Pour les 13 qui souhaitent poursuivre en master, presque tous visent des masters de français, c'est-à-dire de littérature française en Chine, ou d'interprète, 2 seulement souhaitent continuer en finance. Notons ici que l'entrée en master est soumise à un examen très sélectif et que la réalisation des vœux des étudiants est aussi souvent aléatoire, puisque dépendante des possibilités de financement des familles, parentales ou élargies. D'après notre observation des promotions précédentes, nous pouvons estimer que moins de la moitié des étudiants désirant entrer en master y parviendront réellement.

Langues locale, régionale, nationale et langues étrangères.

Tentons aussi d'approcher l'histoire des langues dans les parcours personnels de nos étudiants. En famille d'abord. 10/19, soit 55%, parlent uniquement un dialecte régional ou local en famille. 7/19, soit 35%, y parlent dialecte(s) et mandarin : pour 2 étudiants, il y a deux dialectes avant le mandarin ; pour 3 étudiants, il y a un dialecte puis le mandarin ; et pour 2 étudiants, le mandarin vient avant le dialecte. Seuls 2/19 parlent uniquement le mandarin en famille (10%). C'est dire que pour la grande majorité des étudiants, la langue familiale et première langue apprise dans leur vie, est une langue de tradition orale uniquement. Puisque les petits Chinois des régions concernées par le recrutement dans notre université apprennent le mandarin en même temps qu'ils apprennent à écrire : à l'école.

Pour la ou les langues utilisées dans la vie courante, la situation est totalement différente. 14/19 n'utilisent que le mandarin et 5/19 le mandarin et le cantonais, qui est la langue régionale du Guangdong et de Hong Kong. Le mandarin est en effet la langue qui leur permet de communiquer entre eux, au-delà des différences régionales, qui sont très importantes, mais aussi en cours, puisque c'est la langue de scolarité.

Pour compléter ce tableau général, notons que, d'après nos observations en direct sur plusieurs années, les niveaux de mandarin, et à l'écrit et à l'oral, varient beaucoup selon les étudiants, en fonction des histoires personnelles, scolaires, familiales et régionales.

Pour résumer, donc, en matière de langues « nationales », nos étudiants sont dans une situation :

- de plurilinguisme ;
- avec des différences entre dialectes, régionaux et locaux, uniquement oraux, et le mandarin national, écrit et oral ;
- avec des cercles d’usage différents, qui s’entrecoupent dans des combinaisons différentes selon les situations, entre langue familiale, langue de scolarité, langue courante et langue officielle ;
- et des apprentissages différents, naturel pour les dialectes, et scolaire dans la plupart des cas pour le mandarin.

C’est dans ce paysage qu’apparaissent les langues vivantes étrangères (LVE). Pour ces LVE apprises à l’école, le tableau est plus net, puisque tous ont d’abord appris l’anglais dès le collège et le français depuis leur entrée à l’université. Rappelons que le développement du français dans le secondaire s’intensifie actuellement en Chine et modifiera sans doute la composition de nos futures promotions. D’un point de vue très général et chronologique, si l’on omet de distinguer langues « nationales » et langues « étrangères », le français est donc pour nos étudiants la 3ème langue à l’écrit, et la 4ème ou la 5ème à l’oral, puisque la plupart de nos étudiants pratiquent très souvent deux dialectes, liés mais différents : un local, un régional.

Notons enfin que, tant du point de vue de l’usage (cercle social large) que de l’apprentissage (scolaire), les LVE apparaissent en continuité de la langue nationale officielle, le mandarin, alors que les langues locale et régionale restent du domaine de l’apprentissage oral et naturel, et liées au cercle familial. Et cette distinction entre le local et le national est très forte en Chine : comme nous le racontait un étudiant, quand plus jeune il rentrait de l’école, son père le reprenait immédiatement par un « à la maison, on ne parle pas le mandarin ».

Et en même temps, cette réelle diversité des « langues chinoises » n’empêche pas de penser une véritable unité symbolique de la « langue chinoise » par rapport aux langues étrangères. Une autre de mes étudiantes me racontait ainsi que l’une de ses grand-tantes, à la campagne, avait été très surprise d’apprendre qu’il existait des langues très différentes dans les pays occidentaux, car elle pensait qu’il n’y avait que deux langues dans le monde : le *zhong wen* (le chinois, la « langue du milieu »), et le *wai yu* (la langue étrangère, la « langue extérieure »), c’est-à-dire utilisée à l’extérieur de la Chine, *zhong guo*, le « pays du milieu ».

D'abord le choix général d'une langue étrangère, et ensuite celui du français, considéré à travers les études comme « difficile, élégant, sensible ».

Qu'est-ce qui a motivé le choix du français ? Quelles sont les représentations au travail dans les motivations ? « Pourquoi avez-vous choisi le français ? », telle était notre question, liée aux vœux d'orientation au moment du *gaokao*.

9/19 étudiants, soit 50%, évoquent le désir d'apprendre une nouvelle langue étrangère, de manière générale, sans spécifier le français en particulier. Quelques réponses « types » tirées de certains questionnaires : « Je voudrais apprendre la langue encore plus », « A mon avis la langue est plus utile » ou encore « Parce que je voudrais apprendre d'autres langues ». Dans certains cas, il est spécifié qu'il s'agit d'apprendre une autre langue que l'anglais, déjà développé durant les études secondaires : « Parce qu'à ce moment-là, j'ai bien appris l'anglais et je crois que c'est mieux de maîtriser une autre langue ».

Ce désir « général » d'une langue étrangère non spécifiée s'explique d'abord par les contraintes du système d'orientation et de sélection au moment du *gaokao*. Les étudiants savent que le choix définitif ne leur appartient pas mais dépend de leur moyenne générale au *gaokao*. Et la possibilité d'être dans une université prestigieuse, comme JNU dans le cadre provincial du Guangdong, passe aussi souvent avant le choix de la spécialité. Dans le cas des étudiants de Jinan, comme certains le spécifient, le choix du français s'est finalement fait par défaut : ils voulaient Jinan et ils voulaient une langue étrangère mais n'étaient pas intéressés par les deux autres langues possibles, le japonais et l'anglais, d'où le choix final du français.

Mais ces contraintes institutionnelles recoupent aussi une dimension culturelle plus large, celle déjà évoquée dans l'anecdote des deux langues au monde : le « chinois » et la « langue extérieure ». Ainsi le désir fondamental des étudiants est bien celui d'apprendre une langue « étrangère / extérieure », donc de sortir de la dimension culturelle chinoise et plus spécifiquement linguistique du mandarin et des autres langues régionales, quelles que soient les spécificités de cette autre langue. Cette perspective linguistique est d'ailleurs totalement cohérente avec la perspective géopolitique ou idéologique, car quand on parle de « l'ouverture de la Chine », il s'agit d'un processus qui regarde d'abord la Chine, sans désigner précisément à qui ou vers qui la Chine s'ouvre... Ici, plus que d'identité et d'altérité, il s'agirait plutôt de considérer « l'intérieur » que constitue l'ensemble « Chine », dans les mentalités chinoises, et donc l'apprentissage d'une langue étrangère, quelle qu'elle soit, comme d'abord un trajet vers

« l'extérieur », par rapport à cette perception d'un « intérieur » spécifiquement chinois, issu d'une même histoire et de même tradition.

La part de sagesse de cette pensée est de pointer un processus sous-jacent à l'apprentissage de toute nouvelle langue : la sortie de soi-même dans une forme d'abord indéterminée. On comprend mieux alors le processus circulaire de la pensée traditionnelle chinoise, souvent exprimée par les familles, lors des départs des étudiants pour l'étranger : « Pars étudier loin de la Chine, mais n'oublie pas de revenir pour partager ce que tu as appris au loin et améliorer ton pays ». Sortir de soi pour y revenir, c'est effectivement le projet et le trajet possibles des langues étrangères, quelles qu'elles soient, et que pointent directement les mentalités chinoises, dans leur souci de singularité culturelle et nationale.

L'autre moitié des étudiants, 10/19, soit 45%, évoque une motivation spécifique pour le français : 3/19, soit 15%, évoquent une motivation concernant directement la langue française, et 6/19 soit 30% évoquent un intérêt pour la « culture » française.

Pour les 15% évoquant un intérêt direct pour la langue française, notons que cet intérêt reste très vague et se construit autour de stéréotypes culturels dominants en Chine : le français est « beau », c'est une « langue romantique », « Parce que je pense que j'aime le français, et mes amis me l'a recommandé ». Nous voyons que le choix du français repose sur des présupposés culturels, souvent non vérifiés : dominant les relations à l'esthétique et à l'amour. Notons par ailleurs que le « romantisme » du français recouvre en fait une palette contradictoire d'évaluations et de présupposés, aussi bien négatifs que positifs, comme l'a montré par exemple une étude plus précise de Zheng Lihua à propos des représentations de ces étudiants chinois dans *Entreprises et vie quotidienne en Chine* (Zheng, 2002).

Comme nous l'avons aussi noté sur notre terrain, du côté positif, le « romantisme » français regroupe des éléments aussi différents que la littérature romantique et Victor Hugo, les parfums et la mode, le côté épicurien des mentalités françaises, le goût artistique, le charme, tandis que du côté négatif, le « romantisme » renvoie au manque de sérieux, à l'aspect peu travailleur, à la recherche du plaisir, à l'instabilité amoureuse, au manque du sens des responsabilités, à la séduction facile des jeunes filles, et donc à la crise de confiance toujours possible dans le couple. Notons enfin que, d'après nos observations empiriques, l'argument du « romantisme » du français semble diminuer au fil des années, au fur et à mesure qu'une connaissance plus précise de la culture et des mœurs françaises apparaît chez les étudiants.

30% des étudiants (6/19) affirment directement leur attrait pour la culture française comme source de motivation à l'apprentissage de la langue. 3/19 étudiants, soit 15%, évoquent un intérêt général indéterminé pour cette culture française, dans une réponse du style : « Parce que j'aime la culture francophone ». 3/19, soit 15% aussi, évoquent un aspect sensible précis de la culture française ou un événement déclencheur lié à une émotion ou un sentiment : « Parce que le français est beau. Les filles francophones sont très tempérament. D'ailleurs, je veux aller dans la ville côtière pour étudier et mon score est juste pour le français », « Parce que le premier concert de ma vie est organisé par un chœur français, qui est impressionnant », « Quand j'avais onze ans, j'ai connu une sorte de fleur qui s'appelle la lavande. Et puis, j'ai su que la lavande en Provence était très belle, donc je veux bien aller en France ». Enfin, seul 1/19, soit 5%, évoque une motivation très spécifique, comme celle d'une profession : « Je voulais être une traductrice ».

La question 12 qui suivait celle des vœux du *gaokao* permet de mieux cerner les représentations du français en cours d'apprentissage : « Citez trois mots qui donnent vos représentations de la langue française ». 10/19 étudiants, soit 55%, spécifient « difficile », dont 2/19 « difficile » et « compliqué ». L'autre aspect qui concerne directement leur apprentissage, c'est la conscience d'une certaine rationalité ou d'une certaine logique de la langue française, sans doute la conséquence de toutes les « règles » et de la complexité de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe. 10/19 étudiants, soit 55%, évoquent cet aspect du français en utilisant différents adjectifs, qui donnent une palette de perceptions et de sentiments : « régulier » (1), « rigoureux » (3), « sérieux »(2), « logique »(2), « complet » (1), « prudent » (1).

11/19, soit 60%, évoquent une beauté sensible du français. Là encore à travers différents adjectifs : « belle », « joli » ou « magnifique » (6), « sensible » (1), « charmant » (1), « romantique » (3). Dans le même sens, on pourrait ajouter que 8/19, soit 40%, évoquent une sensibilité à la « musique » du français : « rythme » (1), « léger » (2), « vite » (3), « doux » (1), « surprise » (1).

7/19, soit 40%, vont spécifier utiliser un même adjectif pour donner leur idée du français : « élégant ». On voit ici apparaître une nouvelle connotation culturelle et symbolique, souvent aussi liée au thème de la mode (vêtements, parfums). Le français ne serait pas seulement affaire d'esthétique, mais aussi une affaire d'esthétique liée à la symbolique de l'apparence, du pouvoir ou du statut social.

Enfin, seul 1/19 étudiant soit 5%, spécifie « utile » !

Le collage des adjectifs dans les formulations donne enfin un sentiment d'ensemble. Quelques exemples : « Difficile, élégant, sensible », « Sérieux, charmant, élégant », « Rythmique, difficile et romantique », « Léger, logique, beau », « Sérieux, romantique, complet », « Vite, léger, doux », « Vite, joli, élégant ».

Auto-évaluation : un niveau moyen B1 / B1 +, mais avec des disparités, entre étudiants et entre compétences.

La question suivante leur proposait de faire une auto-évaluation de leur niveau de français selon les critères du *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL). Une grille descriptive précise, en chinois et en français, leur était aussi fournie à cet effet. Nous notons les résultats cumulés, afin de donner une vue d'ensemble.

Table 1 – Résultats cumulés de l'auto-évaluation selon les critères du CECRL

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter 听力	1	4	12	2	○	○
Lire 阅读	1	3	7	6	2	○
Prendre part à une conversation 口语 (口语会话)	1	8	6	4	○	○
S'exprimer oralement en continu 口语 (连贯口语表达)	1	4	10	4	○	○
Ecrire 写作	1	3	11	4	○	○

(Annexe 1 – Questionnaire 1 / Profil socio-linguistique)

L'auto-évaluation des étudiants correspond globalement à notre sentiment d'enseignant et aux résultats des étudiants dans nos cours précédents, avec une légère surestimation générale de leur niveau par les étudiants. Ce qui indique cependant que nos étudiants sont en confiance et ont une assez juste conscience de leurs compétences, par rapport à nos attentes et notre propre conscience d'enseignant, et par rapport aux attendus généraux, français ou chinois, qui se recourent en partie.

D'abord quant au niveau général d'ensemble : B1 / B1 +, avec un écart entre le continent et l'outre-mer si l'on regarde dans le détail, plutôt A2 / B1 pour l'outre-mer, et plutôt B1 / B1+ pour le continent. Ensuite quant à la ventilation des étudiants par rapport à ce niveau d'ensemble : une moitié de classe assez homogène et regroupé au niveau B1/B1 +, un quart de classe (4 ou 5 étudiants) légèrement plus avancé, en plein B2, et un quart de classe (4 ou 5 étudiants) au-dessous du niveau B1, et qui, quand commence cette troisième année, éprouvent de réelles difficultés à suivre le rythme des études et des cours.

Le seul écart notable entre l'auto-évaluation et notre évaluation en tant qu'enseignant concerne la compétence « S'exprimer oralement en continu ». Il y a là une surévaluation nette de la part des étudiants, liée à leurs pratiques de classe. Car dans la plupart des exercices où ils ont à s'exprimer oralement en continu (exposés ou présentations), la plupart du temps, il s'agit de textes écrits puis appris par cœur et récités. Dans le cas de nos étudiants, cette compétence recouvre donc en partie une compétence écrite. Cette ligne est d'ailleurs quasiment identique à celle de la compétence « Écrire », alors que d'après nous, elle devrait se situer entre la compétence « Écrire » (globalement B1 +) et la compétence « Prendre part à une conversation (globalement A2 / B1-).

Dans le même sens que cette remarque, les résultats de l'auto-évaluation dressent un tableau assez habituel dans notre département, au fil des promotions : des étudiants plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral et plus à l'aise dans les activités de réception que de production. Avec un net décrochage pour la compétence « Prendre part à une conversation » (A2 / B1-) : produire, produire à l'oral, produire à l'oral spontanément et en interaction, c'est-à-dire en combinant compréhension et expression, de manière en partie réflexe, restent les opérations les plus difficiles en ce début de troisième année, et les étudiants en sont conscients.

4.4. Conclusion : vers une recherche-action avec la promotion 2017

La promotion 2017 est donc constituée de deux classes aux profils distincts, qui sont réunies lors de l'expérimentation : la classe du continent et la classe d'outre-mer.

La classe du continent (2017 CN, 13 étudiants) est une classe très en confiance, qui a de très bonnes habitudes scolaires, et par suite de très bons résultats depuis le *gaokao*. La classe est assez homogène, avec un « cœur » de classe au niveau B1 environ, 3 ou 4 étudiants légèrement au-dessus (B1+/C2), et deux ou trois étudiants légèrement au-dessous, notamment à l'oral (A2/B1). La professeur responsable est aussi directrice du département, et la discipline de

travail de la classe n'en est que renforcée, ceci étant fortement liée à la culture traditionnelle de la hiérarchie, qui s'est forgée depuis l'Antiquité et les préceptes de Confucius.

J'ai eu plusieurs cours avec cette classe depuis leur entrée en licence : en L1, 2 périodes d'oral dans le cours de français de base durant un semestre ; en L2, 4 périodes d'oral et de culture française dans le cours de français de base durant un semestre, et 2 périodes pour le cours d'Écriture 1 pendant le semestre précédent l'expérimentation. Je les ai aussi entraînés en L2 pour la compétition de théâtre de l'université : sur une version abrégée du *Médecin malgré lui* de Molière. C'est une classe très scolaire, mais qui réagit bien quand on lui propose d'autres modalités de travail, et qui est capable d'en tirer profit, notamment pour le développement de l'oral. Ils ont un bon esprit de groupe et parviennent à s'organiser rapidement autour de la chef de classe.

La classe d'outre-mer (2017 OM, 8 étudiants) est beaucoup moins homogène. Deux étudiants de Hong Kong ont en effet le même niveau que les étudiants 2017 CN : B1, voir sur certaines compétences B1+. Juste après, 2 ou 3 étudiants sont en difficulté mais parviennent à suivre et restent motivés. Mais enfin, 3 ou 4 étudiants, soit la moitié du groupe, éprouvent de telles difficultés qu'ils peinent déjà, en second semestre de L2, à suivre les cours, et une certaine démotivation s'est installée en début de L3. De manière globale, ils souffrent bien sûr de la comparaison avec la classe continentale, notamment dans les cours où ils sont réunis. Cette situation, à laquelle s'ajoutent les tensions politiques entre Hong Kong et le continent, amène une situation où les deux classes échangent très peu. Je n'ai eu ces étudiants 2017 OM que lors d'un seul cours, où ils étaient réunis avec les 2017 CN : le cours d'Écriture 1 au second semestre de L2.

L'un des points communs entre les deux classes, et qui concerne l'expérimentation, est que les étudiants de 2017, comme la majorité de ceux des autres promotions, n'ont pas vraiment de culture cinématographique, encore moins spécifiquement française. Un seul étudiant de 2017 OM s'est déjà intéressé au cinéma et notamment à la Nouvelle Vague française, et semble capable, en cinéphile débutant, d'opérer quelques distinctions entre les cinémas de différents pays et de différents mouvements ou styles. Tous ont, généralement hors de la classe, vus des films français mais sans forcément parvenir à en identifier les caractéristiques ou les spécificités : comme le révèle le questionnaire de début d'année, « voir des films français » fait partie des activités en français hors de la classe que pratiquent les étudiants, à égalité avec « écouter des chansons » ou « la presse » françaises.

Au premier semestre 2019 / 2020, je commençais donc ma quatrième année d'enseignement, dans ce jeune département où la promotion 2017 n'était que la 5ème promotion. La promotion 2017 était une promotion que je connaissais déjà bien, et qui, malgré le très bon niveau général de la classe du continent, présentait les problèmes évoqués dans notre introduction générale et qui motivaient notre recherche :

- un écart qui se creusait au fil des études, entre la classe du continent et la classe d'outre-mer ;
- pour une majorité d'étudiants, le passage difficile à la mise en pratique de la langue, que ce soit à l'oral ou dans l'argumentation à l'écrit, spécifiquement dans la perspective de cette troisième année L3 et d'un niveau B2 / C1 à atteindre en fin d'année ;
- des déséquilibres grandissants entre les compétences écrites et orales d'une part, et la compréhension et la production d'autre part ;
- des conséquences négatives sur les motivations des étudiants, avec des attitudes de retrait, de repli ou d'usure, même chez les plus adaptés aux méthodes d'enseignement ;
- enfin, en dehors des problèmes langagiers, et même pour les étudiants les plus adaptés, des problèmes de compréhension interculturelle.

La promotion 2017 était donc une promotion possible, adaptée à notre recherche-action et à l'expérimentation que nous proposons, et dont le profil, assez correspondant aux tendances générales et nationales, concernant les étudiants chinois de français de spécialité, permettait à notre recherche et à notre étude de pouvoir être significatives sur un plan plus large.

Chapitre 5 : Méthodologie de recherche et dispositif d'expérimentation

Dans ce chapitre 5, nous examinerons d'abord la méthodologie de notre recherche, interdisciplinaire et qui s'apparente à la fois à une « recherche-action » et à une « recherche-crédation ». Puis nous présenterons les principes et la mise en place de notre expérimentation, ainsi que son déroulement par étapes.

5.1 Interdisciplinarité, recherche-action et recherche-crédation

Une recherche interdisciplinaire

Dans le guide pour la recherche déjà cité, Philippe Blanchet insiste au chapitre 10 sur « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires » (Blanchet, 2014 : 111-112) qui concerne directement notre méthodologie de recherche, d'abord dans sa mise en place, puis ultérieurement dans ses analyses. Blanchet note d'abord que la « pluridisciplinarité » est le premier stade de « l'interdisciplinarité » :

« La pluridisciplinarité, c'est la présence simultanée de plusieurs disciplines dans un cadre institutionnel ou scientifique donnée. Elle fonctionne par juxtaposition de points de vue sur une question donnée » (Blanchet, 2014 : 111).

Quand la juxtaposition laisse place à une articulation synthétique des différents points de vue, naît « l'interdisciplinarité » qui vient enrichir et complexifier le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés, eux-mêmes placés sous l'angle de la « complexité », dont Edgar Morin fait une des caractéristiques de l'époque contemporaine (Morin, [1990] 2005), et que Blanchet intègre à ses réflexions méthodologiques. À des phénomènes et des situations complexes, reliant différentes strates de l'humain et du social, s'applique ainsi une « pensée complexe » s'appuyant sur l'interdisciplinarité :

« L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet / sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés » (Blanchet, 2014 : 112).

Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, qui se situe aussi au croisement de différents domaines – sciences de l'éducation, sciences du langage, anthropologie, psychologie, littérature, esthétique – les croisements disciplinaires sont ainsi pertinents et souvent indispensables pour rendre compte de la « complexité » des processus. Mais Blanchet note aussi que l'interdisciplinarité est exigeante et sa mise en œuvre non évidente (Vinck, 2000). Elle nécessite en effet une plus grande explicitation des concepts et l'examen de leur pertinence dans leur application à plusieurs domaines ou aux zones de chevauchement des domaines :

« L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines, ce qui implique au minimum d'expliciter comment telle information ou tel concept pris dans tel domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique "antagoniste" » (Blanchet, 2014 : 111).

Dans le même mouvement, l'interdisciplinarité oblige à penser la « transdisciplinarité » de certains éléments qui voyagent sous un même nom d'un domaine à l'autre, mais en y désignant des réalités différentes :

« La transdisciplinarité caractérise une méthode, un outil, un concept, etc., présent dans diverses disciplines. Mais il ne peut s'agir exactement de la même méthode, du même outil, du même concept, car ceux-ci sont nécessairement adaptés à chaque champ disciplinaire, y font sens dans un réseau de significations toujours partiellement spécifique. L'emprunt adapté de termes ou de concepts d'une discipline à l'autre est de type transdisciplinaire [...] L'interdisciplinarité est nécessairement hétérodoxe et les concepts migrants se transforment » (Blanchet, 2014 : 112).

Ces réflexions méthodologiques nous amènent nécessairement à une attention soutenue à l'explicitation des concepts, et à leur pertinence dans les analyses que nous mènerons dans la partie III de ce travail. En effet, notre cadre théorique implicite reposait sur des hypothèses liant l'anthropologie, la psychologie et les théories du cinéma. Ces présupposés ont éclairé de manière singulière et permis de concevoir un dispositif expérimental pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), que j'ai mis en place de façon empirique et pragmatique. Reste donc pour nous à déterminer la cohérence d'ensemble d'une telle démarche sur le plan didactique, dans le contexte et sur le terrain spécifique de notre expérimentation, et en extrapolant sur un plan général théorique, quand cela sera possible.

Une recherche-action

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre précédent, notre recherche a été motivée par des questions que se posaient les différents acteurs sur le terrain, et à ce titre, nous semblait appartenir au domaine de la « recherche-action ». Pour préciser la pertinence de ce concept dans le cadre de notre travail, il est indispensable d'examiner plus attentivement sa définition et ses corrélations, notamment à partir de la réflexion épistémologique et méthodologique de Stéphanie Clerc dans le chapitre 11 qu'elle consacre à la notion, dans le guide dirigé par Blanchet et Chardenet : « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique » (Clerc, 2014 : 113-121). Comme le rappelle Clerc, la recherche-action relève de différents « ancrages » et impacte différents niveaux du processus de recherche :

« La recherche-action, souvent revendiquée selon des acceptions diverses, est à la fois une manière de "faire de la recherche" (épistémologie et méthodologie particulières), une manière d'"être au terrain" (et avec les acteurs des terrains investis) et une manière d'envisager la diffusion des connaissances scientifiques dans le monde social » (Clerc, 2014 : 113).

Ces différentes implications de la recherche-action – épistémologiques et méthodologiques, éthiques et pratiques – amènent une diversité de formes de recherches-actions dont se détachent cependant des caractéristiques communes en didactique des langues : « recherche » de manière générale, mais aussi recherche de l'innovation et de la formation ; mise en œuvre et description de contenus, de démarches d'enseignement et de stratégies d'apprentissage ; évaluation des effets avec une double finalité, l'action et la connaissance. Ainsi, en 1986, le colloque « Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation » a tenté de donner une définition de la recherche-action en éducation en France :

« Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Clerc, 2014 : 115).

Ainsi, sous cet angle général, notre recherche s'apparente bien à une recherche-action, puisque qu'il s'agit de « transformer » un cours traditionnel de FLE visant le développement de la compétence d'expression écrite mené dans cette langue étrangère, la langue passant du statut d'objet d'étude à un moyen de communication pour développer des compétences transversales. Notre étude visera ensuite à produire les analyses et les connaissances, anthropologiques, psychologiques, esthétiques et didactiques qui concernent cette transformation, afin d'évaluer

les impacts de cette transformation sur le développement langagier de nos étudiants en français. Comme le rappelle aussi Clerc :

« Une recherche-action est donc une démarche collective collaborative intégrant les connaissances expérientielles et réflexives des praticiens et leurs analyses du contexte et des actions » (Clerc, 2014 : 117).

Ainsi, pour Clerc, l'expérimentation en recherche-action serait-elle plutôt une « expérienciation », pour reprendre le terme proposé par Didier de Robillard (2007 et 2009). Clerc et Robillard opposent ici une démarche expérimentale et décontextualisée – l'expérimentation – à la démarche spécifique de la recherche-action, nécessairement ancrée dans son contexte, dans un processus qui excède le moment même du dispositif de recherche :

« L'objectif est moins une "vérification" d'hypothèses [...] et une modélisation théorique qu'une compréhension de la complexité et de la multi-dimensionnalité de l'activité didactique et des processus d'apprentissage » (Clerc, 2014 : 116).

Et Clerc de résumer :

« Dans une recherche-action, le chercheur construit avec les acteurs du terrain l'analyse du contexte, les problématiques, les modalités d'intervention et, in fine, des connaissances et des transformations. Le terrain n'est donc pas réduit à un réservoir d'observables dans lequel on ferait de "la cueillette" ou à un champ de connaissances venues d'ailleurs. La démarche empirico-inductive-compréhensive se construit avec le terrain et non à l'intérieur de celui-ci ou en surplomb des acteurs » (Clerc, 2014 : 118).

Comme nous l'avons précédemment décrit dans le chapitre 4, c'est effectivement notre immersion pendant trois années sur notre terrain, et les questionnements collectifs qui ont émergé au sein de notre département, qui ont amené une problématique d'intervention et des modalités empiriques de mise en œuvre. Ainsi, comme dans toute recherche-action, notre recherche est-elle avant tout destinée à une « action sur », « pour » et « avec » le terrain, en vue de sa transformation, les connaissances didactiques possibles ne s'établissant finalement que comme analyse de cette transformation. Ainsi du point de vue des questionnements et des objectifs, dans leurs rapports empiriques et théoriques au terrain, notre recherche répond-elle à l'une des caractéristiques majeures de la recherche-action selon Clerc :

« À partir de questionnements (de "problèmes") formulés par les acteurs d'un terrain particulier (à la fois singulier et présentant, partiellement du moins, des similarités

avec d'autres terrains), le chercheur accompagne l'analyse "du problème" identifié par les acteurs et la recherche de "solutions" (Clerc, 2014 : 114).

Cependant, la spécificité de notre recherche, par rapport à d'autres recherches-actions en didactique des langues, tient aux modalités et à la nature de notre intervention, liées à l'acte de création cinématographique et à son possible impact sur les objectifs pédagogiques, soulevés par les questionnements issus du terrain.

De la recherche-action à la recherche-crédation

Les moyens mis en œuvre sur le terrain relèvent du champ des pratiques artistiques et notre recherche tend donc à s'inscrire aussi dans le domaine en développement de la « recherche-crédation », tel qu'elle a commencé à être théorisée, notamment au Québec, dans l'ouvrage *Recherche-crédation : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (2006) de Pierre Gosselin et Éric Le Goguiec, où les auteurs analysent notamment les présupposés et les implications méthodologiques de la recherche-crédation.

La naissance de la recherche-crédation est en effet assez récente. Ainsi, au fil des siècles et de l'histoire de la pensée occidentale, la pratique et la pensée artistiques constituent-elles deux champs séparés et ce sont les philosophes et les théoriciens de l'art qui produisent l'essentiel des discours sur les pratiques artistiques. Ce n'est qu'au 20^e siècle que les praticiens de l'art ressentent un besoin propre et spécifique de théorisation de leurs pratiques :

« On prend de plus en plus conscience que la pratique représente un lieu de connaissance particulier, un lieu de développement particulier » (Gosselin & Le Goguiec, 2006 : 3).

Dans la pratique, la recherche et la création renvoient en effet à deux réalités liées mais dans un lien contingent : si pendant la création, l'artiste éprouve le sentiment d'accéder à un savoir, il ne cherche pas nécessairement à le saisir rationnellement et à traduire l'intuitif en discours ou en théorie. Comme le rappelle Gosselin, les intuitions sensibles qui nourrissent l'œuvre l'ouvrent essentiellement à une forme de polysémie alors que le discours théorique tend à une convergence des sens :

« Alors que la création artistique amène à engendrer des symbolisations appelant des lectures plurielles, diversifiées, la recherche amène à engendrer des symbolisations, et notamment des discours, appelant des interprétations plus convergentes » (Gosselin & Le Goguiec, 2006 : 22).

Cette différence majeure amène une spécificité du discours et de la théorie, liés à la pratique artistique même, et en ce sens, Gosselin rapproche la « théorisation en action » dans les domaines artistiques et la « recherche-crédation » dans certains domaines, notamment l'éducation :

« On prend conscience que la pratique professionnelle représente un lieu de développement de connaissances d'un type particulier, de connaissances sur la pratique et de théories émergeant dans la pratique » (Gosselin & Le Goguec, 2006 : 24).

La première caractéristique de la recherche-crédation réside ainsi dans le fait qu'elle est menée par des praticiens du domaine des arts. Comme dans notre recherche, cette caractéristique est importante puisqu'elle détermine le point de vue à partir duquel le discours est élaboré, à savoir celui du praticien d'art. Ainsi, alors que la recherche-action posait déjà un double statut pour le « praticien », celui d'enseignant et celui de chercheur, le passage de l'un à l'autre nécessitant une opération de distanciation, la recherche-crédation introduit une nouvelle dimension, puisque le « praticien de l'enseignement » assume aussi le statut de « praticien d'art ». Ainsi dans le cadre de notre travail, l'expérimentation vient-elle d'un croisement entre les questionnements et les apports issus du terrain de l'enseignement et ceux issus de notre carrière artistique dans le théâtre et dans le cinéma, comme comédien, metteur en scène et réalisateur.

Selon Gosselin, si la plupart des recherches-crédations consistent à saisir ou comprendre la pratique artistique elle-même, elles peuvent aussi permettre d'explorer des champs et des objets, qui ne relèvent pas directement, ou pas exclusivement, du domaine artistique à proprement parler. C'est le cas de notre recherche, puisqu'à partir d'exercices de création cinématographique, il s'agit d'observer comment l'entrée dans ces actes de création spécifiques peut affecter le développement langagier des étudiants. Notons d'ailleurs que tous les travaux et méthodes proposées durant l'expérimentation ont été, ou pourraient être utilisés à des fins strictes de formation artistique, dans un cadre différent. Mais dans le cours d'écriture de films mis en place, il s'agit pour nous de réaliser un double objectif, à la fois artistique et langagier, tant sur le plan de l'enseignement, que sur celui distancié de l'analyse et de la recherche.

Dans cette perspective, comme le note Gosselin, la recherche-crédation épouse la nature même de la pratique artistique qui se caractérise par un va-et-vient continu entre deux pôles :

« D'une part, le pôle d'une pensée expérientielle, subjective et sensible et, d'autre part, le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle [...] L'aller-retour constant entre les pôles expérientiel et conceptuel représente ainsi une procédure

habituelle pour le praticien du domaine de la création artistique. Méthodologiquement parlant, cet aller-retour trouve une parenté dans les démarches de recherche heuristiques. L'heuristique est ici comprise comme une forme de recherche à caractère phénoménologique (Paillé, dans Mucchielli, 1996, p. 195) ; dans ce type de démarche, la subjectivité du chercheur est mise à profit ; essentiellement, l'heuristique fait osciller le chercheur entre les pôles de la subjectivité expérientielle (exploration) et de l'objectivité conceptuelle (compréhension) (Craig, 1978) pour progresser dans la saisie et la synthèse recherchées » (Gosselin & Le Goguiec, 2006 : 29).

Notre recherche suit effectivement la réflexion de Gosselin, en s'inscrivant dans une démarche heuristique et compréhensive des phénomènes d'apprentissage. La mise en place du cours d'écriture cinématographique correspond ainsi à une « phase d'exploration », où les étudiants, en s'essayant à certaines formes d'écritures cinématographiques, sont aussi amenés à de possibles développements langagiers en français, selon de nouvelles perspectives par rapport au cadre institutionnel et pédagogique habituel. Pendant la phase de mise en place de l'expérimentation, les repères théoriques sont implicites, et c'est pendant ce processus de création collective avec les étudiants, que le sens peut apparaître et qu'une théorisation est rendue progressivement possible. Il y a en effet une double création dans les processus à l'œuvre : à la fois création des étudiants mais aussi création du dispositif par le praticien, cette seconde surdéterminant la première.

Dans un deuxième temps, celui de la compréhension et de l'objectivité conceptuelle, le chercheur doit se distancier du praticien et analyser les deux types liés de processus de création, pour comprendre d'une part en quoi la création du dispositif permet aux étudiants une formation et / ou un développement artistique et langagier, et d'autre part, quel rôle joue la création dans le rapport des étudiants à la langue et culture française. Dans ces mouvements de distanciation et d'analyse, la compréhension et l'analyse des points de vue extérieurs à celui du praticien sont indispensables pour viser de manière comparative et interprétative une forme de synthèse objective. Raison pour laquelle, comme nous le détaillerons dans notre chapitre suivant concernant la composition du corpus, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les étudiants mais aussi avec des personnes extérieures à l'expérimentation et parfois au terrain, ayant vu les travaux des étudiants.

Notre recherche relève donc bien d'une forme hybride de recherche-action et de recherche-création, et à ce titre notre expérimentation doit aussi s'entendre dans le sens fort « d'expérientiation ». En effet, la recherche-action et la recherche-création partagent un lien

serré avec le terrain, où les intuitions et les connaissances empiriques, tant dans l'enseignement que dans l'art, précèdent et nourrissent les possibilités d'exploration et par suite de théorisation. Ainsi, « l'expérimentation » ne correspond-elle pas à une simple « vérification » d'une théorie, et comme le rappelle Paillé et Mucchielli à propos de l'analyse qualitative en sciences sociales :

« Dans la recherche de terrain, la situation est beaucoup plus complexe, car la collecte des informations est toujours en partie ouverte (entretiens en profondeur, observation participante) et située (en contexte de la vie des acteurs), donc la posture de vérification d'une théorie entrerait en contradiction avec cette attitude d'ouverture ou serait, à tout le moins, très inconfortable, voire gênante » (Paillé & Mucchielli, 2016 : 25).

Mais, selon les mêmes auteurs, l'attitude caricaturale inverse qui consisterait à aborder le terrain sans lectures préalables fonctionne rarement, sur le terrain justement, et reste très discutable sur le plan épistémologique. C'est ainsi que nous avons présenté nos repères théoriques dans la première partie et que ces repères théoriques ne constituent pas des hypothèses à vérifier, mais des « guides » et des soubassements de « l'expérimentation », et par suite des guides aussi pour les analyses de cette expérimentation, si l'on comprend ce terme dans le sens fort de celui d'expérience, tel que nous l'avons défini dans notre première partie à partir des théories de Winnicott, et qui rejoint la définition qu'en donne Jean-Marie Schaeffer dans *L'expérience esthétique* (2015) :

« L'expérience comme interaction cognitive et affective avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes » (Schaeffer, 2015 : 40).

C'est dire que « l'expérience » ou « l'expérimentation » à l'œuvre dans notre dispositif de recherche, quoi que guidée par des théories, ouvre sur un nouveau champ sensible, affectif et cognitif, dont notre recherche doit *in fine* tenter une théorisation sur le plan didactique.

5.2 Principes et mise en place de l'expérimentation / expérimentation

Les aménagements du cadre institutionnel et pédagogique

Afin de tenter de trouver des solutions, ou du moins d'amener des pistes de réflexion pédagogique, par rapport aux problèmes d'enseignement et d'apprentissage, évoqués dans la partie précédente, nous avons proposé à la directrice du département de français d'introduire des cours liés au cinéma sur les trois dernières années de licence, L2, L3 et L4, au premier semestre de l'année 2019 / 2020. Les emplois du temps et la nécessité institutionnelle

d'introduire régulièrement de nouveaux cours, ainsi que les encouragements en ce sens que donnaient les initiatives et les résultats obtenus les années précédentes, le permettaient.

Pour la L2, fut créé un « atelier oral » qui prolongeait les expériences de jeu dramatique mais en les articulant au cinéma : il s'agissait, à partir d'un travail progressif d'exercices de base et d'improvisations, de rejouer certaines scènes du film de Laurent Cantet, *Entre les murs* (2008). Pour la L3, il s'agissait de transformer le « cours d'écriture 2 » en « cours d'écriture de films », et de lier le travail d'écriture à la réalisation d'exercices cinématographiques. Pour la L4, il s'agissait d'articuler le cours d'interculturel, nommé « cours de comparaison entre les cultures chinoises et françaises », avec un ciné-club français hebdomadaire, et de tenter d'établir une réflexion interculturelle à partir du matériau cinématographique et de sa réception.

Les trois cours ont eu des effets notables et observables sur les étudiants et sur le « dynamisme » du département durant ce premier semestre 2019 / 2020, car ils se construisaient tous les trois sur des innovations pédagogiques, qui n'avaient jamais été mises en place au sein d'un département de langue étrangère, dans notre université. Mon projet initial était de développer un travail de recherche comparatif entre les trois propositions. Mais ce projet se heurtait à une trop grande lourdeur de constitution des différents corpus et au trop grand nombre de variables à intégrer dans la réflexion : notamment des classes aux profils assez différents, ainsi que des cours optionnels et des cours obligatoires qui n'impliquaient pas le même niveau d'investissement des étudiants.

Aussi très vite, nous avons fait le choix de garder le cours d'écriture de films en L3 comme base centrale de notre expérimentation et de notre travail de recherche en doctorat, les deux autres cours nous permettant des comparaisons et des confirmations d'intuitions ou d'analyses, utiles pour orienter ou réorienter le cours d'écriture de film, et aussi utiles à plus long terme, pour adapter nos pédagogies de terrain et créer des possibilités de programme et d'enchaînements de cours progressifs, sur les quatre années de licence, concernant différentes possibilités d'exercices de création, liant le jeu dramatique et le cinéma, en fonction des compétences des étudiants et des attendus de chaque année de la licence.

Il y eut ainsi deux raisons majeures à cette focalisation et à ce choix du cours d'écriture de films comme cours de référence à notre recherche doctorale, et ces raisons méritent d'être explicitées dans le cadre de cette recherche-action, car elles participent de la démarche et de l'analyse globale. La première raison est en partie institutionnelle et liée au déroulement des

études : le cours d'écriture est un cours obligatoire et central en L3, ce qui induit un investissement fort et quasi mécanique de la part des étudiants.

Au contraire, l'atelier d'oral en L2, et le ciné-club ainsi que le cours d'interculturel en L4, sont des cours optionnels et facultatifs, ce qui entraînent une forme différente de motivation, à laquelle s'ajoutent d'autres limites : en L2, les étudiants sont encore en phase intensive de développement des connaissances de base de la langue, avec l'examen national pour le français de spécialité, le TFS 4 en fin d'année, et par suite ils privilégient et survalorisent le travail strictement scolaire et le travail écrit ; en L4, les étudiants sont déjà accaparés par le travail de rédaction du mémoire et par toutes les démarches et préparations à effectuer pour leur avenir après la licence. Les niveaux d'investissements des étudiants aux différents niveaux de la licence étaient donc très différents et fortement dépendants du cadre institutionnel et pédagogique. C'était donc au niveau de la L3 que nous trouvions les meilleures possibilités d'investissement dans une expérience, qui nécessitait un changement des habitudes de travail.

L'autre raison est inhérente à la forme même de l'expérimentation en L3 : le cours d'écriture de films est celui qui se tournait de manière la plus radicale vers un objectif de création de formes nouvelles, et qui par suite nécessitait de la part des étudiants le plus fort investissement personnel et la plus haute « prise de risque », car il s'agissait tout au long du processus d'inventer et de s'éloigner des modèles préexistants. Sous cet angle, le cours de L2, bien que nécessitant une création de jeu et de personnages, restait lié en partie aux modèles présentés dans le film de Cantet et se confrontait aux limites de la copie en matière de « re-jeu ». De ce point de vue, l'étude plus précise de ce cours nécessiterait de penser spécifiquement les articulations entre copie et invention, entre création et re-création, entre personnages créés à partir d'un texte (de théâtre par exemple) et personnages créés à partir de modèles filmiques. Quant au ciné-club et au cours d'interculturel en L4, leur vocation inévitablement analytique et comparative a limité les passages à une véritable « analyse de création » (Bergala) et aux exercices de création possibles.

Pour ces raisons, liées directement à un centrage sur une recherche-création et au niveau possible d'investissement des étudiants, le cours d'écriture de films en L3 s'est vite révélé être le meilleur terrain d'expérimentation et d'analyse, puisqu'il ouvrait naturellement beaucoup plus de nouvelles pistes de travail et de nouvelles potentialités, s'ancrant essentiellement dans une forme de recherche-création.

C'est aussi le cours pour lequel nous avons obtenu le plus grand soutien institutionnel, puisque la directrice du département était aussi le professeur principal de la classe du continent de la promotion 2017. En appuyant auprès des étudiants les explications quant à ma démarche, elle a renforcé l'adhésion des étudiants au programme que je proposais dans ce nouveau cours, et tout cela a donc fortement participé au dépassement des résistances et des freins, qui se manifestent nécessairement dans le cadre d'introductions de nouveautés pédagogiques, notamment dans le cadre des mentalités et de la culture éducative chinoise, qui est un cadre « conservateur », fortement fondé sur le respect du programme et des manuels, et *a fortiori* quand il s'agit d'initiatives d'un professeur « étranger » au sein d'une hiérarchie éducative chinoise.

Notons ici que rien n'aurait été possible sans l'appui de la directrice du département du français et sans la confiance qu'elle a participé à mettre en place entre tous les différents acteurs en jeu lors de cette expérimentation, confiance qui est indispensable à toute démarche collective d'enseignement, puisqu'elle fonde les échanges et articule les niveaux institutionnels, collectifs et individuels.

Nous prenons le temps d'insister sur cette dimension institutionnelle car elle nous paraît fondamentale. Les cours liés à la création ou à l'art souffrent souvent de préjugés récurrents dans le domaine scolaire et universitaire : ce seraient des cours moins « sérieux », plus axés sur une dimension récréative ou de détente, aléatoires finalement dans leurs objectifs et leurs résultats... Or, toute notre pratique, tant d'enseignant que de professionnel du spectacle, nous a appris le contraire : ce sont au contraire des cours qui demandent un surplus de travail, de rigueur et d'investissement, si justement on ne veut pas se cantonner à une dimension récréative, peu féconde en matière pédagogique.

L'inclusion de cours « d'expérience esthétique et artistique » dans le cadre institutionnel et pédagogique, sur un même plan que les cours centraux, est donc déterminante dans le bon déroulement de leur processus et leurs effets possibles sur l'apprentissage. La comparaison des trois cours liés au cinéma de ce premier trimestre 2019 / 2020 confirme par ailleurs ce postulat relevant de mes expériences de terrain : les deux cours, en L2 et L4, plus facultatifs et optionnels, ont connu des investissements moins forts de la part des étudiants, et ont donc finalement eu moins d'effets, que le cours d'écriture de films en L3, situé lui sur le créneau des cours centraux et obligatoires.

De manière liée, le cours d'écriture de films en L3 a pu bénéficier d'un très bon aménagement au niveau de l'emploi du temps. En effet, en rassemblant les deux classes de 2017, du continent (CN) et d'outre-mer (OM), et en incluant des heures optionnelles liées à la pratique de l'oral, nous avons pu bénéficier d'un cours hebdomadaire de deux séances de 1h30, réparties sur deux jours : le mardi et le mercredi matin. Ces 3 heures hebdomadaires, avec deux rendez-vous sur des jours différents, constituent en effet de très bonnes conditions d'enseignement, si l'on se situe strictement sur le plan universitaire, et des conditions simplement nécessaires, si l'on se situe sur le plan d'un atelier de création. Ici, encore, notre expérience accumulée au fil des années nous a appris que les ateliers de création demandent une autre gestion du temps : pour nous, qu'ils s'agissent d'atelier de jeu théâtral ou d'écriture, 2 heures minimum par semaine et si possible moins d'une semaine d'écart entre deux moments collectifs. Il aurait été idéal que les deux cours ne soient pas sur deux journées successives lors de notre expérimentation mais cela s'est avéré trop compliqué à mettre en place.

Pourquoi cette demande de temps supérieur à la moyenne universitaire ? D'abord, parce que, comme nous le verrons dans la présentation des analyses et des résultats, les cours de travail collectif qui visent aussi le développement des compétences orales demandent naturellement plus de temps, et que l'on n'obtient des résultats à l'oral qu'en pratiquant à l'oral : 20 étudiants peuvent écrire en même temps mais ils ne peuvent pas parler en même temps.

Ensuite, et de manière plus fondamentale, parce que les ateliers de création impliquent et nécessitent des moments de « blocage » : des moments où « ça n'avance pas ». Ici le théâtre est un bon exemple de tout travail collectif de création et tout comédien sait que les répétitions qui se passent trop bien et de manière lisse et mécanique ne sont pas les meilleures et qu'au contraire les séances où « ça plombe », où rien ne fonctionne plus et où tout semble se gripper, sont fondamentales : ces moments de « blocage » ne sont pas des pertes de temps mais indiquent en général qu'un travail en profondeur est à l'œuvre, d'incorporation et d'intériorisation des matériaux, qui seul va permettre dans un temps ultérieur l'émergence d'un nouvel espace imaginaire de jeu et de travail.

De la même manière, toute « expérience » ou « expérientiation », comme nous le mentionnions dans la partie précédente, renouvelle la présence des sujets au monde, en ouvrant de nouvelles possibilités sensibles, affectives, cognitifs... L'émergence de ce nouveau cadre et de ces nouveaux liens nécessite des remises en question des habitudes et des comportements d'apprentissage, des changements et des adaptations, nous rappelant qu'apprendre, c'est aussi désapprendre, et que ces processus complexes et non linéaires demandent un temps différent

que celui de modalités plus linéaires d'apprentissage. Évidemment, la pertinence de cette demande supérieure en temps devra être évaluée au regard des résultats, comme nous le ferons dans la dernière partie de ce travail.

Le dernier aménagement, demandé et obtenu, concerne les salles. Le premier cours hebdomadaire a lieu dans une salle, au mobilier « immobile », ne permettant pas certains types de travaux collectifs, mais dotée d'un nombre suffisant d'ordinateurs, pour que les étudiants puissent travailler sur des supports images et sons, dans de bonnes conditions, soit individuellement, soit collectivement, en reliant tous les écrans à l'ordinateur de l'enseignant ainsi qu'à l'écran central de projection. La salle du second cours hebdomadaire est une salle traditionnelle, au mobilier mobile, pour diversifier les configurations de travail et avec un écran central de projection. Ce dispositif de deux salles configurées de manières différentes permettait ainsi d'envisager des modalités de travail diversifiées, sur des supports et des matériaux multiples (écrit, audio, audio-visuel), dans des types d'interactions pouvant varier entre les étudiants, ainsi qu'entre les étudiants et l'enseignant.

Les aménagements du programme et les objectifs du cours

Le « cours d'écriture de film » se substituant au « cours d'écriture 2 », obligatoire dans le programme, notre engagement auprès du département était que les objectifs de ce cours seraient atteints, selon de nouvelles modalités que celles que nous avons mises en place jusqu'à présent. D'abord ce cours d'écriture du premier semestre de L3 se situait dans une progression que nous assurions personnellement : entre le cours d'écriture 1 (2ème semestre L2) et le cours d'écriture académique / rédaction du mémoire (2ème semestre L3). Nous avons donc reporté une part incompressible du travail d'écriture (technique et liée au programme), que nous effectuions habituellement dans le cours d'écriture 2, sur les deux autres cours, en amont et en aval.

D'abord, en prévision de l'expérimentation qui suivrait, nous avons légèrement augmenté le nombre de textes à rédiger lors du cours d'écriture 1 : c'est un cours sans manuel chinois, qui consiste d'abord essentiellement en des rappels de composition formelle des textes en français (paragraphe, dialogues) et en des rappels de règles fondamentales de grammaire (ponctuation, emploi des temps dans différents modes), puis en des travaux d'écriture hebdomadaire, sur des sujets qui permettent la mise en pratique des rappels de présentation et de grammaire.

Les sujets sont essentiellement des sujets faisant appels à l'expérience vécue des étudiants et / ou à leur imaginaire : un événement marquant du passé, un rêve ou un cauchemar... C'est aussi

un cours où nous demandons beaucoup de corrections et de réécriture des textes, à partir des problèmes que nous avons uniquement indiqués, en première lecture correction. Les corrections sont aussi parfois faites de manière collective et à l'oral, et nous alternons les demandes de textes écrits à la main et de textes tapés à l'ordinateur, sachant que la maîtrise des claviers et des programmes chinois concernant la typographie française est un exercice qui demande de l'entraînement. La promotion 2017, OM et CN, avait achevé ce cours avec des résultats satisfaisants et très satisfaisants à l'examen final, et une moyenne de classe légèrement supérieure à celle des autres promotions.

De la même manière, en aval du cours d'écriture de films, nous avons reporté deux exercices « obligés » du programme du premier semestre sur le cours d'écriture académique du 2nd semestre de L3 : l'écriture du CV et de la lettre de motivation. Ces deux exercices sont importants car ils concernent directement la vie sociale future des étudiants et nous les avons abordés de manière plus rapide, en début du cours du 2nd semestre, le CV et la lettre de motivation constituant par ailleurs une bonne entrée en matière, personnelle, pour d'autres exercices d'argumentation. Ces reports, comme ceux faits en antériorité dans le cours d'écriture 1, se sont faits dans une grande souplesse, sans incidence négative nettement observable pour les étudiants, sans même que cela leur ajoute beaucoup de travail supplémentaire, puisque nous avons opéré des allègements en compensation : c'est surtout à nous que cela a demandé un travail réellement supplémentaire.

Cependant, le cours d'écriture 2 est fortement balisé dans notre université, puisque nous suivons en partie, comme beaucoup d'autres universités chinoises, un manuel de référence qui répond lui-même au programme national : *Cours de rédaction* de Wang Xiuli, secondé par Julien Portier. Or au premier semestre de la L3 et au cours d'écriture 2 correspondent les deux premières unités : « Décrire et raconter » et « Faire des demandes / démarches ». Donc, outre les exercices spécifiques de CV et de lettre de motivation déjà mentionnés, une grande partie de ce cours consiste à améliorer les capacités à décrire et à raconter, tant de manière subjective qu'objective, des histoires, des personnages, des situations, des actions... Le « pari » que nous avons fait, et qu'il nous restera à évaluer dans nos résultats, est que les exercices proposés dans le « cours d'écriture de films » pouvaient se substituer à ceux que nous donnions traditionnellement dans le « cours d'écriture 2 », et que selon ces nouvelles modalités, les développements langagiers des étudiants seraient plus amples et plus décisifs que dans le cours habituel.

Pendant cette période de réflexion sur la mise en place du dispositif est ainsi apparu un dilemme ou une contradiction. Dans le cours habituel d'écriture 2, nous étions parvenu à établir une forme d'équilibre, comme dans le manuel de référence, entre les moments et les exercices d'expression écrite, où nous demandions un investissement personnel et imaginatif, et les moments « d'étayage », centrés sur des objectifs langagiers plus précis et qui permettaient de « nourrir » les exercices d'écriture, en permettant notamment des réemplois. Par exemple pour une séquence centrée sur la présentation ou la description de soi-même : un questionnaire de Proust, du travail sur les vocabulaires de l'apparence et du caractère, puis un exercice d'écriture comme l'écriture d'une première lettre à un nouveau correspondant français.

Or, en envisageant d'abord l'acte de création, qui plus est dans une forme cinématographique, nous ne parvenions plus à intégrer les étayages langagiers habituels. Notre expérience empirique des ateliers de création nous avait en effet appris que, comme le dit le peintre Paul Klee « *Werk is weg* », « l'œuvre est chemin ». Et dans ce processus, le chemin n'est jamais tracé d'avance : il est justement à découvrir en avançant, et que c'est dans ce mouvement que le chemin lui-même devient l'œuvre. Ainsi dans nos réflexions, chaque fois que nous essayions d'établir des objectifs langagiers et des étayages plus précis à associer à telle ou telle possibilité d'exercice de création cinématographique, l'exercice lui-même perdait en potentialités, en possibilités de « chemin » pour reprendre le terme de Klee.

Ainsi, en envisageant le cours d'abord sous l'angle de la création, les priorités et les objectifs s'inversaient. Nous ne pouvions plus penser des exercices d'écriture au service d'objectifs langagiers mais nous devions placer l'acte de création en priorité, et laisser les objectifs langagiers se dégager eux-mêmes des contraintes de la création, en cours de processus, le cas échéant. Aussi, après de longues réflexions et des essais infructueux, nous n'avons donné aucun objectif langagier précis au cours, ni didactisé aucun dispositif ni progression quant à l'apprentissage du français. La radicalité pédagogique du dispositif reposait sur l'hypothèse que les besoins langagiers émergeraient en cours de travail, en fonction des besoins de l'expérience cinématographique, et que ces besoins constitueraient les objectifs langagiers. Et que la seule pédagogie possible serait alors de répondre à ces besoins, en s'y adaptant, de manière « suffisamment bonne », pour reprendre l'expression bien connue de Winnicott, concernant l'apport nécessaire, soit « suffisamment bon », de l'environnement en réponse aux besoins de l'enfant.

De cette façon, le cours devenait interdisciplinaire, avec d'une part une progression possible sur le plan des acquisitions pratiques de cinéma, et d'autre part, relié de façon systémique, le

développement du français nécessaire dans cette situation, étape par étape. La sortie du cadre scolaire replaçait ainsi d'elle-même le langage à sa place : centrale, à chaque instant, mais liée à des intentions et à des actions qui l'englobent et qui relèvent du « vivant », ici le vivant s'expérimentant dans des formes cinématographiques. Il conviendra donc d'évaluer dans nos analyses ultérieures et dans nos résultats comment des objectifs ou des modalités de développement langagier se sont dégagés intrinsèquement de l'expérience de création.

Le cours visait donc d'abord à ouvrir le cadre scolaire sur le monde et à sortir les regards des images défilant sur les téléphones portables. En effet, du point de vue des objectifs cinématographiques, en cohérence avec nos hypothèses de départ (Bergala, Bazin, Deleuze), le premier travail était de sortir les étudiants des chemins déjà tracés des images et des sons, notamment des formes dominantes qui circulent sur les téléphones portables, et de les sortir de la posture auquel les oblige les nouvelles technologies : celle essentiellement de « récepteur-clickeur ». Le cours devait d'abord leur permettre de produire et de créer des images et des sons, en retournant en quelque sorte leur portable vers le monde et en se formant progressivement à la production d'images et de sons, dans des formes de création cinématographique.

Le dispositif et le programme du cours

Cette exigence de recréation de liens vivants au monde – des liens du vivant au monde – dans l'acte de création rejoint ainsi l'exigence relationnelle et didactique d'Hélène Trocmé-Fabre, qui écrit à juste titre :

« Dans le monde entier l'urgence d'une véritable alphabétisation s'impose aujourd'hui, celle qui consiste à comprendre – et à écrire – le livre de l'environnement, le livre des autres et le livre de soi-même » (Trocmé-Fabre, 1996 : 14).

Et par un heureux hasard – l'autre nom de la nécessité, sans doute – car au moment de l'élaboration du cours, nous ne connaissions pas la citation précédente, le programme du cours d'écriture de film a rejoint les exigences relationnelles de Trocmé-Fabre, à soi-même, aux autres et au monde. Le cours s'articule ainsi autour de trois « exercices de film » successifs :

- une autobiographie (soi-même) ;
- un plan documentaire à la manière des premiers films des frères Lumière (le monde, ou le contexte, l'environnement) ;

- l'écriture et la réalisation d'un essai ou d'un bout de fiction, avec création de personnages (les autres).

La progression entre les trois exercices visait d'abord un objectif pratique de cinéma, celui d'amener progressivement les étudiants à la maîtrise des rudiments des procédés cinématographiques, à travers la réalisation de formes très courtes, de deux à cinq minutes, selon un niveau de difficulté croissant :

- l'autobiographie reposait sur un montage de photos personnelles et de photos de famille, accompagné d'un récit par une voix *off* (hors champ) subjective, et induisait donc la maîtrise d'une double narration, à l'image et au son ;
- le film *Lumière*, un plan fixe documentaire de cinquante secondes, obligeait à poser le regard et la caméra dans le « monde », pour se relier et se mettre à l'écoute de son environnement, en travaillant un cadre photographique, qui rendent sensibles les mouvements de cet environnement ;
- l'essai de fiction était l'exercice le plus complexe, car il devait se nourrir des acquis techniques, esthétiques et narratifs des deux premiers exercices, pour permettre un essai de réalisation à partir de l'écriture d'une histoire et de la création de personnages.

Mes attentes et mon pacte moral

Ce cadre de travail étant fixé, comme formation élémentaire à la pratique et à l'écriture cinématographiques, et comme condition nécessaire à l'établissement de chemins de création par les étudiants, mon état d'esprit était le même qu'au début de chacun des ateliers que j'ai animés dans ma vie. J'essaie au maximum de ne pas avoir d'attentes trop précises, et d'être disponible à tout ce qui peut surgir, et qu'il faudra accompagner ou guider plus loin. Au fond, la seule attente, que je communique toujours implicitement aux participants et parfois explicitement, c'est celle d'être « surpris » : « surprenez-moi », comme le disait Cocteau à ses comédiens, en guise d'indication de jeu. Sous-entendu : « surprenez-vous » vous aussi, comme le petit enfant de Winnicott, perdu dans son jeu.

Cette attente fondamentale, liée à la puissance de vie qui se manifeste dans le jeu et qui demande de ne jamais clore les choses et leur sens sur eux-mêmes, mais en permanence de les prolonger au dehors, se double d'une exigence morale, d'une sorte de pacte moral, que j'ai appris comme comédien quand je me formais et que je respecte depuis, quand je forme les

autres : lors des répétitions, ne jamais laisser sortir un comédien du plateau dans un état de frustration. C'est dire qu'à chaque étape, et en fin de parcours, chacun doit avoir avancé sur son chemin, et en être conscient : avoir reconnu son lien à un chemin possible de création et avoir potentialiser et réussi une avancée, si modeste soit-elle, et sans se focaliser sur la comparaison avec les autres.

Ici encore, nous recroisons Winnicott, puisqu'à travers le jeu de création, c'est bien le sentiment d'être et le sentiment de soi qui sont mobilisés et eux-mêmes mis en jeu. Or, d'expérience, sur ce terrain, les blessures sont toujours douloureuses, et puisque je suis celui qui provoque le jeu (et en partie en profite), je me sens toujours tenu par ce pacte moral, qui maintient mon cap, mon choix et mes attentions : qu'à chaque séance si possible, et surtout à la fin, que personne ne quitte le terrain de jeu – la classe ou le plateau – dans un sentiment de frustration. C'est donc une exigence psycho-affective fondamentale qui sert de guide et de fil directeur à tout ce travail et sans elle, il n'est rien, puisque cette exigence, sans détourner des fins essentielles du travail de création, en détermine toutes les adaptations évolutives, en cours de processus. Si l'on reprend les termes de Winnicott, il s'agit en effet pour celui qui invite au jeu de créer en permanence les conditions d'existence de l'aire transitionnelle et potentielle, et de permettre aux étudiants d'entrer en échange, en interactions et en transformations, avec leur propres productions symboliques.

5.3 Déroulement de l'expérimentation et étapes de travail

Aménagement du plan de travail initial

D'abord, j'ai dû réaménager très vite le plan de travail. Initialement, j'avais en effet prévu un calendrier où les exercices s'enchaînaient :

- autobiographie : quatre semaines ;
- plan Lumière : quatre semaines ;
- fiction : huit semaines.

Mais dès la première semaine, la prévision s'avérait inopérante et les durées prévues trop courtes, pour plusieurs raisons :

- la nouveauté du travail demandé ;

- la complexité des consignes et des explications, pour lesquelles j’ai dû mettre en place un système de médiation dans lequel les étudiants les plus à l’aise traduisaient et expliquaient en chinois pour l’ensemble du groupe, afin de lever les incompréhensions possibles ;
- le rythme personnel très variable de chaque étudiant, sur de tels travaux, qui demandent des temps de maturation, avec des blocages et des avancées aléatoires, et donc des effets et des résultats à moyen terme ;
- et pour cette raison, l’articulation difficile du suivi individuel et du suivi de groupe. J’ai donc pris la décision d’entrecroiser les différents travaux, en laissant se chevaucher les périodes de travail. Ainsi le début du travail Lumière a eu lieu avant la fin des autobiographies. Et l’écriture des fictions a aussi commencé avant la fin des deux premiers travaux.

Cela permettait à l’ensemble du groupe d’avoir des horizons à moyen terme et à chacun de gérer son temps et son investissement dans chaque exercice, en fonction de ses priorités, de son rythme et des problèmes rencontrés. D’autre part, cela permettait aussi une meilleure circulation entre les différents plans du vivant – soi-même, le monde, les autres – de manière aléatoire, à travers des échos et des résonances, entre les exercices en cours, et par conséquent une meilleure compréhension globale de ce que nous étions en train de faire.

Un cours en appui sur le plurilinguisme des étudiants

Un autre aménagement s’est avéré très rapidement indispensable. Dès le début de l’expérimentation, la nouveauté du travail que je demandais a nécessité beaucoup d’explications. Et, de manière similaire, pendant tout le déroulement de l’expérimentation, il a aussi fallu expliciter les différentes étapes à moyens termes et les « règles du jeu » de chaque étape, tandis que certains moments de travail demandaient un engagement collectif à l’oral, tant en production qu’en réception. Les différences de compétences langagières entre les étudiants devenaient un véritable frein au développement de l’expérimentation sur le plan artistique. Ici encore, j’ai privilégié l’objectif de création, en adaptant les modalités langagières et pédagogiques du cours.

Ainsi, dès la première semaine, j’ai demandé aux étudiants les plus à l’aise de faire un travail de médiation et d’interprète entre le groupe et moi. Et au fil des séances, les appuis sur les langues les plus appropriées se déclenchaient de manière assez naturelle : français, mandarin, cantonais, parfois anglais..., tant à l’oral qu’à l’écrit. Le principal était de parvenir à un moment

de compréhension collective pour tous et pour chacun, grâce à l'intermédiaire d'étudiants interprètes. Mais dans ce jeu plurilingue, mes demandes et mes interventions sont toujours restées en français : c'était aux étudiants de s'organiser pour que les informations circulent de manière collective, à travers leurs différentes langues. De la même manière, l'objectif final restait la réalisation de films en français.

Notons aussi que cet aménagement, dû aux contingences du « chemin » de création à trouver, répondait aussi d'une certaine manière à mon engagement par rapport à mon département de faire travailler l'oral en même temps que l'écrit durant ce cours. Les différentes modalités et les effets de cet appui sur le plurilinguisme des étudiants en vue du développement de leur français sont à analyser et à évaluer dans la dernière partie de cette recherche doctorale.

Exercice de film 1 : autobiographies

L'objectif de l'exercice autobiographique était un montage de photos personnelles, de la naissance à aujourd'hui, accompagné d'un récit oral, porté par la voix *off* subjective de l'auteur. Le travail s'est finalement étalé sur huit semaines, de la semaine 1 à la semaine 8, avec neuf étapes.

- 1) Rassembler photos de famille et photos personnelles qui permettent de faire le récit de sa vie.
- 2) Classer les photos de manière plus ou moins chronologique, par moments de vie, et les nommer.
- 3) Écrire un récit autobiographique en français, de sa naissance à aujourd'hui, à partir de la succession des photos, en laissant défiler les souvenirs.
- 4) Visionnage des 10 premières minutes environ de différents films autobiographiques, appartenant au cinéma français ou européen, et utilisant le procédé de voix *off* subjective de narration. Insistance de l'enseignant sur la variété des formes, des registres et des styles possibles, à partir d'un même procédé de narration :
 - *Le Roman d'un tricheur* de Sacha Guitry (France, 1936) : fiction autobiographique / comédie ;
 - *Persepolis* de Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi (France, 2007) : animation / fiction / autobiographie / comédie dramatique ;
 - *Les Vacances du cinéaste* de Johan van der Keuken (Pays-Bas, 1974) : documentaire / journal poétique et autobiographique ;

- *Daguerréotypes de Agnès Varda* (France, 1975) : documentaire anthropologique subjectif ;
 - *Journal intime* de Nanni Moretti (Italie, 1993) : documentaire / journal / essai cinématographique.
- 5) Enregistrement de la voix *off*, à partir de la lecture à haute voix du récit écrit. Et première maquette de montage des images et de la voix *off*.
 - 6) Visionnage collectif des maquettes. Premières impressions, commentaires libres, conseils pratiques de l'enseignant pour amélioration : rythme, utilisation de la musique, netteté et volume de la voix, synchronisation des deux récits, visuel et sonore.
 - 7) Amélioration du montage image et son, modifications du récit audio-visuel et écriture définitive du récit langagier. Correction par les étudiants de leur texte, sur indications de l'enseignant, en fonction de la finalité orale : par rapport aux fautes d'expression et aux erreurs d'orthographe / grammaire, repérables à l'oral.
 - 8) Enregistrement définitive de la voix *off* avec travail de prononciation, de rythme et de qualité sonore de la voix et de l'enregistrement.
 - 9) Dernières finitions du montage image et son. Visionnage des travaux finis.

Dans cet exercice, l'enjeu cinématographique était d'articuler un récit en images et une voix de narration subjective : de créer le chemin en boucle des photos aux paroles et de la parole aux images. Toute la difficulté du montage était de trouver le bon jeu, entre les liens et les espaces vides, et les bonnes boucles entre les deux récits, celui objectif des images et celui subjectif de l'écriture parlée.

Parler de soi et trouver sa voix en français ont été des enjeux aussi bien techniques que psychologiques, qui s'inscrivaient dans la zone d'échange et de chevauchement des cultures : il s'agissait de raconter sa vie chinoise en français, dans et vers l'autre culture, et durant les projections en classe de s'identifier collectivement à cette nouvelle réalité à l'écran, chinoise et française.

Les affects fondamentaux liés aux photos de famille trouvaient un nouvel espace de jeu et d'expression, lié pour la première fois à la langue française. Dans « l'aire transitionnelle » de l'écran cinématographique, le français des voix subjectives de narration se liait aux images de la famille et de la société chinoise.

Exercice de film 2 : films Lumière

Il s'agissait ici de repartir de la naissance du cinéma et du premier geste cinématographique : poser sa caméra dans le monde et réaliser un plan fixe documentaire de cinquante secondes, rendant sensible les mouvements de la vie, dans une scène et un moment choisi.

Cet exercice de « copie » et de redécouverte en action des premiers plans du cinéma, et de « l'effet cinéma » qui en résulte (Bazin), est un exercice que j'ai moi-même effectué dans les années 90. Dans la même période, Bergala en avait aussi fait un exercice d'entraînement dans les formations au cinéma qu'il animait, et il y revient longuement dans son livre sur une pédagogie possible du cinéma à l'école, sur lequel nous nous sommes appuyés dans notre première partie sur nos présupposés théoriques (Bergala, 2002). C'est enfin un exercice repris dans les années 2000 / 2010 par le Festival Lumière de Lyon, dirigé par Thierry Frémeaux, et pour lequel chaque année des réalisateurs prestigieux réalisent, chacun à leur manière, une nouvelle variation sur le concept des « vues Lumière ».

Cet exercice, purement documentaire, exigeait de la part de chaque étudiant un travail complexe : d'observation du réel, de réflexion sur ses choix d'observation (qu'est-ce qui m'intéresse dans le réel ?), de point de vue sur le monde (d'où vais-je observer ce qui m'intéresse ?) et de cadrage (quel « cadre » photo-cinématographique le révèle le mieux ?). Toute cette démarche de conception du plan est primordiale dans la genèse du plan lui-même et de son effet, aussi ai-je demandé aux étudiants de prendre des notes en cours de travail sur le choix de la scène, leurs motivations et leurs découvertes, afin d'obtenir un double matériau : le plan Lumière lui-même (audio-visuel) et le récit de la genèse du plan (langagier, écrit).

Au final, l'exercice Lumière est un collage de deux plans successifs :

- Le plan de 50 secondes environ, tel qu'il a été tourné, en couleur, avec la voix *off* de l'auteur qui fait le récit de la genèse du plan, en expliquant les choix et la pensée de l'auteur au moment de la conception, à partir des notes de travail et du texte écrit qui en a été tiré. Cette première partie est une sorte de *making of* du plan, qui touche l'histoire de sa conception et la forme de monologue intérieur que le réalisateur s'est tenu avec lui-même en cours de fabrication.
- Puis la « vue Lumière » à proprement parler : le même plan de cinquante secondes, mais passé en noir et blanc, sans le son direct (les sons venant de la scène filmée, au moment du

tournage) mais avec une musique d'accompagnement qui donne le sentiment de l'auteur et de la scène choisie.

Le travail s'est finalement étalé sur sept semaines, de la semaine 5 à la semaine 11, avec huit étapes.

- 1) Visionnage de films des frères Lumière. Premières réactions des étudiants et commentaires de l'enseignant : diversité des scènes et des moments de vie choisies, selon différentes thématiques (enfance, vie de famille, travail, jeu, cérémonie, peuple, foule, ville, modernité, exotisme, insolite) ; diversité des tonalités (épique, comique, poétique) ; travail de cadrage qui met en évidence les mouvements, et le sentiment d'une « vie » à l'intérieur du cadre, répondant à l'étymologie du « cinématographe » comme « écriture du mouvement » ; surprises et inattendus dans l'action ; sentiment d'apparition et de révélation du réel dans une « première fois » ; unité et effet de « vérité » du plan qui prend notamment sens dans la forme d'objectivité des titres, qui tentent de simplement nommer le visible et le perçu dans le plan.

Liste des « vues Lumière » visionnées et discutées en classe, réalisées par Louis et Auguste Lumière puis par leurs différents « opérateurs » (caméraman), entre 1895 et 1905 :

- *Sortie d'usine*
- *Repas de bébé*
- *Arrivée d'un train à La Ciotat*
- *Démolition d'un mur / Démolition d'un mur (à l'envers)*
- *La Petite fille et son chat*
- *Baignade en mer*
- *Enfants jouant aux billes*
- *Défilé de voitures de bébés à la pouponnière de Paris*
- *Transport d'une tourelle par un attelage de 60 chevaux*
- *Course en sacs*
- *Les Krémos : Pyramide*
- *Les Krémos : Sauts périlleux*
- *Panorama pendant l'ascension de la Tour Eiffel*
- *Parvis de Notre-Dame*
- *Danse au bivouac*
- *Caravane de chameaux*
- *Les Pyramides (vue générale)*
- *Enfants annamites ramassant des sapèques devant la pagode des dames*
- *24e chasseurs alpins : leçon de boxe*

- *Puits de pétrole à Bakou. Vue de près*
- *Vue prise d'une baleinière en marche*
- *Bocal de poissons rouges*
- *Mauvais temps au port*
- *Fumerie d'opium*
- *Lancement d'un navire*
- *Le Squelette joyeux*
- *Danse serpentine*
- *Bataille de neige*
- *Le Village de Namou : panorama pris d'une chaise à porteurs*

2) Tournages des plans originaux, en autonomie pendant les vacances de la fête nationale, une semaine environ au début du mois d'octobre. Durant ces vacances, les étudiants retournent dans leur région et ville d'origine, et c'est donc dans ces contextes que les plans ont majoritairement été tournés.

3) Visionnage collectif des plans filmés. Tour à tour chaque étudiant montre ce qu'il a filmé puis présente son plan et l'histoire de sa conception, à l'oral, en appui sur ses notes de tournage.

4) Fabrication de la première partie : le plan tourné en couleur et raconté par une voix *off*.

Écriture de la voix *off* de commentaire à partir des notes. Correction des textes par chaque étudiant, sur indications de l'enseignant, en vue de la finalité orale des textes : erreurs d'expression majeures et erreurs d'orthographe / grammaire / conjugaison, repérables à l'oral. Enregistrement de la lecture à haute voix du texte. Montage du plan couleur et de la voix *off*.

5) Fabrication de la seconde partie, la « vue Lumière » à proprement parler.

Passage du plan en noir et blanc, choix d'une musique, montage du plan et de la musique.

6) Premiers montages des deux parties avec le choix dans l'ordre de présentation : *making of* / vue Lumière ou vue Lumière / *making of*.

7) Visionnage collectif. Premières réactions et discussions : choix et pertinence des montages (quel est le meilleur ordre pour l'effet ressenti par le spectateur : *making of* / vue Lumière ou vue Lumière / *making of* ?), effet des musiques choisies, qualité des voix *off*.

8) Dernières corrections, améliorations de la qualité des voix *off*, titrages.

Pour les étudiants, ce travail marquait une première fois quant à la qualité de l'attention que l'on peut apporter à la réalité, à travers la forme d'attention spécifiquement cinématographique que mobilise la « vue Lumière ». L'exercice exigeait des étudiants qu'ils s'entraînent à mieux percevoir les mouvements de la vie, en s'interrogeant sur leurs propres perceptions et sur les pensées qui se dégagent de cette observation. L'idée d'un *making of* du plan – avec une prise de notes lors du travail puis une voix *off* – m'est apparue en cours de processus, quand je me suis aperçu que c'était leur démarche et ce qui se passait en eux qui m'intéressaient, autant que le résultat lui-même. Ce développement dans les objectifs de travail permettait aussi d'associer à la création audio-visuel un travail langagier en français plus complexe : à la discussion à l'oral des choix de conception, initialement prévue dans mon programme, s'ajoutait la rédaction d'un véritable texte de commentaire et de présentation des intuitions et des idées, puis son enregistrement pour la fabrication d'une voix *off*.

L'objectif central de l'exercice était de proposer la « vue Lumière » comme un exemple formel ou un « moule » presque, dans lequel pouvait aussi se projeter la réalité chinoise d'aujourd'hui, telle qu'elle peut être perçue par les étudiants. Comme dans les autobiographies, la Chine et les sentiments chinois devaient « prendre forme » à l'intérieur d'un symbole complexe, articulé autour d'éléments des deux cultures : l'objectif était de créer des possibilités de circulation intuitive et sensible et de coïncidences entre les cultures, à travers des jeux de projections et d'introjections (Lévi-Strauss).

Comme dans les autobiographies aussi, la langue française doit venir « traduire » un monologue intérieur chinois, en résonance avec la réalité révélée par les plans. L'objectif de l'exercice est ici encore de créer la possibilité de nouveaux liens entre un nouvel ensemble de signifiants (français) et les images de la réalité chinoise (les signifiés), s'appuyant possiblement sur des zones de « réalité flottante » : des réalités nommées pour la première fois, ou de cette manière-là pour la première fois, renvoyant à une possibilité de sentiment poétique face à l'inconnu et au non nommé, cette possibilité poétique étant aussi exprimée dans le choix de la musique.

D'un point de vue psychologique, ce second exercice voulait aussi pousser les étudiants à dépasser une nouvelle fois leur pudeur en français, en les confrontant à nouveau à un travail d'expression personnelle et à l'enregistrement de leur voix en français. Ce travail d'investissement personnel, sensible et corporel, dans la construction et le jeu avec de nouveaux symboles, des images cinématographiques franco-chinoises, avait pour objectif le dépassement par les étudiants des images d'eux-mêmes déjà constituées, et la redécouverte de

leur « sentiment d'être » et de leur « sentiment de soi », leur « vrai *self* », dans de nouvelles formes créatives (Winnicott).

D'un point de vue langagier, ce second exercice proposait aussi une progression : les autobiographies demandaient d'essentiellement travailler le récit alors que les « vues Lumière » constituent un premier exercice d'argumentation, à partir du choix d'un point de vue et de l'expression de « ressentis », « d'intuitions » et « d'idées » par rapport à la perception de la réalité, et dans le passage d'une perception subjective de cette réalité dans la fabrication du film à son partage objectif avec les autres, lors de la projection en classe.

Notons à ce sujet que « l'effet cinéma » révélé par l'invention des frères Lumière reste aussi fondamentalement lié à la projection collective et au « partage » vécu des perceptions qu'elle implique, contrairement à l'invention similaire mais sans succès de l'américain Edison à la même période, où la projection se faisait individuellement dans une sorte de boîte où le spectateur plongeait la tête, définitivement séparé d'une possibilité collective de spectacle. Dans cette perspective, notre dispositif de travail a tenté de rester au plus près de l'expérience originelle du cinéma, pour la faire partager à nos étudiants, et pouvoir évaluer ses effets.

Exercice de film 3 : essais de fictions

Le dernier exercice était plus complexe : il visait d'abord à la structuration d'une histoire, avec un travail de création de personnages. L'objectif final était de réaliser un bout de cette histoire : une séquence, un extrait... comme une trace de toute la recherche effectuée, et non nécessairement d'obtenir un film fini, c'est-à-dire un « produit » fini, tel que le marché de l'art ou de l'information l'attend (Bergala).

Chaque étudiant a ainsi développé, individuellement et en groupe, une histoire et des personnages, puis a écrit sous forme de scénario, avec des séquences distinctes et des dialogues, une partie de l'histoire, parfois l'histoire entière. Les étudiants ont enfin constitué des équipes et réalisé quelques séquences de leurs films, parfois un court métrage entier.

À la fin de l'exercice, j'ai seulement exigé que chaque étudiant ait un projet personnel développé à l'écrit, mais pour la réalisation, j'ai laissé un choix en fonction des motivations et du temps : chaque étudiant pouvait choisir de créer une équipe et de réaliser un bout d'essai de son histoire et de son projet, ou se glisser à un autre poste dans le projet d'un ou d'une camarade : comme co-réalisateur, ou à la caméra, ou encore comme comédien. Plusieurs équipes se sont

constituées, par affinités, et les collaborations ont été multiples. Au final, il y a seize petits films ou essais de films, réalisés collectivement par ces vingt étudiants.

Le travail s'est étalé sur quatorze semaines, de la semaine 3 à la semaine 16, avec dix-huit étapes. Le travail s'inspire des ateliers d'écriture et formations en scénario que j'ai suivis et / ou animés au fil de ma carrière. Dans le processus, il s'agit de déclencher une « dynamique d'écriture » et pour cela, d'alterner les moments d'exploration et les moments de structuration, ainsi que les moments individuels de création et les moments collectifs de réception, de partage et de questionnement.

- 1) Travail écrit individuel : association d'idées et prise de notes. Il s'agit pour chaque étudiant de partir de la « page blanche », sans aucune autre demande préalable de l'enseignant. En ce sens, il s'agit de la première étape d'un travail d'expression « libre », comme on peut parler à la suite de Célestin Freinet d'un « texte libre ». L'exercice exige de laisser « flotter l'esprit » et de « laisser venir » les associations d'idées et d'images, et de noter sur la page, sans choisir ni censurer, mais pour se souvenir et garder une trace, ce qui vient : idées, images, personnages, souvenirs, références...

Sans chercher ni logique ni histoire complète, juste des éléments pour un film : du matériau ou des matériaux, pour une histoire possible. Il s'agit de trouver un « point d'ancrage » personnel ou même intime, non nécessairement conscient, d'où peut partir une histoire, ou des histoires : un « point aveugle », au centre du matériau qui s'exprime en levant la censure, autour duquel l'attention et l'imagination peuvent se mobiliser et « tourner ».

- 2) Présentation orale de chaque étudiant devant le groupe. Avec à la main la feuille de notes précédemment réalisée, chaque étudiant présente ses premières « idées » de film, ses premières associations d'idées.
- 3) Travail écrit individuel, prise de notes. Je demande aux étudiants d'essayer d'identifier l'événement le plus important dans l'histoire ou dans les histoires possibles, ainsi que le personnage principal ou les personnages principaux, qui pourraient se dégager de leur premier travail d'association.
- 4) Travail écrit individuel, rédigé. À partir du travail de réflexion et d'exploration déjà effectué (associations libres, événement principal, personnages principaux), des notes et du travail déjà fait, chaque étudiant doit écrire un « bout » d'histoire en une page : pas

nécessairement une histoire complète mais un moment de l'histoire possible. Écrire le début de l'histoire, sans chercher à aller jusqu'au bout, est par exemple une possibilité.

- 5) Travail oral collectif, en cercle. Chaque étudiant présente au groupe son « bout » d'histoire, en lisant ce qu'il a écrit ou en parlant directement. Les spectateurs / auditeurs sont encouragés à réagir ou à poser des questions. Tous les étudiants doivent aussi noter ce qui les intéresse dans les histoires des autres. À la fin de la séance, chaque étudiant doit choisir les deux « idées » qui l'ont le plus intéressé durant la séance et les noter. J'ai ensuite retranscrit et mis en commun toutes ces « idées choisies » sur une seule feuille, comme base de travail pour l'étape suivante.
- 6) Improvisations orales collectives, par groupes. Les « idées choisies » de l'étape précédente sont réparties dans 4 groupes de 5 étudiants environ. À partir de chaque idée choisie, un groupe réalise une ou plusieurs improvisations devant la classe. Le travail d'improvisation est centré sur le « schéma narratif » et ses étapes clefs, notées au tableau :

« Il était une fois...
qui tous les jours...
mais un jour...
et alors...
et enfin...
et depuis ce jour-là... ».

À chaque étape, un nouvel étudiant doit prendre la parole et, immédiatement, sans réfléchir, donner une suite à ce que l'étudiant précédent a inventé, en respectant la nouvelle articulation narrative. Par exemple :

Étudiant 1 : « Il était une fois... un étudiant et une étudiante qui étaient très amis... ».
Étudiant 2 : « Qui tous les jours... se promenaient autour du lac... ».
Étudiant 3 : « Mais un jour... pendant leur promenade, ils ont découvert un doigt coupé ! ».

À la fin des improvisations, chaque groupe met par écrit collectivement les schémas d'histoire obtenus pendant les improvisations.

- 7) Travail écrit individuel : synopsis d'une page. En tenant compte de ce qu'il a appris dans les travaux collectifs précédents, chaque étudiant a une liberté de choix : développer et restructurer son idée de départ comme il le souhaite, en y intégrant de nouveaux éléments

ou non, ou même changer d'histoire, en partant d'éléments apportés par d'autres. L'objectif est d'obtenir un résumé / synopsis d'une histoire possible, d'une page environ.

- 8) Improvisations orales collectives, par groupes. En s'inspirant librement des éléments présents dans leurs synopsis, chaque groupe improvise, en faisant circuler les tours de parole, comme dans l'improvisation de l'étape précédente. Mais dans ce travail, les articulations du récit et des tours de parole reposent entièrement sur l'alternance : « heureusement... / malheureusement... », afin de trouver des modulations dans le récit et de l'envisager sous plusieurs angles. Par exemple, si l'on part de l'élément de récit « En sortant de la cantine, Éric trouve une carte d'étudiante par terre », cela peut donner :

Étudiant 1 : « En sortant de la cantine, Éric trouve une carte d'étudiante par terre... ».

Étudiant 2 : « Heureusement, il y a le nom et le numéro de téléphone de l'étudiante sur la carte... ».

Étudiant 3 : « Malheureusement, Éric est très timide et n'ose pas l'appeler... ».

Étudiant 4 : « Heureusement, Éric la croise à la bibliothèque et il va lui parler... ».

Étudiante 5 : « Malheureusement, elle aussi est très timide, et elle s'enfuit quand Éric s'approche d'elle... ».

Le jeu peut se poursuivre jusqu'à une fin ou une impasse naturelle. Dans le processus, dans les interactions immédiates d'improvisations demandées pour poursuivre le récit de manière vraisemblable, se dégagent des possibilités de modulations des récits et par suite de développement des récits, négatives ou positives, en termes émotionnels.

- 9) Travail écrit individuel. Réécriture de chaque histoire, avec un portrait du personnage principal.
- 10) Visionnage d'extraits de films de 5 à 10 minutes, appartenant à l'histoire du cinéma : sensibilisation aux différences de genres, qui déterminent des univers et des tonalités, dont certaines caractéristiques apparaissaient dans les propositions d'histoires des étudiants, durant les étapes de travail précédentes. L'objectif est que les étudiants prennent conscience de la diversité des univers possibles qui s'offrent à eux et qu'ils essaient de réfléchir au genre dans lequel, ou aux genres dans lesquels, peut s'inscrire leur histoire et leur projet :

le conte :

- *La Belle et la Bête* – Jean Cocteau (France / 1946)
- *Peau d'Âne* – Jacques Demy (France / 1970)

le film fantastique :

- *Nosferatu le vampire* – Friedrich Wilhelm Murnau (Allemagne / 1922)
- *Dracula* – Francis Ford Coppola (États-Unis / 1992)
- *The Shining* – Stanley Kubrick (États-Unis / 1980)
- *Les Autres* – Alejandro Amenabar (États-Unis / 2001)

le film noir ou film policier ou criminel :

- *La Nuit du chasseur* – Charles Laughton (États-Unis / 1955)
- *Ascenseur pour l'échafaud* – Louis Malle (France / 1958)

le drame :

- *Elephant* – Gus Van Sant (États-Unis / 2003)
- *An Elephant Sitting Still* – Hu Bo (Chine / 2018)

Le film d'art ou le film expérimental :

- *India Song* – Marguerite Duras (France, 1975)

la comédie :

- *Les Fiancées en folie* – Buster Keaton (États-Unis, 1925)
- *Didier* – Alain Chabat (France, 1997)
- *Shaolin Soccer* – Stephen Chow (Chine – Hong Kong, 2001)

la comédie musicale :

- *Les Parapluies de Cherbourg* – Jacques Demy (France, 1963)

la comédie dramatique :

- *Barry Lyndon* – Stanley Kubrick (États-Unis, 1975)
- *À nos amours* – Maurice Pialat (France, 1983)

11) Lecture d'extraits de scénarios de films français : exemples et modèles de présentation et de style d'écriture d'une histoire pour le cinéma, avec le découpage en « séquences » et à l'intérieur des séquences, la distinction formelle entre le récit centré sur les actions et les dialogues. Les extraits de 1 ou 2 pages fournis aux étudiants sont issus des scénarios des films suivants :

- *À nos amours* – Maurice Pialat (France, 1983)
- *Adieu De Gaulle* – Laurent Herbiet (France, 2008)
- *A Therapy* – Roman Polanski (France, Italie, 2012 – court métrage de promotion pour Prada)

12) Écriture finale des projets en vue du tournage, comprenant : la présentation du projet et des intentions ; l'histoire entière ou un extrait, sous forme de scénario dialogué ; les listes des personnages, des décors et des accessoires, que l'on nomme aussi dans la pratique cinématographique des « dépouillements ».

- 13) Travail oral, en cercle collectif : présentation de son projet par chaque étudiant, notamment en vue de la constitution des équipes de travail. Questions et réactions de la part du groupe et de l'enseignant.
- 14) Travail oral individuel : entretien de chaque étudiant avec l'enseignant. Discussion sur le projet principal que l'étudiant développe ou intègre : choix et étapes de préparation quant aux différents éléments de tournage (équipe technique, comédiens, costumes, lieux, accessoires).
- 15) Travail collectif à l'oral, sur « plateau nu », dans la classe vidée de son mobilier, de répétitions de scènes et de sensibilisation à la mise en jeu des comédiens : à partir de certains projets et séquences proposées par les étudiants, essai de jeu d'abord mis en place par les étudiants eux-mêmes, puis amélioré ou développé par l'enseignant. L'objectif est de libérer les réalisateurs et les étudiants pour le jeu des scènes et de les pousser à « oser » : le mouvement, l'action, l'émotion et l'implication. Chaque séquence est ainsi répétée plusieurs fois et l'enseignant indique les problèmes et montre comment on peut renforcer l'intérêt dramatique dans différentes directions, à partir du travail avec les comédiens. Ce travail permet de donner des possibilités de travail et de préparation à la fois aux réalisateurs et aux comédiens quant à : l'incarnation des personnages, leurs comportements, leurs intentions, leur expression, verbale ou non verbale.
- 16) Tournage en équipes, en autonomie.
- 17) Montage : travail individuel en autonomie.
- 18) Visionnage collectif de l'ensemble des films. Discussions et réactions.

L'aménagement des étapes s'est fait en cours de route, selon les difficultés qui sont apparues et les besoins des étudiants, que je ressentais. En effet, au départ, très formatés par la demande scolaire et aussi habitués aux films finis et aux normes du marché, les étudiants ont voulu me rendre très vite des textes définitifs, avec une histoire complète. Les histoires souffraient donc des problèmes habituels liés aux premiers jets : incohérences, multiplication des péripéties, clichés.

Le premier travail consistait donc à trouver le point d'ancrage le plus fort en eux, par rapport à un projet possible : savoir ce que chacun avait vraiment envie de raconter, quelle situation, et quelles questions liées, et ce que chacun voulait approfondir et découvrir. Les étapes visaient ainsi à accumuler et à approfondir du matériau narratif et à le faire circuler dans le groupe, en

laissant jouer les associations d'idées et les résonances symboliques ou imaginaires. Après des temps de « décantation » individuel, chaque étudiant devait se repencher sur son désir d'histoire, puis essayer de restructurer et de réécrire, autour des points et des questions qui lui paraissaient essentiels.

En ce sens, le travail n'était pas strictement langagier, et cela a surpris les étudiants : il s'agissait de réfléchir à ce que signifiait « raconter », à ce qu'on voulait exprimer et aux moyens à mettre en œuvre, pour créer des personnages vivants et pour qu'une histoire avance comme dans la vie, à travers les désirs et les contradictions des personnages, et non pas seulement de manière théorique, par la volonté de l'auteur. En ce sens, toutes les étapes de réécriture et / ou de jeu collectif avec les éléments narratifs permettaient de mieux connaître le matériau possible dans chaque histoire, et d'approfondir la connaissance des personnages et du monde autour d'eux. Il fallait aussi que les histoires soient réalisables et tenir compte des contraintes : penser aux possibilités en termes de lieux, acteurs, accessoires. Les étapes de travail et de réécriture permettaient ainsi d'intégrer progressivement les contraintes réelles auxquelles les étudiants étaient soumis au moment final de la réalisation, puisque « réaliser », c'est aussi « rendre réel ».

Publication

Ni le groupe ni moi n'avions envisagé une publication en dehors de la salle de classe. Et en fin du premier semestre 2019/20, nous avions tous le sentiment d'avoir bien travaillé et que l'échange des travaux à l'intérieur du groupe avait été suffisant : et pédagogiquement, pour avancer dans la fabrication des films ; et sur le plan langagier, car les étudiants avaient conscience d'avoir travaillé le français, ou en français, en continuité et en balayant un champ large de compétences ; enfin en termes de plaisir, car les dernières projections en groupe avaient été de grands moments de rire, de surprise, d'émotions.

Mais pendant les vacances de printemps qui séparent les deux semestres, et qui durent 5 semaines de fin janvier à fin février, l'épidémie de Covid 19 n'a pu être contenue à Wuhan, la Chine a officiellement déclaré une épidémie en cours et une forme d'état d'urgence, nous nous sommes tous retrouvés confinés pendant deux mois environ, puis en enseignement à distance pour tout le second semestre. Toutes les relations étaient distantes et l'énergie forte du groupe au travail nous manquait : car, même si les étudiants chinois sont très en compétition dans leur approche des études, le travail de groupe effectué au premier semestre les avait ramenés sur des bases très collectives. Autre coïncidence : une campagne de dénigrement de la Chine commençait en Occident, avec des informations très injustes et / ou très fausses, relayées par

les médias et les réseaux sociaux, américains mais aussi français. Mes étudiants souffraient en silence et moi aussi : de l'épidémie, du confinement, de la campagne de désinformation occidentale.

J'ai proposé aux étudiants de publier les meilleurs travaux sur le groupe officiel du département de français, sur l'application Wechat (équivalent de Facebook en Chine) et aussi de manière parallèle sur le site internet d'une association française liée au cinéma : afin que par ses deux voies, la publication puisse toucher un public chinois aussi bien que français ou occidental. C'étaient comme des messages et des témoignages du monde chinois, avant l'épidémie et le confinement, qu'on envoyait aux autres, en Chine et à l'étranger. C'était une forme de réponse polie et digne aux mensonges et aux attaques, une manière de s'affirmer en dehors de la polémique, une manière de se soutenir surtout dans l'épreuve que tout le monde traversait : des témoignages de la vie chinoise, ouverte aux regards des « autres », en formes d'exercices de films.

Les étudiants ont très bien compris et ils ont vite accepté le principe. Mon objectif était de diffuser un film par jour pendant tout le mois de la francophonie, mars 2020, d'autant plus que l'épidémie avait annulé toutes les activités habituelles (concours, animations) organisées par les réseaux français, et qui participent de l'activité et de l'intérêt des étudiants chinois en français. J'ai choisi 29 des meilleurs travaux dans l'ensemble des exercices qui avaient été réalisés, de manière à équilibrer les genres (autobiographie, films Lumière, essais de fiction) et de manière à ce que chaque étudiant ait au moins un travail diffusé.

Chaque étudiant a alors dû sous-titrer dans les deux langues son ou ses travaux diffusés. Cela a donné l'occasion d'une dernière correction des textes, cette fois-ci purement grammaticale et orthographique : d'abord par les étudiants eux-mêmes, sur mes indications, puis par moi-même, lors d'une dernière relecture avant publication. Un comité de publication de 5 étudiants s'est mis en place qui coordonnait les informations et assurait une publication « propre » au dernier moment, avec une petite page de présentation réalisé par chaque étudiant sur son travail diffusé.

La publication / diffusion sur les réseaux sociaux s'est intitulée « Exercices de film » et elle a eu lieu du 1er au 29 mars 2020, c'était un rendez-vous quotidien. Les travaux ont circulé entre enseignants de français, entre étudiants de différentes universités, auprès d'un peu de public français en Chine et à l'étranger. Les étudiants de la promotion 2017 ont pu discuter à distance avec certains de leurs spectateurs et ainsi assumer leur travail de manière publique.

Comme l'enseignement se faisait à distance en Chine, et que tout le monde était encouragé à « faire du travail en ligne », la diffusion des « exercices de films » a aussi été suivie d'autres initiatives : notamment des lettres de soutien vidéo, envoyées par des lycéens chinois à leurs correspondants français, dans plusieurs lycées chinois de différentes régions. Cette convergence de différents travaux audio-visuels à un même moment m'a permis d'établir un dialogue pédagogique avec les collègues chinois et français ayant encadré des travaux.

Et ainsi, l'expérience locale se partageait et se liait finalement au contexte et à l'environnement qui l'avaient accompagnée, permettant un « retour » social et collectif, sur le travail qui avait été effectué.

Chapitre 6 : Constitution du corpus et méthodologie d'analyse

6.1 Recherche et analyse qualitatives

Notre démarche de recherche propose une analyse essentiellement qualitative, centrée sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes et des processus. Il s'agit en effet pour nous de « produire du sens », c'est-à-dire de donner une interprétation la plus rigoureuse et la plus cohérente possible des phénomènes que nous observons et que nous définissons, à partir de données empiriques et en prenant en compte la diversité des représentations des différents acteurs. Ainsi notre souci de « contextualiser » précisément notre recherche, et de ne pas rester sur un plan théorique général, s'est-il exprimé dans nos chapitres précédents, qui visaient aussi bien à resituer notre terrain sur un plan large, historique et social (chapitre 4) qu'à expliciter notre méthodologie de recherche et nos intentions, dans la mise en place du « cours d'écriture de films » (chapitre 5). L'analyse qualitative de l'expérimentation, que nous souhaitons mener dans notre étude, s'inscrit donc dans le prolongement des principes qui ont guidé la mise en place de l'expérimentation.

Tout en convoquant ponctuellement l'analyse quantitative, en nous appuyant sur des données objectives et des relevés statistiques, pour fixer quelques traits généraux concernant le contexte, le terrain et les processus à l'œuvre dans notre expérimentation, notre travail vise d'abord à une « interprétation » susceptible de rendre compte de la « complexité » de phénomènes observés en même temps que de notre nécessaire implication subjective sur le terrain, avec les participants. Dans cette perspective d'analyse qualitative, il s'agit donc bien pour nous de construire un sens subjectif susceptible d'atteindre une forme d'objectivité par sa confrontation aux « données » et à ce qui se présente sur le terrain.

Ainsi les représentations des participants et les regards extérieurs, mais aussi le croisement des données, nous serviront-ils à une « prise de distance » qui puisse faire émerger un degré suffisant d'objectivité à nos interprétations. Dans cette démarche d'analyse, la multiplication des informations et la triangulation des données tenteront de limiter les « biais », inévitables dans ce type d'analyse interprétative. Nous sommes conscients d'être dans un inévitable travail « d'approximation », comme le rappelle la réflexion épistémologique sur l'anthropologie de Jean-Pierre Olivier de Sardan, et que seul un travail réflexif sur nos interprétations, à confronter

en permanence à la complexité des données empiriques, peut nous permettre d'atteindre la rigueur suffisante à fonder objectivement notre analyse : « la rigueur du qualitatif », que défend l'anthropologue (Olivier de Sardan, 2004 : 38-39).

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre « expérienciation » ne vise pas à valider les théories ou les présupposés à l'œuvre dans la mise en place de notre dispositif mais, « guidée » par ces différents postulats théoriques – liés à l'anthropologie, à la psychologie et l'esthétique du cinéma – l'expérimentation / expérienciation mise en place est une étape empirique et pratique, dont l'observation et l'analyse participent de la construction et de la formalisation progressive d'une théorie possible, à des fins pédagogiques et didactiques. En effet, comme le rappellent justement Paillé et Mucchielli, dans la somme méthodologique que constitue leur ouvrage sur l'analyse qualitative :

« Une analyse qualitative ne peut pas constituer uniquement un test pour une théorie substantive de départ, elle est une théorie en construction » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 129).

Sous cet angle, nous partageons aussi la distinction importante faite par les auteurs entre « posture » et « attitude » du chercheur :

« La posture concerne "qui je suis", du point de vue théorique large, au moment de l'enquête, alors que l'attitude relève du "comment" : comment je vais considérer, approcher, appréhender, traiter les données de l'enquête. Autrement dit, la posture renvoie à l'état d'une construction des repères théoriques alors que l'attitude relève du type de regard posé sur le réel ainsi que du statut accordé aux données de l'enquête » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 140).

Ainsi notre « posture » a-t-elle été mise en évidence dans notre « Partie 1 », qui révèle et explicite nos présupposés en anthropologie, en psychologie et en esthétique du cinéma. Ces présupposés ont servi de guide à notre « expérienciation », qui à présent nécessite une attitude d'ouverture et d'examen « phénoménologique » de ce qui se présente dans le corpus. Notre analyse ne visera pas à valider ou non les présupposés mais cherchera l'émergence de concepts qui puissent rendre compte des phénomènes observés dans leur complexité, en continuité, en évolution ou en rupture des présupposés de l'expérience. C'est en effet en cours d'analyse et de théorisation que les concepts, sur les plans pédagogiques et didactiques, pourront apparaître, conformément au type d'analyse que constitue l'analyse qualitative :

« Type d'analyse [...] où prédominent l'itérativité (la comparaison continue), la réflexivité (la théorisation continue) et la récursivité (la réévaluation) » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 368).

Comme le rappellent les auteurs, notre analyse qualitative visera une « pensée complexe » et multidimensionnelle où les logiques, les processus, les trajectoires seront examinés, modélisés, et enfin possiblement théorisés, puisque dans cette perspective méthodologique :

« Il s'agit beaucoup plus de l'articulation d'une conceptualisation où se rencontrent un analyste-en-action, des référents théoriques et expérimentiels, et un matériau empirique » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 369).

Dans cet exercice d'analyse, nous tenterons d'explicitier les « tensions » à l'œuvre et de les rendre productives sur un plan théorique, qui ne les simplifie ou ne les élimine pas, mais les articule, dans leurs moments de convergence et de divergence. D'abord, comme le rappellent Paillé et Mucchielli, la « tension entre perspectives émiques et étiques » :

« En anthropologie, l'explication émique, c'est donc le point de vue de l'acteur et de la culture autochtones, avec leurs référents propres, leurs catégories en usage s'alimentant à une cosmologie, une praxis et une logique cognitivo-émotionnelle façonnées par des siècles de construction culturelle. L'explication étique, c'est l'explication du chercheur, c'est l'articulation d'un système interprétatif externe dont la légitimité relève de la perspective métaculturelle à laquelle tente d'accéder le chercheur, adoptant pour ce faire à la fois un point de vue "séculier", une perspective comparative ainsi qu'une pratique méthodologique basée sur l'observation et l'analyse "naturalistes" en profondeur » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 371-372).

L'explication émique manquant de la distance critique nécessaire à la relativisation et l'explication étique n'étant pas plus définitive, puisque se situant elle aussi dans une culture et des repères donnés, exogènes au terrain, notre analyse visera donc à la mise en relation de ces deux perspectives et à un exercice réflexif sur les données, permettant l'observation des points de rencontre et des points de divergence des deux perspectives. Et l'explicitation du point de vue étique visera ainsi, en objectif de fond, à une meilleure compréhension du point émique, des représentations et des comportements des acteurs, en l'occurrence nos étudiants, puisque comme le rappelle à juste titre Olivier de Sardan :

« Notre cahier des charges, semblable à celui du sociologue ou de l'historien, est de rendre familiers et compréhensibles les sujets de notre enquête, qu'ils soient culturellement proches ou lointains. Le héros, en anthropologie comme en sociologie

ou en histoire, c'est celui dont on parle, non celui qui parle » (Olivier de Sardan, 2004 : 44).

De manière parallèle, notre recherche assumera la « tension entre la singularité et la généralité » et la nécessaire oscillation du travail conceptuel entre un « effort divergent » et un « effort convergent » :

« L'effort divergent isole, délimite, il extrait une donnée de son contexte, lui accorde une attention propre, la situe à l'avant-plan de manière à pouvoir l'examiner pour elle-même en ce qu'elle a de singulier. Il introduit une rupture dans la continuité, dégage un espace de signification et permet de prêter un sens au phénomène ainsi circonscrit. L'effort convergent rassemble, compare, amalgame, il réintroduit du contexte, rapproche des incidents, remet en perspective. Il documente la généralité, reconstruit la dynamique, la logique d'ensemble, les processus à l'œuvre. Il réunit des points par des lignes, crée des ensembles, débouche sur une théorisation » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 374).

À ces deux premières articulations réflexives, entre la perspective émique et étique, et entre le détachement conceptuel singulier des phénomènes et leur remise en perspective générale sur le plan théorique, s'ajoute une dernière tension à expliciter et à analyser en tant que telle, la « tension entre événement et contexte » :

« L'évènement, c'est l'incident, l'expérience, le phénomène qui retient l'attention de l'analyste. Le contexte, c'est ce qui entoure, supporte, précède, conditionne, sous-tend l'évènement. L'évènement est le centre de l'attention du chercheur, le contexte en est la périphérie » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 375).

Mais, comme le notent les auteurs, l'évènement et le contexte ne diffèrent ni par essence ni par nature, mais seulement dans le rapport d'explicitation qu'ils entretiennent l'un par rapport à l'autre, permettant ainsi des enchaînements dynamiques d'émergence d'évènements et de contextes, où un contexte donné peut éclairer un évènement, qui lui-même peut jouer comme contexte d'un autre nouvel évènement. Dans cette dynamique des processus et de l'analyse qui les suit, l'évènement et le contexte doivent ainsi être en permanence reliés et co-explicités :

« En fait, il n'y a pas d'évènement sans contexte, comme il n'y a pas de contexte sans évènement [...] Le contexte est à la fois la source et l'expansion de l'évènement. Le contexte est le souffle de l'évènement. L'évènement est, à l'intérieur du même mouvement, la trace du contexte. Il en est l'incarnation, la matérialisation, le point de chute, l'énaction. [...] Un évènement sans contexte est tout simplement imperceptible, un contexte sans évènement est tout simplement insaisissable » (Paillé & Mucchielli [2003] 2016 : 376).

C'est dans la perspective d'une analyse qualitative, qui tienne compte de tous les facteurs et de toutes les contraintes méthodologiques que nous venons d'évoquer, et qui permette la mise en place progressive d'une théorisation, qui articule l'ensemble des interactions dans le champ expérientiel – entre l'enseignant chercheur et l'objet de recherche ainsi qu'entre les différents éléments constitutifs de l'objet de recherche – que nous avons constitué notre corpus.

6.2 Collecte progressive des données en vue d'un corpus varié

Il s'agissait pour nous de constituer de manière progressive, au fil de l'expérience et de ses développements, un corpus large et varié, susceptible de pouvoir permettre à la fois une prise de distance par rapport à l'objet de recherche, dont nous faisons aussi partie en tant qu'enseignant impliqué, et aussi de manière liée un croisement suffisant des données, pour garantir un niveau satisfaisant d'objectivité.

L'expérimentation avec les étudiants s'est déroulée au premier semestre 2019 / 2020 pendant 16 semaines, de la semaine 1 du lundi 26/08 à la semaine 16 du lundi 09/12. L'examen écrit final du cours a eu lieu, comme c'est généralement le cas pour les évaluations de fin de semestre, en semaine 19 du lundi 30/12, les semaines 17 et 18 étant des semaines de révision, sans cours, avant les examens. La publication des travaux sur les réseaux sociaux, par les étudiants eux-mêmes, s'organisant collectivement et en quasi-autonomie, s'est effectuée au début du second semestre 2019 / 2020, en situation de confinement et d'enseignement à distance, suite à l'épidémie de Covid 19, durant le mois de mars 2020. Ces principaux repères étant fixés, nous présentons la collecte des données, suivant un ordre le plus chronologique possible, dans le tableau suivant.

Table 2 – Chronologie de la collecte des données

Observation directe et participante	Semaine 1 à semaine 16
Collecte des productions des apprenants : matériaux écrits et audio-visuels	Semaine 1 à semaine 16 Semaine 19 : évaluation / examen écrit Début semestre 2, mars 2020 : publication
Autorisations d'utilisation des images et des sons	Semaine 1
Questionnaires 1 – Profils sociologiques et langagiers	Semaine 1

Questionnaires 2 – Réception des extraits de films européens liés à l'autobiographie	Semaine 2
Captation vidéo des cours avec une caméra témoin	Semaine 3 à semaine 16
Entretiens individuels semi-directifs avec 6 étudiants / Enregistrement vidéo	Semaine 9
Questionnaires de fin de semestre	Semaine 17
Entretiens individuels semi-directifs avec des spectateurs et des enseignants / Enregistrement audio	Début du second semestre, suite à la publication sur les réseaux sociaux : entre mars et mai 2020
Entretiens individuels courts semi-directifs avec l'ensemble des étudiants	Fin du second semestre, juillet 2020

6.3 Autorisations et questionnaires de début et de fin d'expérimentation

Trois questionnaires nourrissent le corpus : deux en début d'expérimentation (semaines 1 et 2) et un en fin (semaine 17). En semaine 1, nous avons aussi présenté l'expérimentation et le travail d'observation parallèle que nous allions effectuer pour la recherche, tout en demandant aux étudiants s'ils nous autorisaient à utiliser leurs images et de leurs sons dans le cadre de notre recherche. Revenons d'abord sur cette « entrée en observation ».

L'entrée en observation et le contrat de confiance

Les étudiants avaient été avertis de la nature « différente » du cours d'écriture du premier semestre 2019 / 2020 à la fin de l'année universitaire précédente, en juillet 2019 et nous leur avons demandé, à l'oral et par écrit, de bien vouloir réunir, pendant les vacances d'été, les photos de familles et des photos personnelles, qui pouvaient leur permettre de raconter leur vie et d'écrire une autobiographie de leur naissance à aujourd'hui. Durant le premier cours de la semaine 1, nous avons présenté plus longuement l'expérimentation : le cours lui-même et ses objectifs ainsi que le travail d'observation et de recherche que nous proposons de mener sur cette expérimentation, dans le cadre de notre travail de doctorat.

Comme nous prévoyions d'introduire une caméra dans les semaines suivantes pour garder des traces de ce qui se déroulerait pendant les cours et faciliter notre travail de recherche et d'analyse, nous avons sollicité l'accord écrit des étudiants : une « autorisation d'utilisation » de leurs images, à « des fins non commerciales et uniquement pédagogiques » dans le cadre de notre travail de doctorat, suivant l'article 9 du code civil.

Les 21 étudiants n'ont exprimé aucune réserve quant à la signature de ce document, en français et en chinois, et le modèle du document est présenté en *Annexe 0 – Autorisation d'utilisation de l'image*. À toute fin administrative et légale, nous conservons l'ensemble des autorisations signées, ainsi que tous les autres documents concernant cette étude.

Concernant cette autorisation du droit à l'image, et le souci éthique de préserver la vie personnelle de nos étudiants, au-delà même de l'autorisation signée, nous nous permettons de rappeler deux éléments. D'abord, dans toute l'étude, les étudiants sont désignés par le pseudonyme français qu'ils ont choisi au début de leurs études, et leur identité chinoise complète est ainsi préservée. Ensuite, quant à la quasi-totalité des images et des paroles, reproduites dans cette étude, hormis pour les entretiens individuels, il s'agit d'extraits de leurs travaux, qu'ils ont choisi eux-mêmes de publier sur les réseaux sociaux, et qui constituent donc, avant l'étude, un matériau public, et non strictement privé.

Préalablement à leur acceptation de faire partie de la recherche, nous avons longuement expliqué aux étudiants l'articulation du cours et de la recherche doctorale : le cours était l'objet d'une « expérimentation » dans laquelle nous nous proposons d'introduire un travail original « d'écriture de films » et que l'observation et la recherche visait à évaluer les effets de ce travail spécifique sur leur apprentissage du français. À moyen et long terme, l'objectif était d'essayer d'améliorer l'enseignement du français, dans notre université, et peut-être en Chine, si l'expérience pouvait être transposable. Nous avons insisté sur le fait que l'observation et l'analyse ne visaient pas à les évaluer directement, mais plutôt à évaluer si ce que nous proposons en tant qu'enseignant avait des effets observables.

Dans ce cadre d'ailleurs, nous les avons informés que le travail pendant le cours était pour eux « obligatoire », comme dans les autres cours, puisqu'il relevait d'un accord et d'engagements réciproques, entre le département et nous en tant qu'enseignant, et qu'à travers le travail cinématographique demandé, il s'agissait de continuer à développer leurs compétences en

français, conformément au cadre national des études, qui insiste au développement parallèle de la compétence communicative, transversalement à l'étude de la langue.

Mais nous les avons par contre informés que ce qui relevait de l'observation (autorisations d'utilisation de leurs images, questionnaires) et qui relevait donc strictement de ma recherche doctorale était soumis à leur libre décision, et que je respecterais entièrement leur choix de se protéger ou non d'une « observation », qui effectivement demande parfois de passer les limites habituelles et conventionnelles des zones de protection de l'intimité ou de la vie personnelle dans le cadre universitaire.

Dès ce premier cours, nous avons ainsi souhaité atténuer la pression supplémentaire que pourrait introduire pour les étudiants le fait d'être observés, ce que la recherche en sciences humaines a aussi coutume de nommer « l'effet Hawthorne », biais selon lequel la conscience de participer à une enquête peut exercer une influence sur les participants, et ainsi fausser, en partie négligeable ou non, l'analyse des phénomènes. Nous reviendrons sur l'importance ou non de ce biais dans nos analyses, notamment à partir des entretiens avec les étudiants. Mais au moment de la mise en place de l'expérimentation et notamment durant les premiers cours, la nouveauté du travail demandé semblait beaucoup plus préoccuper les étudiants que le fait d'être observés.

En effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre présentation du contexte et du terrain, la culture pédagogique de nos étudiants est plutôt « traditionnelle » et « pragmatique » : ils aiment et ont l'habitude des exercices plus scolaires, liés à la connaissance de la langue et à la mise en pratique à partir des manuels, et qui permettent aussi de mesurer des résultats de manière plus nette et systématique lors des évaluations de fin de semestre. Le cours d'écriture est un cours obligatoire, très important et en complément du cours central de « lecture en détails », et l'investissement des étudiants dans le nouveau travail demandé correspond à cette situation institutionnelle.

C'est donc plutôt sur ce point que, dès le premier cours, nous avons senti une pression plus grande que celle liée à l'observation et que nous avons donné des explications. Nous savons aussi que les étudiants chinois n'hésitent pas à se plaindre quand ils s'estiment en droit de le faire, et qu'ils auraient légitimement pu poser la question : « Pourquoi fait-on des films pendant le cours d'écriture, alors que nous avons besoin de faire des progrès en écriture du français ? ».

Nous avons donc anticipé cette réaction possible, qui restera aussi une des questions ouvertes possibles des futurs entretiens avec eux, et nous avons longuement expliqué que l'une des

hypothèses du cours est que l'on peut travailler l'écriture de manière « indirecte » : en parlant, en regardant des images... et qu'un cours d'écriture, ce n'est pas nécessairement « seulement écrire » et écrire tout de suite, mais aussi interroger ce qui nous amène à écrire ou à parler, et qui informe le discours et la parole, lui donne forme, et aussi sens : entrer dans un processus d'écriture, plutôt qu'écrire directement.

Dans le cours ainsi conçu, les exercices cinématographiques, comme le travail théâtral que nous avons fait ensemble les années précédentes, sont des moyens intermédiaires pour développer leurs compétences en français, tant à l'écrit qu'à l'oral. Nous précisons aussi que cette hypothèse n'est qu'une hypothèse et qu'elle sera soumise à leur propre sentiment, soit dans des questionnaires soit lors d'entretiens, et que dans l'intérêt de notre recherche, il est souhaitable qu'ils donnent leur véritable sentiment, même s'il est négatif.

Afin d'établir le plus possible ces règles de libre arbitre quant à l'expérimentation et à l'observation, les autorisations d'utilisation des images et les questionnaires 1 ont été distribués en classe mais les étudiants ont eu le temps de les examiner et de faire le choix de les remplir ou non hors de la classe, et de les rendre la semaine suivante, en semaine 2.

Les deux questionnaires de début d'expérimentation

Les questionnaires 1 ont déjà été présentés et analysés dans les chapitres précédents, puisqu'ils nous ont permis de présenter de manière plus précise notre terrain de recherche, et le modèle en est fourni en *Annexe 1 – Questionnaire 1 / Profil socio-linguistique*.

Rappelons que ce questionnaire se construit à travers plusieurs séries successives de questions qui visaient à :

- déterminer le profil sociologique de la classe, notamment en termes de catégories sociales et d'origines familiales et régionales ;
- déterminer le profil langagier des étudiants, à travers le recensement de leurs différentes langues, familiales, régionales et / ou développées en milieu scolaire ;
- déterminer leurs représentations du français et de leurs apprentissages du français, ainsi que leur capacité à auto-évaluer leurs compétences en français, à partir du CECRL.

Les questionnaires 1 ont été utilisés dans une analyse de type quantitatif, dans les chapitres précédents, afin de dégager les traits majeurs et caractéristiques du groupe, et afin d'ainsi mieux situer nos analyses dans les chapitres qui suivront. Notons que les questionnaires 1 n'étaient pas anonymes, car nous comptions aussi les utiliser dans nos analyses de résultats pour des études de cas : il nous fallait donc pouvoir retrouver les informations concernant précisément tel ou tel étudiant. Des questionnaires 1 individuels sont donc aussi présentés dans les annexes correspondant aux études de cas, dans la partie III, dans le cadre d'une analyse plus qualitative.

Rappelons enfin que deux étudiants n'ont pas souhaité remplir ce questionnaire et que nous n'avons ni insisté ni même posé de question pour connaître les raisons de leur choix, conformément à notre engagement de départ, expliqué précédemment. Nous avons par ailleurs noté que ces deux étudiants se trouvaient dans des situations de difficulté quant à leur apprentissage, et chacun relativement isolé du groupe dans sa classe d'appartenance : un étudiant en 2017 outre-mer (OM) et une étudiante en 2017 continent (CN).

Les questionnaires 2 sont liés à la projection, en semaine 2, d'extraits de films européens, autobiographiques et construits avec des voix *off* subjectives de narration. Après chaque extrait, les dix premières minutes environ d'un film, et avant chaque discussion collective sur l'extrait, les étudiants étaient invités à répondre à quatre questions. Les deux premières visaient à connaître la première impression sur l'extrait et les représentations culturelles possibles déterminant ce premier ressenti :

« Écrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Écrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français »

... ».

Les deux questions suivantes visaient à orienter les étudiants vers une « analyse transitive » et une « analyse de création » (Bergala), en tentant de déterminer ce qui les inspirait et qu'ils s'étaient appropriés dans l'extrait en vue de la fabrication de leur propre film :

« Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Oui / Non

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... ».

Le modèle du questionnaire est joint en *Annexe 2 – Questionnaire 2 / réception des extraits de films*.

L'analyse des questionnaires 2 sera d'abord en partie quantitative, pour tenter de dégager les tendances de la classe en termes de premières impressions et de représentations culturelles sous-jacentes quant à la réception de films d'auteur européen, ainsi que quant aux projections immédiates qui permettent de s'approprier des éléments d'un film pour les incorporer à un projet personnel. Puis, comme pour le questionnaire 1, des questionnaires 2 individuels seront joints aux études de cas de la partie III.

Le questionnaire de fin d'expérimentation

En toute fin d'expérimentation, nous avons demandé aux étudiants de répondre par écrit à une seule question :

« Quelles sont vos impressions sur le cours et sur votre travail pendant ce semestre ? Répondez librement et personnellement. Essayez d'expliquer ce que vous sentez ».

Une série de questionnaires de fin individuels sera jointe dans les annexes correspondant aux études comparatives de cas, dans la partie III. Ces questionnaires seront mis en relation avec les entretiens de mi-semestre et les entretiens de fin d'année, ainsi qu'avec les analyses des productions des étudiants, afin d'essayer de mieux comprendre les processus de développement du travail et des représentations sur la durée du cours.

6.4 L'observation directe et participante

Notre recherche s'inscrivant dans le champ de la recherche-action et de la recherche création, notre implication sur le terrain était un élément clef de notre expérimentation, et par suite de notre étude, nous amenant ainsi naturellement à une « observation participante » des phénomènes, telle que la définit notamment Philippe Blanchet :

« Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contexte spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Selon le degré de connaissance du terrain (au sens complexe défini au chapitre 2) et d'insertion dans la communauté observée, les modalités de l'observation varient, progressant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges » (Blanchet, 2014 : 123).

Dans le cas de notre étude, notre participation était « maximale » puisque nous avons endossé le double rôle d'enseignant et de chercheur, et que notre influence sur les phénomènes était continue, puisque « l'enseignant » modifiait en permanence le terrain en fonction de constats et d'objectifs pédagogiques, qui résultaient aussi d'un échange de point de vue avec le « chercheur ». Comme le rappelle Blanchet, les avantages de ce type d'observation jouent à plusieurs niveaux (NB : nous détachons les arguments de l'auteur, rassemblés originellement dans un même paragraphe) :

*« Il permet de réduire au maximum le paradoxe de l'observateur (la présence de l'observateur modifie les pratiques qu'il souhaite observer), puisque le témoin ne se sent pas observé ;
il permet en outre d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur dans son interaction avec les témoins, de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques ;
il permet d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées et donc d'observer des phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs »
(Blanchet, 2014, 124).*

L'indissociation entre le rôle social (enseignant) et le rôle scientifique (chercheur) crée ainsi une proximité et une familiarité avec le terrain et les acteurs, qui permet de mieux pénétrer la perspective émique des phénomènes, et qui dans notre carrière renvoie aussi à notre expertise et à notre regard de réalisateur, à travers une pratique du « documentaire du réel », où la construction d'un point de vue extérieur passe en partie par le suivi rigoureux et sensible des points de vue des personnages. Cependant les avantages de l'observation participante ne doivent pas en cacher les limites (NB : nous détachons les arguments de l'auteur, rassemblés originellement dans un même paragraphe) :

*« La difficulté d'enregistrement des faits observés par de simples notes à la volée [...] ;
l'implication personnelle de l'observateur, qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) ;
les dimensions réduites d'un terrain qui, certes riche de la complexité des paramètres observés finement et en profondeur dans leur contexte, ne permet pas nécessairement une significativité voir une représentativité (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes » (Blanchet, 2014, 124).*

La subjectivité en action de l'enseignant-chercheur en observation participante nécessite ainsi la mise en place de méthodes d'observation et d'analyse qui permette la construction ultérieure

et progressive d'une forme d'objectivité. Notre observation pendant l'expérimentation s'est donc d'abord accompagnée de prises de notes hebdomadaires sur ce que nous observions pendant les cours (réactions et attitudes des étudiants ; difficultés et dépassements, sur différents niveaux) ainsi que sur nos ressentis et nos réactions (impasses, surprises, adaptations). Ces prises de notes permettait ainsi un premier moment d'auto-analyse susceptible de nous détacher du terrain et de l'action, dans un geste réflexif, qui mettait en évidence la confrontation de notre propre subjectivité à la réalité du terrain.

Dès la semaine 3, et jusqu'à la fin de l'expérimentation, nous avons introduit en classe une « caméra-témoin », avec l'accord des étudiants. L'expérimentation étant lancée et la confiance entre nous ayant été établie, j'ai demandé aux étudiants l'autorisation de filmer les cours, en installant une petite caméra sur pied dans un angle de la salle. Les étudiants étaient déjà complètement investis dans leur travail autobiographique, aux prises avec les enjeux (et les affres, sans doute) de la création : ils ont accepté sans aucune hésitation, et ont très vite oublié la présence de cette caméra, que je m'employais moi-même à faire oublier, sans y accorder une trop grande importance. Comme en documentaire, la familiarité avec la caméra se confondant progressivement avec le lien établi avec celui qui la pose ou la tient, cela nous a ensuite permis, à certains moments, de rapprocher la caméra de tel ou tel étudiant, sans qu'un effet de gêne trop grand ne perturbe le travail ou les relations.

Nous avons donc ainsi collecté environ 40 heures de vidéos, retraçant le déroulement presque'intégral du cours de la semaine 3 à la semaine 16, à raison de 3 heures hebdomadaires. Cet enregistrement a permis un second travail d'auto-analyse et de distanciation, durant l'année scolaire suivant l'expérimentation, en 2020 / 2021. En s'appuyant en effet sur nos notes et sur un visionnage des heures de cours, nous avons écrit un récit subjectif, s'appuyant sur le « je » de l'enseignant-chercheur, retraçant notre parcours intellectuel et émotionnel durant l'expérimentation : nos découvertes, nos adaptations aux besoins des étudiants, nos doutes... ainsi que nos premières analyses des phénomènes que nous remarquions durant l'expérimentation sur le terrain.

Nous y avons aussi incorporé certains éléments de travail (écrits, photos) des étudiants, en cours de processus, qui ont tout de suite attiré notre attention, ainsi que des retranscriptions des vidéos des cours, dans les moments qui nous semblaient très significatifs. Ce récit, lacunaire et en partie inachevée, fait 200 pages environ.

Nous en joignons un extrait, les 30 premières pages, liées aux toute premières semaines de l'expérimentation en *Annexe 3 – Récit subjectif de l'expérimentation / Extrait du début*.

Ce travail était en effet une étape importante pour prendre le recul nécessaire à une analyse, d'abord liée à l'observation participante et subjective. Et nous sommes revenus, à de nombreuses reprises, et de manière distanciée, sur ce premier récit, pour établir des analyses plus complètes, en croisant différentes données, lors de nos études de cas, dans la partie III de ce travail.

Comme le note l'anthropologue Cécile Leguy, dans sa conférence orale du 14/11/2019 *Subjectivité du chercheur et intersubjectivité : du récit de soi comme récit d'enquête* (Leguy, 2019), le « récit de soi » a souvent constitué une part ou un complément du « récit d'enquête » dans les travaux anthropologiques, amenant un travail d'auto-analyse et de réflexivité du chercheur sur lui-même tout autant qu'un véritable travail « d'écriture » et de « récit », inclinant parfois le récit strictement anthropologique vers le genre littéraire. En témoignent une multitude de formes et d'exemples célèbres dans l'histoire de l'anthropologie : Lévi-Strauss et *Tristes Tropiques* (1955), Jeanne Favret-Saada et *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage* (1977), Philippe Descola et *Les lances du crépuscule* (1993), pour ne citer que quelques exemples.

Comme le rappelle justement Leguy, la méthode d'enquête de terrain suppose de fait un engagement personnel, et donc une implication de soi sur le terrain et sur cette situation. Par suite, la réflexivité et le travail de l'écriture, qui relève aussi d'une forme de « récit de soi », apparaissent comme des nécessités inhérentes au travail de recherche :

« C'est dans la relation d'interlocution qu'est toute enquête de terrain, dans cette relation intersubjective qu'est la rencontre sur laquelle l'anthropologue base son travail, que se construit la subjectivité du chercheur dans son écriture de soi [...] L'anthropologie, c'est sans doute la science humaine où l'identité du chercheur joue le plus grand rôle, dans la mesure où le type même d'enquête d'ethnographie par observation participante, reposant donc sur une immersion de longue durée, suppose de fait un investissement personnel et en particulier l'implication de soi dans les interactions » (Leguy, 2019).

L'anthropologie contemporaine accepte donc que la part de subjectivité investie dans les relations qui appartiennent à l'enquête implique nécessairement que l'on raconte et que l'on questionne aussi cette part de subjectivité, qui constitue l'identité même de celui qui fait

l'enquête. Sans tomber dans le piège du récit de soi égocentrique, puisqu'il s'agit de produire un savoir sur autre chose que le chercheur lui-même, le chercheur doit ainsi opérer un recul critique sur le mode de « parler à la première personne », pour pouvoir parler de l'humain en général mais aussi des diverses manières d'être humain, car fondamentalement c'est d'abord la relation à l'autre et la rencontre que l'acte de recherche met en évidence. Dans cette perspective, parler de soi sur un mode réflexif ouvre à la part des autres et à la part de l'autre dans ce récit :

« La réflexivité ne s'applique pas seulement à l'identité du chercheur et à sa manière de procéder mais aussi aux relations intersubjectives nouées sur le terrain, aux biais et aux pièges qu'elles peuvent entraîner autant qu'aux indices qu'elles permettent de décoder. Ainsi on peut parler de co-construction de l'enquête, celle-ci n'étant pas le seul produit du travail de l'enquêteur mais bien plutôt le résultat de situations particulières de rencontres [...] Ainsi l'identité de l'anthropologue n'a de place dans son travail de recherche que dans la mesure où c'est dans les relations intersubjectives que celui-ci se construit en contexte, sur le terrain » (Leguy, 2019).

C'est dans une telle perspective que nous avons développé le récit subjectif de notre expérimentation, comme une étape préalable et préparatoire aux étapes d'analyse future, permettant une distanciation progressive, par un travail d'auto-analyse des relations nouées sur le terrain, qui articulaient notre perception subjective des phénomènes et leur réalité à l'image et au son des vidéos témoins, qui révélaient les réactions des étudiants et la manière dont eux, de leur côté, s'inscrivaient dans les relations et les demandes, liées au cinéma et à la fabrication des films.

Ce travail de récit, en lien avec les vidéos des cours, représente aujourd'hui un premier appui à nos analyses, que j'ai confronté aux autres (questionnaires, analyses des productions, entretiens...), pour parachever la distanciation objective déjà amorcée, et décrire les pratiques des étudiants durant le cours ainsi que les processus en jeu dans le développement de leurs productions cinématographiques, et de leurs compétences langagières en français.

6.5 Analyses des productions

Pour chaque exercice de film (autobiographie, film lumière, essai de fiction), nous avons donné au départ des « règles du jeu » générales concernant la forme de l'objet à fabriquer, dans des consignes orales et écrites. Dans le déroulement du travail, nous avons ensuite donné des consignes et des conseils de fabrication, aussi de manière écrite et orale, individuellement et

collectivement. Pour chaque exercice, des extraits de films en référence ont été visionnés et commentés collectivement, pour donner des « exemples » de formes et donner des sources d'inspiration aux étudiants. Tous ces documents, écrits, oraux et audio-visuels, ont été conservés et appartiennent à notre recueil de données. Un choix est effectué en cours d'analyse pour constituer le corpus définitif, afin d'analyser l'impact de certaines consignes et instructions sur le travail des étudiants, choisis dans les études de cas de la partie III, et afin de déterminer les modes d'appropriation et les processus que les consignes déclenchent chez les étudiants.

Pour chacun des exercices de film (autobiographie, plan Lumière, fiction), les étudiants ont tous rendus un travail final, excepté pour le dernier travail de fiction où la rédaction d'un projet était obligatoire mais où la réalisation était optionnelle, du moment que l'étudiant intégrait une équipe de réalisation. Mais nous avons donc, pour tous les exercices des séries de films réalisés : des courts-métrages de 2 à 5 minutes environ. Nous incorporerons certaines de ces productions finales, ou leurs étapes intermédiaires, dans notre corpus afin de les analyser en détail, dans nos études de cas, et de mettre au jour les processus de création qui articulent les dimensions culturelles et anthropologiques, psychologiques, esthétiques et langagières.

Certains films ou extraits de films sont ainsi joints en *Annexes vidéo*, comme certains moments filmés en cours par nous-mêmes, sur le travail des étudiants concernés par les études de cas de la partie III.

Il s'agit pour nous avant tout d'analyser les processus à l'œuvre et non seulement les résultats. Aussi toutes les étapes de travail concernant chaque exercice appartiennent-elles aussi à notre collecte de données : documents audiovisuels personnels des étudiants, productions écrites et orales, productions intermédiaires audiovisuelles... À travers leurs analyses nous nous proposons de compléter l'analyse des processus amorcée dans l'analyse des productions finales. Nous nous proposons aussi de mener des études de cas comparatives, retraçant toutes les étapes du travail et les développements liés, pour un petit nombre d'étudiants, afin d'isoler différents types de processus possibles dans les développements (psychologiques, langagiers...) à partir de cas particuliers, étudiés dans leurs détails.

Le recueil de données, concernant à la fois les documents et les instructions fournis par l'enseignant et les documents et productions des étudiants, peut ainsi être synthétisé dans le

tableau suivant. Nous indiquons pour chaque type de donnée sa nature en italique : écrit, oral, audio, audiovisuel.

Exercices de film	Documents et instructions fournis par l'enseignant	Documents et productions pour chaque étudiant	
Autobiographie	5 extraits de débuts de films ayant trait à l'autobiographie -----	<i>audiovisuel</i>	Photos personnelles <i>visuel</i>
			Texte autobiographique, versions successives 1-2, améliorées et corrigées <i>écrit</i>
			Voix off subjective, versions successives 1-2 <i>audio</i>
	Instructions / conseils de fabrication	<i>oral / écrit</i>	Premier montage <i>audiovisuel</i>
			Court métrage de fin <i>audiovisuel</i>
			Court métrage publié (choix de l'enseignant) avec sous-titrages et présentation du film en deux langues <i>audiovisuel / écrit</i>
Film lumière	29 « vues » Lumière de 50 secondes, avec musique -----	<i>audiovisuel</i>	Plan original <i>audiovisuel</i>
			Notes et texte d'intention et de fabrication, versions successives corrigées 1-2 <i>écrit</i>
			Voix off <i>audio</i>
	Instructions / conseils de fabrication	<i>oral / écrit</i>	Premier montage <i>audiovisuel</i>
			Court métrage de fin <i>audiovisuel</i>
			Court métrage publié (choix de l'enseignant) avec sous-titrages et présentation du film en deux langues <i>audiovisuel / écrit</i>
Fiction	17 extraits de films appartenant à l'histoire du cinéma et présentés selon leur genre -----	<i>audiovisuel</i>	Association d'idées <i>écrit / oral</i>
			Résumé d'une page d'une histoire ou d'une partie de l'histoire <i>écrit</i>
	Instructions et conseils de fabrication	<i>oral / écrit</i>	Mise en commun des idées d'histoire <i>oral / écrit collectifs</i>

<p>-----</p> <p>Extraits de 3 scénarios, exemples de présentation et d'écriture</p> <p><i>écrit</i></p>	<p>Improvisations autour du schéma narratif</p>	<p><i>oral / écrit collectifs</i></p>
	<p>Améliorations et réécriture du résumé de l'histoire</p>	<p><i>écrit</i></p>
	<p>Improvisations sur le schéma « heureusement / malheureusement »</p>	<p><i>oral / écrit collectifs</i></p>
	<p>Écriture finale du résumé de l'histoire avec portrait du ou des personnages principaux</p>	<p><i>écrit</i></p>
	<p>Écriture finale du projet : résumé de l'histoire, note d'intention, extrait scénarisé et dialogué, listes de personnages, décors et accessoires</p>	<p><i>écrit</i></p>
	<p>Présentation du projet et de la préparation</p>	<p><i>oral / collectif et individuel</i></p>
	<p>Répétitions avec les comédiens et mise en place des scènes clefs</p>	<p><i>oral collectif</i></p>
	<p>Court métrage de fin</p>	<p><i>audiovisuel</i></p>
	<p>Court métrage publié (choix de l'enseignant) avec sous-titrages et présentation du film en deux langues</p>	<p><i>audiovisuel / écrit</i></p>

Table 3 – Tableau récapitulatif des documents et productions

Un élément spécifique du recueil de données : les examens de fin de semestre

Les examens de fin de semestre occupent une place très spécifique dans notre recueil de données car ils résultent d'un compromis paradoxal, entre d'une part un cours tourné vers « l'acte de création » et ce qu'il permet de découvrir en dehors du cadre universitaire habituel, et d'autre part un cours appartenant au cursus et donc pour lequel il faut évaluer les étudiants

selon les normes, assez strictes de l'université : un examen d'1h30, sur 100 points au total, en 5 parties distinctes au moins !

La mise au point de cet examen et la notation finale des étudiants (40 % de note de contrôle continue, 60 % de note d'examen final) a demandé une réflexion et un travail qui font partie de l'expérimentation, puisqu'il fallait inclure l'expérimentation dans son cadre et sa culture éducative. Les productions des étudiants lors de cette évaluation peuvent être utilisées de manière comparative, pour mesurer certains effets du cours sur l'écriture des étudiants, et des copies d'examens individuels sont jointes en annexe des différentes études de cas.

6.6 Les entretiens semi-directifs

Comme le rappellent Alain Blanchet et Anne Gotman dans l'ouvrage qu'ils consacrent à l'entretien dans les méthodes d'enquête, l'enquête par entretien est « une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre » (Blanchet & Gotman, [2007] 2015 : 18). Contrairement au questionnaire, dans lequel se reflètent davantage « les représentations a priori du chercheur que celles des informateurs » (Blanchet, 2014 : 124), l'entretien donne plus de place à l'interviewé, dont le rôle n'est pas réduit à celui seulement d'informateur : dans l'entretien, l'interviewé participe à l'échange et devient un véritable acteur, un interlocuteur :

« L'entretien, qui va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet & Gotman, [2007] 2015 : 20).

L'entretien, notamment dans sa forme semi-directive, laisse émerger le sens que les acteurs eux-mêmes sont susceptibles de donner à leurs pratiques, en évitant les surdéterminations qui viendraient des hypothèses de recherche limiter le sens que les individus donnent à leurs expériences :

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison, sera doté d'une certaine stabilité » (Blanchet & Gotman, [2007] 2015 : 24).

Dans l'exercice spécifique de l'interlocution, Blanchet et Gotman rappellent à juste titre qu'une « objectivation » est à l'œuvre : celle du sujet par lui-même, explicitant l'implicite de ses pratiques et s'explicitant ainsi en cours de processus, dans un double mouvement médié par le rapport à l'autre (l'interviewer), hors de lui-même et face à l'autre :

« L'objectivation renvoie au fait que, lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire). [...] Explicitant ce qui n'était encore implicite, s'expliquant ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis » (Blanchet & Gotman, [2007] 2015 : 26).

Dans notre recherche, les entretiens avec les différents acteurs répondaient au besoin de confronter la réalité des phénomènes que nous observions aux représentations qu'en avaient les acteurs eux-mêmes, et ainsi de confronter perspective émique et perspective étique, dans une étude comparative nous permettant d'approcher un niveau plus profond d'objectivité. Nous avons ainsi effectué des entretiens avec différents acteurs : d'abord les étudiants en milieu de semestre d'expérimentation, puis 6 mois après environ, en fin d'année, après les évaluations du second semestre ; puis des « spectateurs » des exercices de films, après leur publication, enseignants ou non, chinois et français.

Les entretiens individuels de mi-semestre, avec 6 étudiants

Ces entretiens ont eu lieu en semaine 9, à la fin du mois d'octobre, soit environ au milieu de ce semestre de 20 semaines au total, 16 semaines étant consacrés aux cours, 2 semaines aux révisions, et 2 semaines aux examens. Les entretiens étaient individuels et filmés, avec la caméra sur pied à côté de nous. Nous avons choisi 6 étudiants présentant des différences majeures dans leur profil, afin d'avoir un panel susceptible de rendre compte des différents types de réactions possibles par rapport au travail que nous proposons : 3 étudiants du continent (CN) / 3 étudiants de l'outre-mer (OM), et pour chaque région, 2 filles / 1 garçon, avec des résultats et des difficultés éprouvées différentes dans leurs apprentissages du français.

Dans le choix des étudiants continentaux, 1 étudiante se trouvait en tête de classe quant à ses résultats et ses facilités en français, 1 étudiante dans le « cœur de classe », avec de bons résultats mais encore une forte marge de progression, 1 étudiant plus en retrait de la dynamique du groupe avec de réelles difficultés, en expression orale notamment. De manière similaire, parmi

les étudiants d'outre-mer choisis, se trouvaient : 1 étudiant et 1 étudiante ayant des compétences et des résultats quasi équivalents au « cœur de classe » du groupe du continent, et 1 étudiante très en difficulté, à l'écrit comme à l'oral, très proche du « décrochage » dans certains cours, où ses compétences basses en compréhension orale ne lui permettaient pas toujours de suivre le rythme et le niveau plus élevé de l'enseignement en ce début de 3^{ème} année.

Les entretiens sont semi-directifs et visent d'abord à laisser chaque étudiant raconter ce qu'il ou elle a ressenti et ce qui s'est passé pour lui ou pour elle dans l'expérience, le plus librement possible. Les entretiens ont ainsi été préparés pour expliquer cet objectif et cette modalité aux étudiants, dans une courte introduction, puis pour « lancer » les étudiants dans leurs récits par une question très ouverte et très générale, et enfin relancer les récits, le cas échéant, par des questions plus précises qui correspondent aux besoins et aux questionnements de notre recherche.

Le guide d'entretien que nous avons établi est joint en *Annexe 4 – Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester*.

Le préalable à l'entretien insiste ainsi auprès de l'étudiant interviewé sur le fait de raconter ce qui s'est passé pour lui pendant le cours d'écriture de films, en essayant de ne pas se censurer et notamment sans censurer les éléments qui peuvent paraître négatifs : difficultés, incompréhensions, ou critiques, puisqu'il s'agit d'observer le plus objectivement possible ce qui se passe dans l'expérience. Il s'agit ainsi de mettre le plus possible l'étudiant dans une posture de « co-chercheur » en le sortant du rapport institutionnel et hiérarchisé « enseignant / étudiant ». La question de départ est ensuite très ouverte, large, délibérément vague et constituée de plusieurs pistes, comme : « Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ? » (*Annexe 4 – Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester*).

Les questions de relance en cours d'entretien visent aussi à libérer la parole ou à la provoquer, en cas de silence, tout en orientant l'étudiant sur les différents plans de questionnement de notre recherche : artistique, humain et psychologique, culturel, et linguistique, pour tenter de déterminer les impacts spécifiques du travail sur ces différents plans et les niveaux de conscience de l'étudiant sur ces différents plans : « Quels ont été les moments d'incompréhension ou de difficultés ? [...] Est-ce que ce travail change ta perception du groupe,

de la classe ? [...] Qu'est-ce que cela te fait de filmer et aussi l'inverse, d'être filmé ? » (*Annexe 4 – Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester*).

Ces entretiens permettent ainsi une première approche de la perspective des étudiants sur le travail, à mi-parcours. Ils seront analysés d'abord de manière comparative pour tenter de donner les traits généraux des réactions du groupe ainsi que les spécificités des situations individuelles, par rapport aux pratiques observées en cours et aux contenus des productions finales. Ils seront aussi mis en perspective dans le temps, comparativement aux entretiens ou aux réactions exprimées ultérieurement (en fin de semestre, sur questionnaire, et 6 mois après l'expérimentation, en entretiens de fin d'année).

Les six entretiens de mi-semester ont été retranscrits intégralement et sont joints en annexes, de l'*Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte* à l'*Annexe 16 – Entretien de mi-semester avec Gaspard*.

Les entretiens individuels de fin d'année, avec l'ensemble des étudiants

Il s'agit de courts entretiens réalisés en fin de second semestre, dans des conditions difficiles : suite à l'épidémie de Covid 19, l'enseignement du second semestre s'était fait à distance, et donc nous étions en communication vidéo lors des entretiens individuels. Les entretiens visaient d'abord à préciser des informations concernant les profils familiaux et sociologiques des étudiants : parents ayant fait des études universitaires, projets d'études et d'avenir envisagés par les étudiants. Pour ces questions, nous avons pris des notes que nous avons incorporées à notre analyse général des questionnaires 1 de début d'année. La dernière question de chaque entretien a par contre été enregistrée et les enregistrements ont été retranscrits.

Cette question renvoyait à l'expérience d'écriture de films du premier semestre, mais de manière délibérément large et implicite, pour mesurer l'impact de cette expérience dans le temps et par rapport à l'ensemble des expériences vécues par les étudiants pendant l'année : « *Comment est-ce que tu vois ton apprentissage globalement cette année ? Quel est ton point de vue par rapport à ton année, par rapport à tes progrès ? Qu'est-ce que tu dirais, si tu fais un bilan de ton année, sur ta manière d'apprendre, sur ce que tu as appris ?* ». Une analyse des réponses en général, et de certaines réponses spécifiques, est présentée dans notre partie III.

Les entretiens individuels avec des spectateurs extérieurs, suite à la publication

Ces entretiens permettent une nouvelle perspective dans l'élaboration d'une interprétation la plus objective possible puisqu'il s'agit de regards « extérieurs » à l'expérimentation, à partir de l'effet produit par les exercices de film, publiés sur les réseaux sociaux en mars 2020. Trois catégories de public sont ainsi représentées : des enseignants chinois du département de français de notre université ; des enseignants chinois et français du secondaire, en Chine, qui en même temps ou à la suite de la publication ont eux aussi entrepris des travaux audiovisuels avec leurs élèves apprenant le français ; des spectateurs chinois et français extérieurs, en partie ou entièrement, au cadre institutionnel de l'enseignement. À ces entretiens s'ajoutent quelques réactions (écrites) de divers spectateurs sur les réseaux sociaux.

Les entretiens ont eu lieu à distance en communication audiovisuelle : le son a été enregistré et les transcriptions intégrales effectuées à partir de ce matériau. Sauf pour un entretien, où le son n'a pas pu être enregistré correctement et où les propos sont reconstitués à partir des notes manuscrites prises en cours de dialogue, très vite après l'entretien, pour être le plus fidèle possible.

Comme pour les entretiens de mi-semester avec les étudiants, nous avons préalablement introduit les « règles du jeu » de l'entretien semi-directif et lancé l'entretien par une question très générale concernant le ressenti des spectateurs. Des questions de relance étaient aussi prévues pour explorer les différents plans de questionnements de notre recherche : esthétique, psychologique, anthropologique, langagier et pédagogique. Ainsi deux guides d'entretien ont été élaborés en amont des entretiens eux-mêmes.

Le premier pour les spectateurs en général : *Annexe 5 – Guide d'entretien spectateurs*. L'autre pour les enseignants qui avaient eux-mêmes développé des expériences audiovisuelles dans la même période, puisque l'entretien se proposait aussi d'explorer leur travail avec leurs élèves, pour une comparaison possible avec notre expérimentation : *Annexe 6 – Guide d'entretien enseignants des expériences parallèles ou dérivées*. Tous ces entretiens, concernant des regards extérieurs à l'expérimentation, ont été retranscrits et se trouvent rassemblés en annexes : de l'*Annexe 17 – Entretien avec Cl* à l'*Annexe 23 – Entretien avec S*.

Note sur la présentation et la retranscription des matériaux

Concernant les citations et les retranscriptions des productions orales et écrites des étudiants, à la fois dans le corps du texte de notre étude, et dans les retranscriptions des entretiens en annexes, nous n'avons pas respecté la règle et l'usage qui veut que le chercheur signale, par « * », placé avant ou après chaque erreur de langue, les erreurs commises par les locuteurs et les auteurs d'origine.

Nous avons en effet choisi de présenter le matériau de la manière la plus « brute » possible : ainsi de nombreux textes produits par les étudiants ne sont-ils pas « cités » par nous, à proprement parler, mais amenés comme des « figures », sous la forme de photos des textes d'origine. Or, sur ces figures, nous ne pouvons pas intervenir en signalant les erreurs par « * », et par suite, le faire dans les citations intégrées au corps du texte créerait une hétérogénéité dans la présentation des matériaux, déjà en eux-mêmes très hétérogènes (images, sons et textes, de différentes natures), qui troublerait notre propre lecture et notre analyse en cours.

Nous expliquons par ailleurs longuement et à plusieurs reprises, notamment dans le chapitre 7, comment nous avons travaillé avec les étudiants à la correction de la langue : à certaines étapes de réécriture et au moment des versions finales des textes, mais non à toutes les étapes. C'est-à-dire qu'à certains moments, le travail concernait la structuration et la mise en forme des récits, des textes ou des idées, en dehors de toute considération de correction langagière, celle-ci intervenant ultérieurement.

Le choix de retranscrire, sans signaler les erreurs, s'inscrit en quelque sorte dans le même esprit : car pour de nombreuses citations, l'introduction d'un trop grand nombre de « * » en perturberait la saisie du sens ou de la justesse esthétique, en cours de construction. Nous rappelons par ailleurs que notre exigence a été très forte, quant à l'auto-correction progressive de leurs travaux par les étudiants, en cours de processus, et quant à correction de la langue la plus complète possible dans les productions finales, qui comme l'ont confirmé des regards extérieurs, sont d'une très haute qualité, quant au niveau de langue.

Il ne s'agit donc pas dans nos méthodes de travail et de présentation de ce travail d'une quelconque négligence ou facilité, mais d'une contrainte structurelle, liée à notre démarche pédagogique même, où la correction de la langue est une exigence centrale et continue, mais n'intervient pas en priorité à toutes les étapes. Nous prions cependant les lecteurs de bien vouloir nous excuser de cette licence prise par rapport à la règle et à l'usage académiques, en espérant qu'elle ne trouble pas leur lecture mais au contraire l'enrichisse.

6.7 Conclusion

La richesse de notre recueil de données nous permet à présent de développer une analyse qualitative et comparative à partir de plusieurs « études de cas » : plusieurs étudiants choisis sur différents exercices, et plusieurs étudiants choisis sur l'ensemble du travail. Notre recueil de données permettra dans chaque étude de cas de pointer les similitudes ou les spécificités par rapport à l'ensemble du groupe.

Pour ce faire, notre analyse articulera les différents plans que font apparaître notre cadre théorique et la diversité de nos méthodologies de recueil de données. Ainsi s'agira-t-il de distinguer les différents exercices et leurs effets spécifiques sur les individus et le groupe – autobiographie, film lumière, fiction – en croisant l'analyse des productions, l'observation directe des pratiques et des processus de travail ainsi que les représentations et la perspective des différents acteurs qui se dégagent dans les entretiens, et en organisant cette analyse autour des domaines que nous avons croisés dans notre cadre théorique : plan anthropologique, plan psychologique, plan esthétique et plan langagier.

PARTIE III : ANALYSES ET RÉSULTATS

Dans cette partie III, nous présentons les analyses et les résultats, liés à l'expérimentation du premier semestre 2019 / 2020, avec les 20 étudiants de la promotion 2017, de l'université Jinan, à Guangzhou.

Les chapitres successifs s'appuient sur la succession des différents « exercices de film », à laquelle succède une vue générale des effets de l'expérimentation et des résultats :

- chapitre 7 : étude centrée sur une autobiographie, celle de Célia ;
- chapitre 8 : étude centrée autour de trois films Lumière, ceux d'Anne, Cloé et Edmond ;
- chapitre 9 : étude centrée sur le parcours d'ensemble d'Océane et son essai final de fiction ;
- chapitre 10 : une synthèse et une vue générale des résultats, sur un plan d'ensemble.

Chaque étude de cas tente de dégager une interprétation possible et rigoureuse des phénomènes à l'œuvre durant l'expérimentation, en s'appuyant sur des données empiriques, et en croisant et triangulant les points de vue : analyse des productions ; analyse des processus à travers l'observation participante ; points de vue des acteurs durant les entretiens et dans certains questionnaires ; points de vue extérieurs sur les travaux diffusés et l'expérimentation.

Ce souci d'approximation progressive d'un niveau suffisant d'objectivité dans nos interprétations se manifeste aussi par les différents niveaux de comparaison que nous introduisons systématiquement dans nos raisonnements. Ainsi chaque étude de cas est-elle centrée sur un ou plusieurs cas particuliers, étudiés de manière détaillée et complète, mais en comparaison d'un point de vue d'ensemble sur le groupe et / ou en comparaison d'autres cas particuliers, présentant des similitudes et différences. Nos études de cas sont donc des études comparatives.

Chapitre 7 : L'autobiographie de Célia – Étude de cas comparative

L'étude de cas, présentée dans ce chapitre 7 et centrée sur l'autobiographie de Célia, se fera, à certains moments d'articulation importante, en comparaison de ce qui a été observé pour l'ensemble du groupe, et aussi, ponctuellement, en comparaison de l'autobiographie d'une autre étudiante, au profil sensiblement différent, Yana.

Tous les documents écrits cités dans cette partie, et qui concernent l'autobiographie de Célia et les éléments comparatifs, sont regroupés dans *l'Annexe 7 – Documents liés à l'autobiographie de Célia*, et classés dans l'ordre chronologique du processus de travail de *l'Annexe 7a – Questionnaire 1 / Célia* à *l'Annexe 7j – Examen de fin de semestre / Célia*.

Les documents vidéo liés à ce chapitre sont regroupés dans les annexes vidéo, de *l'Annexe VI – L'Histoire de Célia / Autobiographie* à *l'Annexe V4 – Messages d'amitié des élèves de Tianjin 2nd Xinhua High School*.

Célia répond au profil général de la classe du continent, tel que nous l'avons défini précédemment à partir des questionnaires de début d'année. Dans ce questionnaire (*Annexe 7a – Questionnaire 1 / Célia*) et dans l'entretien ultérieur que nous avons eu avec elle, elle indique que ces parents sont des commerçants, qui n'ont pas fait d'études supérieures. Elle est originaire du Guangdong, mais pas de Guangzhou (Canton), la capitale provinciale, qui constitue le grand centre économique et social, par rapport aux autres parties de la province, considérées comme des zones de « campagne ». Sa langue familiale est un dialecte cantonais, le dialecte de Chaoshan, et la langue qu'elle utilise le plus dans la vie courante est le mandarin, qu'elle a appris à l'école. Le français était son premier vœu lors de son orientation, pour l'entrée à l'université.

Si l'on considère ses résultats aux examens précédents, Célia appartient au premier tiers supérieur de la classe 2017 CN, juste derrière les deux ou trois étudiantes, en tête de classe, qui manifestent autant de facilités à l'écrit qu'à l'oral. Dans le questionnaire de début d'année, Célia s'évalue B1 dans toutes les grandes compétences, mais de notre point de vue, si le niveau

B1 est juste comme appréciation d'ensemble, un écart existe entre, d'une part, les compétences écrites qui seraient plutôt B1 (production) et B1+ (compréhension) et, d'autre part, les compétences orales qui seraient plutôt B1-. Célia est en effet en retrait à l'oral dans la classe, et comme pour beaucoup d'étudiants chinois, on sent une retenue et une gêne palpables, dès qu'on l'interroge à l'oral. Cette limite très nette à l'oral se ressent aussi à l'écrit, où les textes restent conformes à des attentes scolaires ou universitaires, mais limités dans leur développement.

Dans le questionnaire 1, Célia pense que ses difficultés à l'oral sont liées au manque de vocabulaire et que ses difficultés écrites sont liées à son manque de maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe. Par ailleurs, dans le questionnaire de Proust, que nous avons distribué en parallèle du travail autobiographique, pour habituer les étudiants à s'observer et à parler d'eux-mêmes, Célia note pour son « principal défaut » : « Je manque de confiance en soi » (*Annexe 7b – Questionnaire de Proust / Célia*).

Célia fait un double cursus de licence : dans le département de français et dans le département de journalisme et communication. Ce qui signifie qu'elle a un rapport aux images et aux sons, et à leur production notamment, plus développé que le reste du groupe.

Dans ce chapitre, notre analyse sera centrée sur son travail autobiographique, de manière comparative, et en suivant plusieurs axes de questionnements :

- d'abord, les enjeux culturels qui se révèlent dans l'exigence autobiographique ;
- ensuite, les enjeux psychologiques, et liés au développement d'une nouvelle langue dans le récit de soi ;
- puis, le rôle spécifique du travail de la voix en français, dans le développement d'un nouveau sentiment de soi dans la nouvelle langue-culture ;
- enfin et en conclusion, les enjeux collectifs de l'autobiographie, à travers les points de vue extérieurs qui se sont manifestés après la diffusion des films.

7.1 D'une culture dans l'autre

L'autobiographie : une demande du dehors

L'exercice autobiographique confronte les étudiants à un travail dont ils n'ont pas ou ont peu l'habitude, et qui relève plus spécifiquement de la sphère culturelle occidentale que chinoise. En effet, comme le rappelle Georges May dans l'étude qu'il consacre à l'autobiographie comme genre littéraire, *L'autobiographie* (1984) – qui poursuit les premières études spécifiques faites par Georges Gusdorf, Jean Starobinski et Jean Rousset – les critiques littéraires convergent sur l'origine européenne de l'autobiographie :

« Les historiens de l'autobiographie s'accordent généralement à penser que l'objet de leur étude a son origine en Europe et appartient à la culture occidentale » (May 1984 : 18).

Selon l'auteur, même s'il est difficile de trouver une origine précise de l'autobiographie, et si des exemples singuliers d'autobiographie apparaissent assez tôt dans l'histoire de l'Europe, notamment avec *Les Confessions* de saint Augustin (397-401), l'apparition d'un genre authentiquement littéraire, avec la conscience collective qui l'accompagne, date du milieu et de la fin du XVIII^e siècle : avec l'influence décisive de la parution, entre 1782 et 1789, des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau. Ainsi, selon May, l'autobiographie se rattache-t-elle fondamentalement à deux courants de pensée spécifiquement occidentaux et européens : le christianisme et l'individualisme romantique, qui prolonge l'humanisme de la Renaissance, les *Essais* de Montaigne (1580) constituant un autre jalon dans l'établissement progressif du genre et de la conscience collective de la spécificité du genre.

Parallèlement, comme le rappelle May, si l'on considère les autres civilisations et notamment la Chine, il existe bien des exemples isolés d'œuvres littéraires autobiographiques – par exemple, celle de Chen Fou (1763-1809) ou celle de Chen Tsoung-wen au 20^{ème} siècle – mais elles semblent représenter des cas isolés, sans que l'on puisse les relier à une tradition et surtout à une conscience collective du genre. Ainsi, si du côté européen, le genre littéraire autobiographique se relie à la problématique du sujet et de sa conscience, puis aux développements historiques de ces notions, du côté chinois, l'absence d'un genre littéraire autobiographique, avec une quantité d'œuvres consistante et une conscience collective du genre, renvoie à des éléments structurants de la culture et de la pensée chinoise.

En effet, « parler de soi » ou montrer son identité et sa personnalité sont nettement moins valorisés en Chine qu'en Occident. L'extraversion est même considérée comme un comportement incorrect et jugée négativement, car contraire au « principe de modestie », fondamental dans la culture chinoise : ce principe, le *qian xu*, qui régit les échanges interpersonnels apparaît dès l'antiquité dans le *Yi Jing, Livre des mutations*, puis chez Confucius et Lao Zi, et il continue d'imprégner fortement la société et les comportements chinois aujourd'hui.

Ainsi, le *qian xu* exige-t-il en permanence d'abaisser son propre statut et de rehausser celui de l'autre, et par suite de se comporter d'une façon discrète et retenue (Cong, Wen et Yan, 2016). Ce principe de modestie agit de manière diffuse dans de nombreux moments de la vie sociale chinoise, et notamment dans la sphère de la culture éducative : comme me le confiait une de mes étudiantes, alors que je la questionnais sur le manque de participation orale des étudiants chinois, trop intervenir à l'oral au sein de la classe équivaut à se montrer et à se détacher du groupe, ce qui est connoté négativement dans les mentalités chinoises.

Ce principe de modestie doit être rattaché à la notion encore plus large et diffuse de « face », spécifique des cultures asiatiques et notamment chinoise. La « face » chinoise est une notion complexe, désignée d'ailleurs par différents vocables, comme le note l'anthropologue Hu Hsien Chin, première chercheuse à étudier la face d'un point de vue académique, dans les années 40. Comme le note l'auteur (Hu, 1944), *lian* et *mian zi* sont ainsi deux concepts différents, utilisés pour désigner des phénomènes différents, mais reliés, et que les langues occidentales traduisent par un même mot : la « face ». Dans la continuité de l'étude de Hu, Zhai Xuewei livre une recherche plus récente (Zhai, 2011) sur cette notion difficile à appréhender pour les occidentaux, tant elle semble ancrer implicitement, et souvent inconsciemment, dans les comportements sociaux chinois.

Pour Zhai, le *lian* renvoie à « l'image que l'individu montre pour répondre aux appréciations et attentes d'un cercle social », tandis que le *mian zi* désigne « le statut psychologique (qui est différent du statut social) produit chez l'autre par la gestion de l'impression ». Le jeu entre le *lian* et le *mian zi* placent ainsi chaque rapport inter-individuel dans un équilibre qui s'établit, entre l'image de soi projetée en réponse aux attentes collectives, et la relation psychologique de reconnaissance réciproque qui s'établit, dans le jeu des projections. De ce point de vue, tout échange est ritualisé socialement ou collectivement, étant entendu que chacun se montre autant qu'il se cache dans cette opération, le principal étant l'accord et le lien ainsi établis qui, par ajustements progressifs peuvent permettre un développement (discussion ou règlement d'un

problème, par exemple) sans menacer le statut des uns et des autres, au sein d'un cercle donné : cercle familial, cercle scolaire, cercle professionnel ou cercle social large.

La « face » est ainsi un concept dynamique, puisque l'enjeu implicite reste surtout d'éviter de « perdre la face », en fonction des situations, de l'image de soi qui est projetée en réponse aux attentes d'un environnement donné, et enfin de la reconnaissance des autres quant à cette image projetée. La peur de « faire des fautes » en français, tant chez les étudiants que chez les enseignants chinois, est ainsi souvent liée à la peur de « perdre la face » individuellement, et par suite collectivement. Car en perdant la face individuellement, on peut aussi la faire perdre au groupe de référence – famille, classe, pays – tout comme en faisant perdre la face à l'autre, on la perd soi-même, puisqu'il s'agit d'un accord réciproque sur le caractère « supérieur » – c'est-à-dire sacré ou religieux, diraient Mauss et Durkheim – du lien social lui-même, dans lequel chacun n'existe qu'à travers la reconnaissance du regard de l'autre.

Zheng, dans son étude sur la communication interculturelle, rappelle les effets de la culture de la face, notamment dans la priorité accordée au groupe sur l'individu dans la culture chinoise :

« Chaque individu appartient, de manière différente, à un ou plusieurs groupes dont l'opinion exerce une influence irrésistible sur lui. La conformité aux principes du groupe et l'identification communautaire représente des valeurs essentielles. Pour les Chinois, le « moi » n'existe pas, seule la communauté existe. Un Chinois, dès l'enfance, apprend à observer le monde dans un réseau précis de rapports et à agir en convergence avec le groupe. Avant d'agir, un Chinois se demande plutôt "Qu'en pense les autres ?" que "Qu'est-ce que j'en pense ?" » (Zheng 2019 : 62).

Ces traits spécifiques de la culture chinoise, concernant les rapports de l'individu au groupe et aux autres, touchent bien évidemment les codes linguistiques et les manières d'échanger verbalement. Ainsi, dans cette perspective d'éviter les conflits directs et de construire un terrain d'échanges non conflictuel, les Chinois privilégient souvent un effort de regard objectif sur une situation plutôt qu'un sentiment personnel, qui exposerait trop rapidement les interlocuteurs à une dynamique de contradictions et de perte de face.

L'ensemble des traits culturels spécifiquement chinois, hérités des traditions et se perpétuant dans l'éducation aujourd'hui, et que nous venons d'évoquer – l'absence de tradition littéraire autobiographique, le principe de modestie, la culture de la face et la primauté de l'appartenance au groupe – permet de mieux situer nos étudiants par rapport à la demande qui leur était faite. « Parler de soi » n'est jamais évident, dans aucune culture, mais dans la culture chinoise, et notamment en situation universitaire, cela revêt un caractère très inhabituel et presque

« transgressif », par rapport aux normes de comportements, verbaux et non verbaux, valorisés dans la culture et les comportements chinois.

Ce premier « choc » culturel que représente le travail autobiographique se répète quant à la forme cinématographique. Comme nous l'avons vu, nos étudiants ont globalement une culture cinématographique de « consommateurs », et non de cinéphiles : ils « voient » des films essentiellement sur internet, plus chinois et américains que français, sans nécessairement les relier entre eux ni à l'histoire des formes de cinéma. Ils sont donc habitués aux formes dominantes et contemporaines du cinéma. Notons que la culture cinématographique et télévisuelle chinoise privilégie les formes assez classiques, et de bonne facture, sur des sujets historiques (films d'action, films de guerre) et des sujets sociaux (drames, comédies dramatiques). Du côté du documentaire, le genre est dominé par des formes plus pédagogiques et explicatives.

Or notre choix d'exemples de films autobiographiques, ou du moins à tendance autobiographique, relève de ce qu'on nomme traditionnellement en occident le « film d'auteur », dans la mesure même où la problématique du « je » de l'auteur au cinéma, et de l'originalité du style qui en découle, constituent justement une des caractéristiques de la « politique des auteurs », telle qu'elle est développée par les critiques des *Cahiers du cinéma* et de la Nouvelle Vague. Cette irruption explicite de la subjectivité au cœur du dispositif de reproduction objective de la réalité ouvre aussi le cinéma aux questions de l'écriture, de la mémoire et de « l'image-temps », déconnectée des schémas sensori-moteurs de l'action, telles que les pointe la théorie deleuzienne.

Contrairement aux idées reçues, ces caractéristiques ne font pas nécessairement des films concernés des films « difficiles », qu'on pourrait opposer aux films commerciaux touchant le « grand public » : ainsi, *Le Roman d'un tricheur* de Sacha Guitry (1936) et *Persepolis* de Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi (2007) ont-ils connu de relatifs succès publics à leur sortie, même si leur originalité autobiographique peut continuer de déconcerter certains spectateurs dans un premier temps.

Des extraits de film pour une « analyse de création »

Nous avons ainsi essayer de montrer des extraits de films autobiographiques, ou à tendance autobiographique, dans le cadre d'une analyse qui soit une « analyse de création » à caractère « transitif » (Bergala) : il ne s'agissait pas d'explicitier les sens possibles des extraits, en les

remettant en perspective dans l'histoire des formes et des genres cinématographiques, mais d'attirer l'attention des étudiants sur leurs premières impressions et leurs premiers ressentis ainsi que sur les possibilités d'inspiration et de ré-utilisation d'éléments formels et thématiques des extraits pour leur propre travail.

Ainsi les questionnaires liés aux extraits, remplis par les étudiants durant la séance de visionnage des extraits, constituent-ils autant des outils liés à l'expérimentation elle-même que des outils d'analyse de l'expérimentation : ces questionnaires visent intrinsèquement à renforcer l'attention des étudiants lors des visionnages, à leur permettre de trouver des points de contact entre leurs motivations subjectives et leur perception des films, et enfin à les rendre plus conscient de ces points de convergence. Les mécanismes spontanés de projections et d'introjections, à l'œuvre durant ce travail, renvoient pour nous à l'hypothèse d'un « inconscient collectif » de Lévi-Strauss qui permettrait aux cultures de se reconnaître, ou de reconnaître de l'humain, les unes dans les autres, sans nécessairement passer par des processus d'analyse et de compréhension objectives et rationnelles : il s'agit, selon cette hypothèse, de nos capacités « innées » à nous reconnaître et à donner du sens à toute culture humaine, même venue du dehors.

Nous avons effectué un dépouillement et une analyse générale, en partie quantitative, des questionnaires de tous les étudiants que nous joignons en annexe (*Annexe 7c – Analyse générale des questionnaires 2 / Réception des extraits*). Cette analyse nous permet de situer les cas particuliers par rapport à l'ensemble du groupe, comme dans le cas de Célia, dont le questionnaire personnel est lui joint dans l'annexe suivante (*Annexe 7d – Questionnaire 2 / Célia – Réception des extraits*).

Si l'on se réfère à ce questionnaire, Célia est l'une des étudiants qui a le plus de facilités à percevoir ce qu'elle sent des films et à se projeter dans l'écran, au-delà des différences culturelles. Pour chaque extrait, elle est parvenue à mettre un mot juste (en chinois, puis traduit en français) sur une des caractéristiques dominantes de l'extrait, quant à la tonalité ou au registre, alors qu'une petite majorité d'étudiants restent insensibles à certains extraits, notamment les « documentaires du réel », ou ne perçoivent pas la tonalité dominante de tel ou tel extrait, et l'intention dominante quant à l'effet recherché sur le spectateur. Surtout, et en conséquence de ce qui vient d'être analysé, chaque extrait a donné des idées de fabrication précises à Célia, quant aux thématiques ou aux procédés de narration.

Tous les étudiants ont tiré des observations et des inspirations, plus ou moins nettes, de la séance, mais à des niveaux différents, et parfois seulement à partir de deux ou trois des extraits : par exemple, la plupart des étudiants ne tire ainsi aucune inspiration de certains documentaires et ne voit pas de rapport précis avec le film qu'ils ont à fabriquer. Célia fait partie des quelques étudiants qui ont trouvé des points de convergence possibles, pour leur propre travail, à partir de tous les extraits, avant même la discussion collective qui suivait le remplissage des questionnaires et qui permettait de mettre en commun les ressentis. Cette discussion collective était aussi pour nous, en tant qu'enseignant, l'occasion d'attirer l'attention des étudiants sur les éléments formels et narratifs les plus remarquables, et variés, de film en film.

Notons d'un point de vue global, que la plupart des étudiants, nourris de films de fiction, ont été plus sensibles aux deux premiers extraits (*Le Roman d'un tricheur* et *Persepolis*) qu'aux extraits suivants qui relevaient plus du genre documentaire.

Figure 7 – Extrait de film autobiographique 1



Le Roman d'un tricheur de Sacha Guitry (fiction – France – 1936)

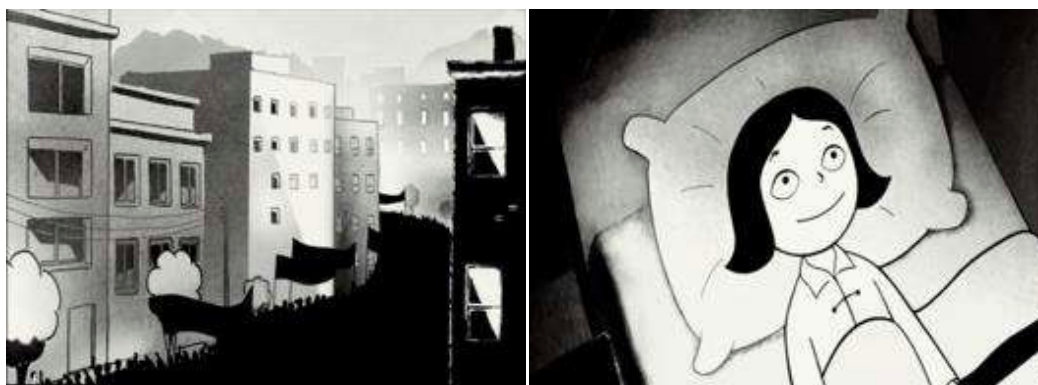
Le début du film de Sacha Guitry met en place une narration subjective en voix *off* et met explicitement en scène le travail présent d'écriture autobiographique de l'auteur, âgé, qui écrit à l'écran tandis que sa voix *off* subjective raconte. Puis la séquence suivante plonge dans le passé le plus ancien et son événement le plus marquant : la disparition soudaine de toute la

famille du narrateur enfant. Ils avaient tous mangé d'un plat de champignons dont il avait été privé par punition, parce qu'il avait volé quelques sous dans la caisse de l'épicerie familiale. Et la voix *off* du narrateur de commenter :

« Oui, j'étais vivant parce que j'avais volé. De là à en conclure que les autres étaient morts parce qu'ils étaient honnêtes... Et ce soir-là, en m'endormant dans la maison déserte, je me suis fait sur la justice et sur le vol une opinion peut-être un peu paradoxale mais que quarante années d'expériences n'ont pas modifiée ».

Pour sa première impression, Célia note « *you mo* – humour » et pour ce qui l'inspire pour son travail : « Malgré que ce soit une chose triste, on peut utiliser le style humoristique » (*Annexe 7d – Questionnaire 2 / Célia*). Au contraire, plus nombreux sont les étudiants à remarquer l'aspect dramatique de l'histoire et l'importance de la famille élargie, comme en Chine. Mais, même quand les étudiants ne perçoivent pas l'importance de l'humour, ils parviennent à repérer des procédés qui peuvent les intéresser pour leur propre film : un film dans le film, la distance possible entre les faits et la narration, le montage entre la voix et les images, l'image initiale du pays natal... La richesse stylistique du film de Guitry permet à chacun de trouver un élément singulier auquel « s'accrocher ».

Figure 8 – Extrait de film autobiographique 2



Persepolis de Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi (film d'animation – France – 2007)

Pour son impression à la vision du début de *Persepolis*, Célia note « *chen men* – lourd », par rapport à l'exil du personnage principal, qui assume la narration et se remémore son enfance, au milieu des troubles historiques en Iran. Une grande majorité des étudiants est sensible au drame historique, celui-ci jouant même pour certains comme repoussoir : le film ne les inspire justement pas, à cause de cela, car ils n'aiment pas les sujets douloureux ou sérieux. *Persepolis* demeure cependant, avec celui de Guitry, le film qui suscite le plus de réactions positives, et de possibilités d'inspiration. Pour Célia : « La couleur peut être en noir et blanc si c'est une

chose lourde », tandis que pour d'autres c'est le flash-back, ou le lien et le contraste entre l'histoire du contexte et l'histoire personnelle. Si les premières impressions se regroupent autour du drame historique, les points d'identifications formels, permettant la ré-utilisation, sont plus éparpillés.

Figure 9 – Extrait de film autobiographique 3



Les Vacances du cinéaste de Johan Van Der Keuken (documentaire – Pays-Bas – 1974)

Le début du film de Van der Keuken a beaucoup plus dérouté les étudiants. Les deux extraits précédents étaient des fictions – autobiographie fictionnée et fiction autobiographique – dont la trame romanesque représentait un terrain connu pour les étudiants. *Les Vacances du cinéaste* est un documentaire d'auteur, où le réel émerge sans trame narrative préétablie ou explicite, et qui prend la forme d'un carnet de notes ou d'un journal intime d'évocations personnelles, souvent elliptiques et poétiques. Les premières impressions des étudiants reflètent l'absence de repères ressentie : elles sont très éparpillées et souvent négative – « insipide », « lent », « anxieux », « peine », « bizarre », « sourd ». La réaction de Célia est neutre : « *jian dan* – simple ».

Pourtant, les étudiants observent « l'effet de réel » du documentaire et « l'effet de vérité » qu'il y a à parler de soi, sans passer par le filtre de la fiction. Et ils notent, comme pour les autres films, des possibilités d'inspiration très diverses : montrer des paysages ou des séquences de vie. Pour Célia : « Une ancienne photo avec une mélodie ou des cris d'oiseaux peut nous donner une impression simple et claire et donc nous faire réfléchir un peu ».

Figure 10 – Extrait de film autobiographique 4



Daguerréotypes de Agnès Varda (documentaire – France – 1975)

Le film d'Agnès Varda est un hommage aux photos portraits des débuts de la photographie, par Daguerre. Tout en réalisant des portraits cinématographiques dans la rue Daguerre où elle habite, Varda livre des impressions subjectives et se raconte aussi.

Comme dans l'extrait précédent, les premières impressions des étudiants sont très éparpillées et marquent l'absence de repères culturels et / ou linguistiques, qui permettraient la reconnaissance de l'objet présenté. Pour une partie des étudiants, l'extrait n'a pas d'intérêt et déclenche même des réactions négatives : « un peu bizarre », « vague », « étouffant ». Pour une autre partie, c'est l'aspect juste réaliste et quotidien qui s'impose de manière neutre, notamment pour Célia qui note « simple ». Pour le dernier tiers, cette qualité devient positive renvoyant en partie à l'idée de l'harmonie dans la culture chinoise : « calme », « paisible », « léger ».

Une moitié des étudiants ne trouvent aucune source d'inspiration car ils s'ennuient et l'autre continue de trouver des appuis formels de construction pour leur propre autobiographie : « je peux trouver le temps file », « on peut décrire sa vie en racontant la vie de ses voisins ». Célia, elle, reprend une de mes remarques pendant les discussions précédentes : « Comme M. Stéphane dit, la vérité a sa force. Le quotidien d'une rue a aussi ses spéciales vivacités et charme ».

Figure 11 – Extrait de film autobiographique 5



Journal Intime de Nanni Moretti (fiction – Italie / Italie – 1993)

Le dernier extrait, celui du film de Nanni Moretti, est celui qui a laissé les étudiants les plus perplexes, sans doute à cause de sa radicalité formelle : un « je » très éruptif et trop provocateur pour des Chinois – « je suis un splendide quadragénaire », « je suis peut-être malade mais j'aime ce pont » – et de très longs plans-séquences du réalisateur se baladant dans Rome sur sa Vespa, rythmés par ses musiques préférées. Les étudiants commençaient aussi à être épuisés par l'attention que nous leur demandions, tant par rapport à l'observation de ce qui se passait à l'écran que par rapport à l'observation de leurs perceptions et de leurs ressentis.

Aussi les étudiants ont-ils globalement du mal à dégager une impression nette et à poser un mot sur cette impression. Phénomène identique pour les éléments d'inspiration, soit absents, soit vagues. Seule une étudiante note la force du point de vue et l'affirmation d'un « point d'observation » tandis que Célia, déjà sensibilisée par ses études de journalisme aux formes visuelles, écrit : « Le plan-séquence a une magie ».

Ce moment de visionnage d'extraits et d'auto-analyse des perceptions, ou du moins de prise de conscience par les étudiants de leurs impressions spontanées, fait partie du type d'analyse pointée par Bergala et qu'il nomme « analyse de création » : il s'agissait pour chaque étudiant, de manière nécessairement singulière, de découvrir les éléments « sensibles » dans chaque extrait, qui le renvoyait à sa propre intimité, personnelle et / ou culturelle, et qui ouvraient le champ des possibles du genre autobiographique quant à sa propre production à venir.

Car, à travers les différents extraits, et les mises en commun qui suivaient, s'est exprimée toute la gamme des variations possibles autour d'un projet autobiographique : genres, types de narration, procédés, tonalités. Dans cette perspective, le travail était facilité par « l'impureté » même du genre, que rappelle Georges May dans son étude du genre littéraire :

« *Descriptions, portraits, dialogues, lettres, fragments de journal, chroniques de voyage, journaux de bord, aperçus historiques, récits intercalaires – sont miraculeusement amalgamés, homogénéifiés, et, si l'on peut se permettre ce néologisme, "autobiographisés" » (May 1984 : 205).*

De fait, aucun étudiant n'est resté totalement indifférent, ni dérouté ou muet, devant plus de deux extraits, et Célia appartient au groupe d'étudiants qui a réagi, d'une manière ou d'une autre, à tous les extraits. L'exercice a en effet exigé des étudiants qu'ils développent ou qu'ils mettent en éveil une attention spécifique aux signes sensibles, à la fois à l'écran et en eux : en ce sens, recevoir des images et s'interroger sur leurs effets sensibles impliquent de rompre avec l'attention en surface de la navigation internet qui enchaîne les images. Et, dans cet exercice, ce sont des mécanismes spontanés d'introjection et de projection d'ordre culturel qui s'équilibrent, comme quand Célia repère les thématiques de la famille et de l'Histoire dans les deux premiers extraits (*Le Roman d'un tricheur* et *Persepolis*), note l'humour dans le premier extrait de Guitry comme une nouveauté possible pour elle, mais ne le perçoit pas dans le second, centré sur l'histoire de l'Iran. Ainsi, dans la culture chinoise, la famille et l'Histoire sont bien entendu des thématiques de récit, mais ce sont des sujets « sérieux », et il est difficile, voire incompréhensible, de rire de la mort des proches ou d'un épisode révolutionnaire.

En ce qui concerne Célia, nous avons été surpris par sa capacité à mobiliser son attention et sa sensibilité lors de cet exercice, et telle qu'elle l'exprime dans son questionnaire. Car jusque-là, sur des exercices d'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit, c'est sa « retenue » et une grande « pudeur » qui avaient plutôt attiré notre attention. Dans cette perspective, pour elle, comme pour l'ensemble des étudiants, la séance a été « libératrice », parce qu'elle permettait à chacun, dans la variété proposée, de reconnaître dans les extraits quelque chose qui lui appartenait aussi. Par suite, l'aspect culturellement hétérogène du genre autobiographique, tant littérairement et verbalement (oser dire et affirmer « je ») que cinématographiquement (le « cinéma d'auteur » et la liberté formelle qu'il autorise), s'estompait au profit d'une expérience « intérieure » possible.

En proposant des styles et des tonalités différentes, ainsi que des types différents de « vérité » autobiographique, la séance a permis de dépasser rapidement les blocages et la pudeur qui se ressentaient dans les toutes premières séances. De manière concrète, les extraits ont permis de faire comprendre le procédé principal de la voix *off* subjective qui se superpose aux images, tout en offrant toute la gamme des possibilités narratives : l'aller-retour entre le passé et le

présent, le travail de la mémoire, les événements et le contexte, les portraits, l'humour, ou l'élan romanesque.

Il est enfin remarquable que Célia, comme les autres étudiants, ait réutilisé dans son travail de réalisation des éléments qu'elle avait observés et nommés lors du visionnage des extraits : l'effet du plan-séquence, l'impact du noir et blanc, le rôle du son et de la musique par rapport à la perception des images.

L'histoire de Célia : « l'intime culturel » en français

L'autobiographie de Célia s'intitule : « L'Histoire de Célia ». Sur le plan culturel, il donne une très bonne idée de l'ensemble des autobiographies car il renvoie parfaitement à notre sentiment d'enseignant à la découverte des travaux des étudiants, lors des premiers jets et jusqu'aux montages définitifs : le sentiment de voir apparaître la Chine, dans la profondeur vécue de sa réalité et de son histoire, à travers les expériences de vie de nos étudiants.

Les autobiographies manifestent en effet le haut degré d'intégration culturelle des individus en Chine, comme d'ailleurs dans le reste de l'Asie. Quelques années auparavant, nous avons demandé le même travail à des collégiens français d'une école internationale en Chine et toutes les autobiographies tendaient vers le portrait et mettaient en avant les spécificités individuelles de chaque élève. Au contraire, les autobiographies chinoises concrétisent la remarque de Zheng sur l'absence de « moi » chinois en dehors des relations aux différents groupes, dans lesquels se constituent le sentiment de soi, en fonction de la place attribuée à l'individu dans chaque groupe.

Ainsi, toutes les autobiographies déclinent-elles les mêmes thématiques structurante de l'univers et des comportements chinois : l'importance de la région natale ; la famille élargie et le rôle déterminant des grands-parents dans l'éducation des enfants ; le système d'aïnesse ; l'école et ses moments marquants, le moment militaire et le moment d'examen ; l'université et les groupes d'amis. Dans le film de Célia :

Figure 12 – Le pays natal



Figure 13 – Les grands-parents



Figure 14 – Le système d'aïnesse



Figure 15 – Les grands moments de la scolarité



Figure 16 – L'école et le groupe



Figure 17 – L'université et le devenir adulte



Figure 18 – Le groupe des amis



(Annexe V1 – *L'Histoire de Célia* / Autobiographie)

Comme le note Georges May, dans son étude de l'autobiographie comme genre littéraire, le récit de soi a un lien fort avec le roman de formation, et raconter sa jeunesse, c'est toujours aussi raconter l'épreuve que constitue l'éducation, et qui renvoie à une forme d'universalité, celle de l'intégration progressive des individus aux groupes auxquels ils appartiennent :

« L'être qui n'est pas encore complètement formé par son milieu et sa culture est, en effet, celui dont la puissance d'universalité est la plus élevée » (May, 1984 : 109).

Dans cette perspective, celle du jeune âge et du nécessaire passage par l'éducation, l'intimité mène à l'universalité, et l'expérience du « moi », au-dedans et souvent tue ou implicite, décrit toujours plus ou moins explicitement, dans le récit autobiographique, l'expérience d'un « nous », postulant que l'humain existe et que le partage de cette humanité s'inscrit en chacun de nous, comme le rappelle à juste titre la maxime de Montaigne, qui nourrit et sous-tend toute tentative autobiographique : « Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition ».

L'exercice demandé aux étudiants accentue sans doute cette exigence, puisqu'il se trouve en équilibre entre les cultures, consciemment adressé, de par la langue utilisée, à la culture du « dehors », française ou occidentale. Et il est remarquable que toutes les autobiographies des étudiants suivent le même chemin que celle de Célia : celui d'affirmer, à travers l'expérience personnelle, ce qui révèle l'humain chinois, l'idée de l'humain chinois, ou plus précisément les « formes » de l'humain chinois, pour reprendre l'expression très juste de Montaigne, qui signale avant Lévi-Strauss que l'humanité commune est sans doute plus une question de « forme » que de « contenu ».

Ainsi, l'autobiographie de Célia est-elle exemplaire de toutes les autres, tant elle met en évidence le trajet « en creux » du « je », à travers les rituels d'intégration, reliés à la morale traditionnelle, fortement confucéenne. Pour Célia, à travers cette ensemble de relations qui lui désignent ses places et ses espaces, dans la famille et dans la société, il s'agit bien de « grandir », comme elle l'écrit en ouverture de son film, c'est-à-dire de trouver sa place d'humain, « debout » sur ses jambes, entre le ciel et la terre, comme le caractère *ren* le désigne graphiquement en chinois « 人 ».

L'objectif est bien de grandir et de se tenir debout, à sa place dans les différents groupes, quitte à ce que le « moi » se construise dans l'acceptation de la douleur et de la frustration nécessaire à cette opération : chez Célia, douleur de l'aînée qui doit accepter de donner l'exemple aux plus petits de la famille et « d'être un modèle » ; comme chez une autre étudiante, douleur de ne pas avoir été désirée dans un premier temps par sa grand-mère, qui ne souhaitait pas de petite-fille, mais qui a fini par l'aimer ; ou encore douleur de celle qui plus grande et sans doute plus « garçonne » que les petites filles « modèles » de la culture chinoise finit par pudiquement commenter sur une photo de groupe de son enfance : « Mes copines étaient belles, je le sais ».

Ce qui est frappant dans les autobiographies des étudiants, c'est la manière dont ils affirment et réaffirment, à travers le dévoilement de leur part la plus singulière, leur appartenance et l'appartenance de cette part au groupe, et par là à leur culture. L'apparition de chacun se fait secrètement, en se dégageant lentement, comme naturellement, du substrat commun implicitement accepté et continuellement transmis et intégré en conformité, suivant par là l'un des préceptes fondamentaux de Confucius : « Je transmets sans rien créer de nouveau ». La culture chinoise pousse ainsi chaque individu à prolonger et vivre en permanence sa nature d'homme ou d'humain, en harmonie, et donc en paix, avec le monde et l'environnement. Comme Célia l'annonce au début de son film, « Les vingt ans passés de ma vie sont paisibles et simples », en écho avec un autre étudiant, lui aussi originaire de la campagne, qui conclut son autobiographie par : « Tout va bien et tout est tranquille », illustrant ainsi la forme même de la pensée chinoise :

« Une forme de pensée qui, au lieu d'élaborer des objets dans la distance critique, tend au contraire à rester immergée dans le réel pour mieux en ressentir et en préserver l'harmonie » (Cheng 1997 : 39).

Sous cet angle, nul doute que la société chinoise soit fondamentalement une société « traditionnelle », en appui sur un substrat partagé de valeurs, de représentations et de rituels,

non questionnable et qui, quels que soient les changements auxquels il est soumis, se transmet. Et les Chinois aiment, à juste titre, rappeler qu'ils sont la seule grande civilisation antique encore debout et vivante. Ici, une forme d'anthropologie de l'éducation peut nous aider à mieux comprendre les phénomènes observés, par exemple à partir du travail de recherche de Françoise Hatchuel en sciences de l'éducation, notamment tel qu'il est présenté dans un de ses articles synthétiques : « Faire face au monde : regard clinique et anthropologique sur des invariants et des singularités humaines » (Hatchuel, 2015).

Hatchuel observe que les rituels des sociétés traditionnelles, loin d'annuler l'individu dans l'opération d'intégration, lui laisse au contraire un « espace de marge », dans lequel il peut construire une « fiction de soi », contrairement aux sociétés ultra-modernes où l'annulation des rituels obligent chacun à faire en permanence ses preuves dans une incessante et compétitive « démonstration de soi » :

« Être dans la fiction de soi plutôt que dans la démonstration de soi, ce serait se concevoir de façon perpétuellement évolutive et en même temps ancrée, non pas dans des certitudes a priori mais dans ce que nous comprenons de ce qui, peu à peu, nous constitue et qui a à voir avec la façon dont nos parents, puis les autres figures identificatoires, nous ont rêvé et se sont rêvés eux-mêmes, en fonction de ce qui leur est nécessaire pour pouvoir soutenir l'idée de vivre et de nous faire vivre. Je définis donc aujourd'hui la "fiction de soi" comme l'"histoire" de lui ou d'elle-même que chacun-e se "raconte" à partir ce qui lui a été "raconté", sachant que ce "récit" (et c'est pourquoi j'y mets des guillemets) se joue avant tout en acte » (Hatchuel, 2015 : 115).

Cette première distinction amène la chercheuse à une autre distinction, très appropriée à notre étude, celle entre « socialisation » et « anthropologisation » :

« Il me semble en effet qu'avant même l'insertion dans une société donnée (processus de socialisation) les sujets ont sans doute à mettre en place un "devenir humain", une capacité à se soutenir en tant que "Je". Une de mes hypothèses serait que, dans une société traditionnelle, socialisation et anthropologisation iraient de pair, alors que dans une société "liquide" pour reprendre le terme de Z. Bauman (Bauman, 2006) où la socialisation ne peut plus se faire de façon aussi simple, il y aurait à gagner à comprendre la façon dont les processus d'"anthropologisation" peuvent se mettre en place. Elle a à voir à la fois avec la façon dont Piera Aulagnier pense le Je et avec ce que nous dit Turner de la communitas » (Hatchuel, 2015 : 118-119).

Cette perspective recoupe et prolonge nos hypothèses théoriques, tant du côté de Lévi-Strauss qui distingue le jeu dans le rituel traditionnel de la compétition moderne, que de celui de

Winnicott qui prend soin de distinguer le « *playing* » du « *game* ». En effet, un rituel ne se « réussit » pas, il se « passe » simplement, et en éliminant toute perspective de vaincu et de vainqueur, il n'assure pas une fonction dans la société mais la certitude d'appartenir à la communauté des hommes qui sous-tend cette société et son fonctionnement. Et, toujours en prolongement de ce processus d'anthropologisation, c'est bien ce que manifestent les autobiographies de nos étudiants, et de manière exemplaire celle de Célia : la possibilité d'un « je » en creux, dans le jeu cumulatif de ses relations rituelles à différents cercles du monde, dépassant la douleur et la tristesse toujours possibles de l'existence singulière, dans la certitude implicite d'appartenir au mouvement qui constitue l'humain chinois, et par suite la communauté des humains, debout : les *ren*, « 人 ».

Si l'autobiographie de Célia est par ailleurs remarquable et se distingue des autres, c'est qu'elle parvient à « sublimer » singulièrement la forme, par-delà les conformités obligées du trajet d'intégration, et ce en plongeant encore plus profond dans une autre strate de la culture chinoise. En effet, Célia parvient à affirmer une « voie » et une « voix » singulières, c'est-à-dire un « souffle » qui relie l'aventure individuelle aux dimensions cosmiques, dans le jeu du continuum des mutations et des métamorphoses de la vie.

C'est la douceur et qualité musicale de la voix de Célia, avec en écho la musique de Bach, qui donnent le sentiment de continuité vitale, au-delà des ruptures, dans la circulation d'une étape à l'autre (« grandir ») et dans la circulation du dedans au dehors, du dedans de l'individu au dehors cosmique, comme dans le début du film où le plus proche et le plus terrestre, ce qu'on va absorber pour se nourrir, « le riz d'or, les volailles », se dilue au crépuscule dans « les fumées de cuisine s'élevant dans le ciel », pour revenir au plus près dans le corps de l'autre, l'ancêtre, qui donne corps et sensation au « moi » en devenir : « Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père ».

Cette ouverture du film de Célia, imprimant le souffle qui fait circuler les éléments, est visible en annexe vidéo ou en cliquant directement sur le lien suivant, et en visionnant la première minute du film : [Annexe VI – L'Histoire de Célia / Autobiographie](#).

Pour schématiser, nous pourrions dire, que si toutes les autobiographies manifestent le fondement implicitement confucéen des vies chinoises (ordre et recherche de l'harmonie, relation primordiale au groupe dans la constitution du « sujet »), l'autobiographie de Célia, comme certaines autres par moments, est aussi fondamentalement imprégné de taoïsme et de

la poésie de la mutation des éléments les uns dans les autres, à travers le travail et le témoignage du *qi*, l'énergie vitale qui constitue la seule réalité. En effet, comme le rappelle très justement Anne Cheng :

« L'unité recherchée par la pensée chinoise tout au long de son évolution est celle même du souffle (qi 氣), influx ou énergie vitale qui anime l'univers entier. Ni au-dessus ni en dehors de la vie, la pensée est le courant même de la vie » (Cheng, 1997 : 41).

Et Anne Cheng de préciser :

« L'homme en est non seulement animé dans tous ses aspects, il y puise ses critères de valeur, qu'ils soient d'ordre moral ou artistique. Source de l'énergie morale, le qi, loin de représenter une notion abstraite, est ressenti jusqu'au plus profond d'un être et de sa chair. Tout en étant éminemment concret, il n'est cependant pas toujours visible ou tangible : ce peut être le tempérament d'une personne ou l'atmosphère d'un lieu, la puissance expressive d'un poème ou la charge émotionnelle d'une œuvre d'art. Depuis la phrase de Cao Pi au III^e siècle apr. J.-C., "en littérature, la primauté est accordée au souffle", et celle de Xie He deux siècles plus tard, "en peinture, il s'agit d'animer les souffles harmoniques", le qi est au cœur de la pensée esthétique comme de l'éthique. C'est dans ce sens qu'on a pu dire que la culture chinoise est celle même du souffle » (Cheng, 1997 : 42).

Dans l'autobiographie de Célia, c'est le « souffle », tangible dans le continuum de la voix et de la musique qui se répondent, qui sous-tend le mouvement des métamorphoses du « grandir » et la continuité du « moi », secrète et implicite, dans cette expérience.

Ainsi, sur le plan culturel, les autobiographies révèlent-elles un paradoxe : en demandant aux étudiants chinois de se projeter dans un « dehors », relativement étranger et éloigné des valeurs et des formes habituelles de la culture chinoise – mettre le « parler de soi » au premier plan et exposer sa face, contrairement à ce que demande le respect du principe de modestie – elles finissent par révéler des structures profondes de la culture chinoise. C'est comme si, déstabilisée par une demande contre-culturelle, la réponse devait se construire sur une strate plus profonde de l'édifice culturel, pour trouver l'expérience commune de partage possible avec le « dehors » de l'autre culture.

Le résultat relève alors d'une forme d'hybridation culturelle, dans laquelle ce sont bien des formes et des valeurs spécifiquement chinoises qui s'expriment dans le dehors, dans une forme et une langue, qui a priori ne leur appartiennent pas. L'effet de « vérité » produit par les autobiographies est aussi l'une des caractéristiques de cette hybridation, qui permet de voir la

trace profonde du rapport des Chinois à leur vie et au monde, du dehors, et donc dans une forme d'objectivité, car ce qui « saute aux yeux » des spectateurs, à commencer par le premier spectateur que nous avons été en tant qu'enseignant, c'est une forme de « réalité » de la Chine : son lien fondamental à la campagne et aux origines, la relative modestie des conditions de vie du peuple, la dureté et la confiance qui se dégage des épreuves de l'enfance et du « grandir ». Et dans cette perspective, comme le soulignent aussi bien Georges May que Françoise Hatchuel, nul doute que « l'effet de vérité » du « récit de soi » ne dépende entièrement de « l'effet d'humanité » qui s'en dégage.

7.2 Le sentiment de soi et la création

Le visible et le sensible : déclencheurs de la mémoire et du récit conscient

Le travail sur l'autobiographie fait directement appel à une mémoire profonde, non présente à la conscience des étudiants dans leur vie quotidienne, à partir du déclencheur que constituent les photos de famille. Plusieurs entretiens avec les étudiants confirment cette importance du souvenir et de son impact sur le processus de travail :

« Quand je voyais l'album de photo et je faisais le film, je me souviens beaucoup de choses dans mon enfance » (Annexe 13 – Entretien de mi-semestre avec Edmond).

« Le film d'autobiographie m'apporte d'abord les souvenirs de ma famille que j'ignore souvent, parce que j'ai grandi avec mes grands-parents et je n'habite pas avec mes parents auparavant, et il me fait souvenir des choses avec eux » (Annexe 11 – Entretien de mi-semestre avec Charlotte).

Le premier effet majeur du travail des souvenirs est de fournir un matériau abondant : les premiers jets, écrits à la main, proposent des textes deux fois plus longs que les travaux habituels des étudiants, que ce soit pour les étudiants ayant des facilités ou pour ceux ayant des difficultés. Le premier jet de Célia, par exemple, fait deux pages entières, alors que ses productions habituelles dépassaient rarement une page, répondant en cela globalement aux normes de production écrite des niveaux B1 / B1 + : une demi-page à une page, sur un sujet général. Le fait que le sujet ne soit justement pas « général », mais en appui sensible sur des éléments de vie personnelle, motive et supporte l'inspiration et le développement du texte, avec un lien direct entre la quantité de photos servant de déclencheur et la longueur du texte produit.

En moyenne générale, les étudiants ont réuni une vingtaine de photos, qu'ils ont réunies dans un dossier informatique, en les classant dans un ordre plus ou moins chronologique et en les nommant en français, comme le montre l'exemple de Célia :

Figure 19 – Dossier des photos personnelles et familiales de Célia



(Annexe 7e – Dossier des photos nommées / Célia)

On observe aisément que le premier jet du texte de Célia s'appuie sur cinq grands paragraphes qui suivent et regroupent les photos dans le dossier :

« Je suis née en 1999 dans un petit village [...]
Ma vie à la campagne était très agréable [...]
Mon école primaire est un peu loin de mon village [...]
Au collège, j'ai vu beaucoup de gens différents [...]
Au lycée, la vie d'études était dure [...]
A l'université, c'est un voyage tout à fait nouveau [...] »
(Annexe 7f – Texte autobiographique – Version 1 / Célia).

Chacun des paragraphes de Célia s'appuie sur les souvenirs qu'évoquent plusieurs photos, et le texte se développe et se densifie ainsi organiquement à partir de toutes les sensations que provoquent les photos : sensations avant tout visuelles, reliant ce qui est vu à ce qui est nommé (grands-parents, riz, ou lune au crépuscule), mais ouvrant aussi aux autres sensations de l'enfance et de l'adolescence : boire du thé, travailler au champ, faire sécher le riz au soleil ou prendre son vélo.

Les photographies réveillent ainsi toute une « mémoire sensorielle » qui alimente le récit, comme dans l'expérience inaugurale de la madeleine de Proust ou dans le travail des sensations personnelles liées au personnage et à l'histoire, dans les méthodes de jeu d'acteur inspirées de Stanislavski ou de l'Actor Studio. Le réveil des souvenirs par les sensations qu'éveillent les photos influe ainsi directement sur le développement de la matière textuelle, comme nous l'observons dans l'exemple de Célia. Et, a contrario, les étudiants qui ne possédaient au départ que trop peu de photos (moins d'une dizaine) ont été rapidement bloqués dans leur travail d'écriture et ont dû recontacter leur famille pour obtenir plus d'images.

En laissant les sensations et les souvenirs revenir, et en les mettant dans un ordre chronologique, les étudiants donnent ainsi une première forme à leur vie passée et au déroulement de leurs expériences. Avec pour conséquence, comme dans l'exemple de Célia, une vraie longueur et une bonne densité du texte, ainsi qu'une structuration de base, en paragraphes, qui étaient souvent absents de leurs productions antérieures habituelles. Et dans ce travail de donner forme et unité à un parcours se dessine le début d'une prise de conscience de cette unité en devenir, un sentiment de soi qui perdure à travers les expériences. Et il est remarquable que, dans le travail de réécriture nécessaire pour expliciter les souvenirs déclenchés par les photos, apparaisse une forme de conscience personnelle qui tente de donner un sens, et un ordre, cette fois logique plus que chronologique, au récit.

Dans l'exemple de Célia, l'évolution est très nette entre le premier jet, écrit à la main, et la réécriture définitive, tapuscrit, les semaines suivantes, après les premiers essais de montage et les corrections. Dans la première version du texte, c'est le caractère « brut » des souvenirs qui apparaît dans le déroulement chronologique des photos :

« Je suis née en 1999 dans un petit village. Comme la première enfant de mes parents, ma naissance était un défi pour eux : des parents débutants. Après quelques mois de ma naissance, ils sont partis à une autre ville pour les affaires. Dès lors, j'ai commencé à vivre avec mes grands-parents à la campagne. J'aime beaucoup mes grands-parents, ils m'ont donné une enfance heureuse.

Ma vie à la campagne était très agréable. Au soir de l'été, nous avons bu du thé et admiré la lune dans la cours. Mon grand-père a planté des légumes et du riz et j'ai souvent suivi mon grand-père aux champs. Quand le riz était mûr, nous l'avons séché au soleil devant la maison. En ce temps-là, tout le village était comme la mer de riz d'or.

Mon école primaire était un peu loin de mon village [...] » (Annexe 7f – Texte autobiographique – Version 1 / Célia).

La réécriture progressive du texte amène une version définitive très restructurée, qui fait apparaître la conscience de l'unité de cette vie passée et de son lien avec le présent et avec la conscience de celle qui voit, décrit et raconte tout cela :

« Les vingt ans passés de ma vie sont paisibles et simples. Si je pense à deux mots pour les décrire, c'est "campagne" et "grandir".

Campagne

J'ai passé mon enfance à la campagne avec mes grands-parents. C'était un temps parfaitement heureux de ma vie et j'ai appris beaucoup de choses. La paix de la campagne est dans mon sang. Elle me fait garder la pureté des origines et le calme dont je ne me séparerai jamais dans le futur.

Quand je pense à mon pays natal, je me souviens des belles images : les champs, le riz d'or, les volailles, la petite route, le magnifique crépuscule, les fumées de cuisine s'élevant dans le ciel... Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père et des paroles de ma grand-mère. J'aime beaucoup mes grands-parents. Ils ont été de simples paysans toute leur vie, et leur simplicité et leur honnêteté m'influencent toujours, naturellement, insensiblement.

Grandir

À 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père. Il m'a dit : "Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle...". À ce moment-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... Et j'ai senti que j'étais obligée de grandir. C'était une leçon difficile pour moi, mais je pense que c'était nécessaire et que le résultat est bon.

J'ai grandi avec l'école, à travers les différentes écoles que j'ai connues : à chaque niveau, les études m'ont donné des connaissances différentes et m'ont appris à penser de manière plus mûre. J'ai commencé à sortir de mon petit village et à explorer le monde extérieur. En même temps, j'ai aussi appris à entretenir des relations et à récolter des amitiés.

Si la vie avant l'université est un film noir et blanc, maintenant ma vie est une peinture qui est toujours en train de changer. Je commence à explorer "moi-même". Qu'est-ce que je veux vraiment ? Je cherche des réponses. Alors j'expérimente de nouvelles choses, j'essaie de découvrir mes capacités et de trouver ce qui me convient vraiment. Et ça, c'est la chose la plus importante que j'apprends à l'université.

À l'avenir, j'espère rencontrer une meilleure moi... » (Annexe 7h – Texte autobiographique – Version définitive / Célia).

La version définitive fait ainsi apparaître une autre forme que le simple déroulement chronologique, linéaire et accidenté, des événements, et ce qui se dessine alors, c'est une forme plus structurée, avec des axes de vie, qui sont annoncés dès le court paragraphe introductif, qui

n'existait pas dans la première version : « Les vingt ans passés de ma vie sont paisibles et simples. Si je pense à deux mots pour les décrire, c'est "campagne" et "grandir" ».

Ces deux axes vont revenir tout au long du texte, et des images qui lui sont liées dans la version filmique, laissant apparaître, sous la trame linéaire du temps qui passe, un temps plus circulaire, où la même épreuve, celle de grandir et d'aller de la campagne à la ville, se répète. Notons que cet attachement à cet aspect du temps, d'abord plus circulaire que linéaire, renvoie aussi à une dimension culturelle plus chinoise, et globalement asiatique, qu'occidentale, dimension qui explique aussi la tranquillité des peuples orientaux face au temps qui passe, comme le rappelle Zheng dans son analyse interculturelle :

« Ces deux conceptions du temps, circulaire et linéaire, expliquent en partie l'état d'esprit des gens face au temps. Les peuples orientaux se sentent moins pressés par le temps, car pour eux, si l'on ne finit pas le travail aujourd'hui, on aura demain et après-demain, des jours semblables à "aujourd'hui" » (Zheng, 2019 : 208).

La réorganisation du récit de Célia laisse ainsi apparaître un temps plus complexe, à la fois linéaire et circulaire, où à travers la succession des événements, et dans le retour des mêmes mouvements, se dessine une unité qui perdure : celle d'un sentiment de soi en devenir. Il est à ce titre remarquable que le premier jet du texte accumule les passés composés mal venus, à la place de l'imparfait – « au soir de l'été, nous avons bu du thé et admiré la lune (...) Mon grand-père a planté (...) et j'ai souvent suivi mon grand-père (...) Quand le riz était mûr, nous l'avons séché (...) » – tout étant donc exprimé en tant qu'événements et non en tant que situation, alors qu'au contraire la version définitive articule parfaitement les situations, les durées et les événements. Cette correction a été faite par Célia seule, après que je lui ai indiqué les erreurs de temps dans la première version.

On observe donc ici que la construction d'un point de vue juste dans l'utilisation des temps (règle que Célia connaissait bien dès le début du travail) s'accompagne d'une prise de conscience plus profonde par Célia de ce qui constitue l'unité de son trajet : de ce qui dure et perdure, derrière les événements qui marquent la ligne du temps, tout en se répétant de manière structurelle. La séparation d'avec les parents dans le tout jeune âge, pour vivre avec les grands-parents, comme c'est souvent le cas en Chine, devient ainsi implicite dans la version définitive, mais l'épreuve continue du « grandir » et d'être séparé réapparaît dans une nouvelle scène centrale, celle avec le père qui lui apprend la responsabilité d'être l'aînée. Cette scène, presque de fiction reconstituée, à partir des souvenirs et des récits familiaux, surgit ainsi d'une strate de la mémoire qui n'était pas présente dans la première version du texte :

« À 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père. Il m'a dit : "Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle...". À ce moment-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... Et j'ai senti que j'étais obligée de grandir. C'était une leçon difficile pour moi, mais je pense que c'était nécessaire et que le résultat est bon » (Annexe 7h – Texte autobiographique – Version définitive / Célia).

À travers la structuration du récit et la « dureté » des épreuves de la vie, sentiment partagé par tous les étudiants à un moment ou à un autre de leur récit, se dessinent une logique et une unité, celle du sentiment de soi, qui perdure dans le temps jusqu'à celui ou celle qui est en train d'écrire : « Je commence à explorer "moi-même" [...] À l'avenir, j'espère rencontrer une meilleure moi... », comme l'écrit Célia à la fin de son histoire. Et, si l'autobiographie de Célia est exemplaire, c'est qu'elle parvient à l'explicitation claire du cœur de l'exigence autobiographique, qui, comme nous le rappelle Georges May, ne tient pas ni à son entière véracité ni à ses qualités stylistiques, mais bien à son authenticité dans la quête consciente de soi-même :

« D'où la nécessité d'une critique seconde qui, au lieu de vérifier la correction matérielle du récit ou de mettre en lumière sa valeur artistique, s'efforce d'en dégager la signification intime et personnelle, en le considérant comme le symbole, en quelque sorte, ou la parabole, d'une conscience en quête de sa propre vérité » (May, 1984 : 91).

Les entretiens avec les étudiants confirment ce qu'explique l'autobiographie de Célia, en accord avec l'analyse littéraire de Georges May : l'exercice autobiographique amène une prise de distance par rapport aux événements vécus et la naissance d'une conscience – un sentiment de soi – en questionnement et « en quête de sa propre vérité ». En écho à la « meilleure moi » que cherche Célia en fin de son histoire, Charlotte, une autre étudiante du continent confie, durant son entretien avec nous :

« Le film d'autobiographie [...] me mentionne une question que je pense toujours, parce que comme j'écris dans mon discours, il y a un fossé des générations dans ma famille, et comment je peux le régler, c'est ce que je dois réfléchir beaucoup » (Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte).

Danielle, une étudiante d'outre-mer, va dans le même sens :

« Franchement, on fait rarement des cours comme ça, en Chine. Donc, d'abord, une tâche comme ça est un peu bizarre pour moi. Mais je crois que je peux apprendre quelque chose. Quand je faisais le film autobiographique, j'ai découvert quelque

chose que j'ai ignoré auparavant sur moi, sur moi-même [...] Parce que, comment dire, quand je faisais le film autobiographique, il faut chercher des photos auparavant, donc elles attirent un peu la mémoire. Je trouve que la vie actuelle est l'inversé de la vie auparavant... » (Annexe 14 – Entretien de mi-semester avec Daniella).

Nouvelle langue, nouveau point de vue sur soi

Dans ce mouvement de prise de conscience, l'introduction d'une nouvelle langue, le français, est primordial : car il permet de nommer une première fois ce qui ne l'avait jamais été, ou seulement partiellement, d'une nouvelle manière, selon un nouveau point de vue. Comme si la nouvelle langue permettait de se raconter et de se nommer de l'extérieur de soi et par là d'adopter avec plus de facilité un point de vue difficile ou impossible à atteindre dans la langue déjà en place. Cette observation rejoint celles effectuées par une de nos collègues françaises, psychologue dans le Guangdong, et qui nous confiait lors d'un entretien informel, qu'il était fréquent que ses patients chinois préfèrent utiliser une autre langue (français, anglais) pour aborder leurs problèmes. L'autre langue permettrait ainsi d'explicitier des zones de soi-même restées implicites et / ou problématiques dans la langue déjà en place.

Il est en effet notable que les autobiographies, tout en dessinant les cercles d'intégration progressive (famille, école) et en respectant fondamentalement les principes rituels d'ordre et d'harmonie de la culture traditionnelle chinoise, laissent apercevoir, dans la marge en quelque sorte, la personne aux prises avec la frustration et la douleur, dans le dépassement que constitue le fait de « grandir ». La conscience naît naturellement de ce chemin et comme le note joliment Célia : « Je commence à explorer moi-même ».

Dans cette perspective, la nouvelle langue facilite l'expression de la douleur du dedans, intime et tue, qu'on ne partage justement pas ou peu dans les différents cercles, pour protéger sa « face » et celle des autres : les séparations d'avec les parents dans l'enfance ; la séparation des parents comme dans les cas de divorce ; le sentiment d'exclusion parce qu'on ne répond pas parfaitement aux attentes des différents groupes (être trop grande, ne pas être mignonne, écouter de la musique américaine).

Les entretiens avec les étudiants confirment que les souvenirs correspondent d'abord à des formes de monologues intérieurs chinois qui se déclenchent avec les photos, qu'il y a ensuite un passage en français (une traduction) et que la prise de conscience progressive se fait « en » ou « à travers » le français. Ainsi durant notre entretien avec Edmond :

« SG : Alors, l'autobiographie, tu en as parlé, c'était important parce que tu as relié à ton histoire, à tes souvenirs... Quand tu as un souvenir, tu l'as en français ou en chinois ?

E : En chinois.

(rires)

SG : En chinois... et tu le passes en français ? !

E : Oui » (Annexe 13 – Entretien de mi-semestre avec Edmond).

Et dans l'entretien avec Charlotte :

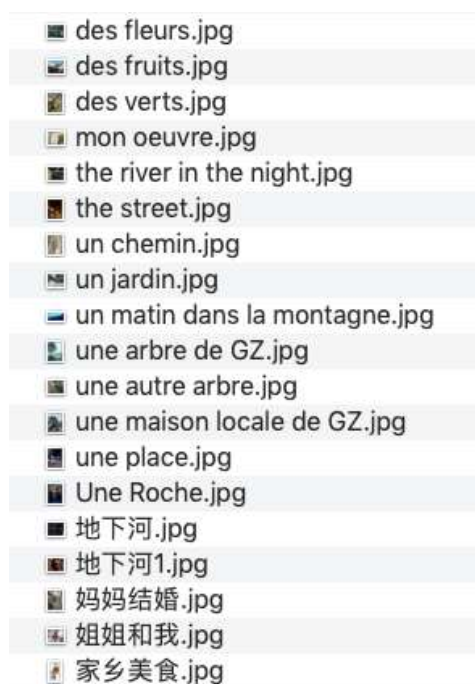
« SG : Ça t'a fait penser à des choses personnelles, tu as pris conscience de choses personnelles... en français ?!

CH : Oui !

(rires) » (Annexe 11 – Entretien de mi-semestre avec Charlotte).

Le premier classement chronologique des photos de famille, nommées et rangée dans un dossier et parfois des sous-dossiers numériques, laisse apparaître cette « nébuleuse » du sentiment de soi qui commence à s'exprimer dans la nouvelle langue. Ainsi, le dossier d'une étudiante, en plusieurs langues :

Figure 20 – Dossier de photos nommées en plusieurs langues



Ce dossier de photos, nommées en plusieurs langues, anglais, français et chinois, laisse ainsi apparaître plusieurs strates du sentiment de soi, et presque plusieurs possibilités de récits à partir de langues et de points de vue différents. Lors du travail, nous avons aussi remarqué une corrélation entre la difficulté de simplement nommer les photos (quand l'étudiant se contentait de les numéroter par exemple) et les difficultés générales en français.

Comme aussi l'indiquent les entretiens avec les étudiants, ce premier moment de nomination du souvenir en français est décisif, dans la mesure où il établit un lien entre une possibilité de récit et des souvenirs implicites, rarement exprimés ou non exprimés dans la langue en place. L'expression dans la nouvelle langue ouvre ainsi la possibilité d'un récit de choses non dites dans la culture d'origine, et qui participe cependant d'un sentiment de soi. Cette observation est d'ailleurs corroborée par d'autres observations que nous avons faites dans d'autres cours sur des exercices délibérément « contre culturels » par rapport à la culture chinoise et à ses interdits : écrire une lettre d'amour ou exprimer la colère en interprétant un personnage de théâtre, par exemple.

Dans tous ces cas, les possibilités de la nouvelle langue en développement viennent combler un manque ou un déficit d'expression dans la langue-culture déjà en place, et ainsi permettent de révéler une strate possible du sentiment de soi, qui était présente mais non symbolisée et non partagée avec les autres.

Comme nous l'avons vu dans l'exemple précis de Célia, le récit conscient se structure ainsi en français, à partir d'une première nomination et expression des souvenirs et des événements du passé en français. Le nouveau sentiment soi qui résulte de cette opération explique la réaction des étudiants devant leur propre récit : la surprise, celle de découvrir de nouveaux éléments sur leur vie, comme cela s'exprime nettement durant les entretiens. A travers les autobiographies en français, les étudiants découvrent en effet leur propre vie du dehors, à travers les photos projetées et le récit en français qui les accompagnent. Et l'identification et la reconnaissance du nouveau sentiment de soi qui en résultent touchent individuellement autant que collectivement. Les projections salle de classe des premiers montages furent de ce point de vue très frappantes, tant dans la surprise que l'attention que manifestaient les étudiants durant les projections.

C'était la première fois, en tant qu'enseignant que je les sentais si attentifs au travail des autres, alors qu'habituellement les étudiants chinois accordent beaucoup moins d'importance à la parole des étudiants qu'à celle du professeur, qui dans la tradition éducative chinoise, attire toute l'attention et sert seul de modèle. Dans les autobiographies des autres, chaque étudiant était renvoyé à sa propre intimité, dans le jeu des intégrations aux différents groupes et dans l'épreuve du « grandir » en Chine, et découvrait dans le nouveau sentiment de soi des autres une part de lui-même.

La séance de projection des travaux en cours a ainsi servi de moteur au travail, en libérant tous les étudiants par rapport à leurs premières réactions de timidité ou de pudeur, comme nous l'avons noté et observé dans notre récit subjectif de l'expérimentation. Leur propre histoire et vécu intime du « grandir en Chine » leur revenait de l'extérieur, objectivé dans les photos, qui révélaient en même temps, dans une nouvelle langue, le français, le sentiment vécu du dedans, jusque-là implicite et tu.

Figure 21 – Projections des premiers montages des autobiographies



Les étudiants étaient donc ainsi confrontés à une nouvelle image d'eux-mêmes, dans des images qui ne prenaient leur sens et leur histoire qu'à travers un nouveau point de vue, exprimé dans une nouvelle langue, tant sur le plan individuel – où il s'agissait à chacun de se reconnaître dans son propre travail – que sur le plan collectif – où chacun se reconnaissait dans le trajet d'intégration et de « grandir » des autres.

Dans le travail autobiographique en français, de nouveaux liens et de nouveaux chemins se tracent ainsi entre la mémoire profonde et les récits sur soi qu'elle sous-tend : on passe des images chinoises et d'un monologue intérieur chinois potentiel, lié au passé, à une conscience au présent et en français qui déroule un récit, attaché à ces images et aux souvenirs qu'elles évoquent. Il y a donc bien un travail symbolique original, dans une forme d'aire transitionnelle, qui vient établir une nouvelle strate du sentiment de soi, si l'on reprend la perspective de Winnicott.

Notons d'ailleurs que si les corrections de la grammaire ou de l'expression semblent se faire progressivement, sans forcer, comme dans l'exemple de Célia, mais aussi pour tous les autres étudiants, c'est sans doute parce qu'il ne s'agit plus simplement de se conformer à une règle extérieure, mais parce que le français fait partie de ce nouveau récit de soi-même, et s'intègre

à des normes et à des impératifs, liés intrinsèquement aux sujets et à leur conscience d'eux-mêmes.

Ainsi, comme nous l'avons vu dans le processus de réécriture de Célia, il est remarquable que le seul signalement par l'enseignant du non-respect de la concordance des temps (passé composé / imparfait) dans la première version du texte, plus linéaire et « événementielle », soit intégré « naturellement » au travail de réécriture, et aboutisse à un complet respect de cette règle dans la version définitive, structurée et consciente, du récit.

Dans le cas de Célia, la comparaison des trois étapes de réécriture et de corrections sur indications de l'enseignant montre que le travail de correction de la langue se développe parallèlement et grâce au travail de structuration consciente du récit, au fur et à mesure que le sentiment de soi se renforce, non comme le travail prioritaire et essentiel, mais comme une sorte « d'attribut systémique » au travail plus profond qui se joue pour le sujet, dans la prise de conscience de son unité symbolique et du devenir de cette unité. La progressivité des corrections sur un moyen terme (plusieurs semaines) se fait par l'étudiant lui-même, en suivant la progressivité de la construction sensible et symbolique du film.

Figure 22 – Premier jet du texte de Célia (extrait)

Les vingt ans passés de ma vie
Je suis née en 1999 dans un petit village. Comme
la ^{première} petite enfant de mes parents, ma naissance était
un défi pour eux : des parents débutants. Après quelques
mois de ma naissance, ils sont partis ^{pour} d'une autre
ville pour les affaires. Dès alors, je ~~com~~ j'ai commencé
à vivre avec mes ~~g~~ grand-parents à la campagne.
J'aime beaucoup mes grand-parents, ils m'ont donné
une enfance heureuse.

Au soir de
Ma vie à la campagne était très agréable. En été,
^{buvaient} nous avons bu du thé et ^{admirions} admiré la lune dans la cour.
^{temps} Mon grand-père ^a ^{plantait} planté des légumes et du riz et
^{je suivais} j'ai souvent suivi mon grand-père aux champs. Quand
le riz était mûr, nous ^{le séchions} l'avons séché au soleil devant
la maison. En ce temps-là, tout le village était comme
dans la mer de riz d'or.

Mon école primaire est un peu loin de mon village.
Chaque matin, ma grand-mère ^{me} préparait le petit-
déjeuner ~~pour moi~~, et puis, je prenais mon vélo pour
aller à l'école. J'y ^{suis} ~~est~~ passée 6 années ~~d'~~ de vie
simple et innocent d'études.

Au ~~lors~~ collège, j'ai ^{vu} ~~copié~~ beaucoup de gens

notebook

(Annexe 7f – Texte autobiographique – Version 1 / Célia)

Figure 23 – Seconde version du texte de Célia (extrait)

L'histoire de Célia

Les vingt ans passés de ma vie est paisible et simple. Si je dois trouver deux mots-clés, je pense que c'est campagne et grandir.

Campagne

J'ai passé mon enfance à la campagne avec mes grands-parents. C'est un temps parfaitement heureux de ma vie et qui m'apprend beaucoup de choses.

La paix de campagne est dans mon sang. Elle me fait garder la pureté originaire et un calme que je ne jeterai jamais dans le futur.

Parlant à mon pays natal, je me souviens des images belles : les champs, le riz d'or, les volailles, la petite route, le magnifique crépuscule, des fumées de cuisine s'élevant dans le ciel...

Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père et les paroles de ma grand-mère. J'aime beaucoup mes grands-parents. Ils sont des paysans banals pendant toutes leurs vies, mais les simplicité et honnêteté qu'ils possèdent m'exercent insensiblement une influence.

Grandir

À l'âge de 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père. Il m'a dit : « Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle... » À ce temps-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... C'est pourquoi je voudrais dire que je suis obligée de grandir. C'est un cours un peu

(Annexe 7g – Texte autobiographique – Version 2 / Célia)

Figure 24 – Version définitive du texte de Célia (extrait)

L'histoire de Célia

Les vingt ans passés de ma vie sont paisibles et simples. Si je pense à deux mots pour les décrire, c'est « campagne » et « grandir ».

Campagne

J'ai passé mon enfance à la campagne avec mes grands-parents. C'était un temps parfaitement heureux de ma vie et j'ai appris beaucoup de choses. La paix de la campagne est dans mon sang. Elle me fait garder la pureté des origines et le calme dont je ne me séparerai jamais dans le futur.

Quand je pense à mon pays natal, je me souviens des belles images : les champs, le riz d'or, les volailles, la petite route, le magnifique crépuscule, les fumées de cuisine s'élevant dans le ciel... Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père et des paroles de ma grand-mère. J'aime beaucoup mes grands-parents. Ils ont été de simples paysans toute leur vie, et leur simplicité et leur honnêteté m'influencent toujours, naturellement, insensiblement.

Grandir

À 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père. Il m'a dit : « Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle... » À ce moment-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... Et j'ai senti que j'étais obligée de grandir. C'était une leçon difficile pour moi, mais je pense que c'était nécessaire et que le résultat est bon.

(Annexe 7h – Texte autobiographique – Version définitive / Célia)

Autonomie et lien des récits visuel et sonore

Le travail autobiographique demande ainsi l'établissement de nouveaux liens symboliques avec soi-même et le monde, et la création de ces liens renforce le sentiment de soi, celui d'exister et de persister dans son existence, en équilibre avec le monde et l'environnement (Winnicott). Dans l'exercice demandé, la création des nouveaux liens est nettement observable puisque la difficulté majeure consiste à articuler le récit des images (objectif) et le récit des mots (subjectif), la réalité objective des photos chinoises du passé et la réalité du sentiment de soi dans une conscience au présent, en français. Cette difficulté est ainsi évoquée plusieurs fois par les étudiants durant les entretiens avec nous :

« SG : Il y avait des choses difficiles à faire dans l'autobiographie pour toi, ou tout a été facile ?

CH : C'est la technique et le son, pour accorder le temps d'image, c'est très difficile... » (Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte).

Et Alina, de confirmer :

« A : [...] Chaque photo, il faut correspondre à l'image, c'est difficile.

SG : Il faut que le texte et l'image aillent ensemble. Ça c'était difficile pour toi, faire le texte aille sur l'image ?

A : Oui.

(rires) » (Annexe 15 – Entretien de mi-semestre avec Alina).

Et comme l'attestent nos notes d'observation et le récit subjectif de l'expérimentation que nous en avons tiré, nos remarques au moment du visionnement des premiers montages visaient essentiellement l'articulation des récits visuel et sonore, qui seule permettait aux films de réellement exister sur le plan narratif.

Le dispositif proposé aux étudiants les confronte en effet à la nécessité d'articuler deux récits : celui, objectif, des images du passé, et celui, subjectif, en français, des souvenirs ramenés à la conscience présente, dans la voix *off*, cette voix dont, par définition, la source est située en dehors du champ de l'image. Autrement dit : faire le récit en français de ce « je » partagé entre le présent et le passé, en coïncidence et en écho, de ce récit du « je » chinois présent en creux des photos, qui retracent le parcours d'éducation, d'intégration et d'anthropologisation, ce « je » soutenu par le « nous » chinois, ces souvenirs et ces récits de famille – la façon dont chacun est rêvé et raconté par les autres, pour reprendre les termes de Hatchuel. Or, les deux récits – celui, objectif, des images et celui de l'expérience vécue, intérieure – ne sont ni identiques ni superposables : ils se répondent, en écho, en moments de coïncidences mais aussi de divergences. Et la forme proposée aux étudiants les confrontait explicitement à cette difficulté.

En effet, la relative déliaison ou autonomie des récits sonore et visuel est une des caractéristiques du « cinéma moderne », comme le note Deleuze dans sa synthèse sur l'histoire du cinéma, qui dans cette perspective reprend des analyses déjà avancées par de nombreux critiques sur la nature de la modernité au cinéma :

« L'acte de parole est passé ailleurs et a pris son autonomie [...] l'image visuelle pour son compte découvre une archéologie ou une stratigraphie, c'est-à-dire une lecture qui la concerne tout entière, et ne concerne qu'elle » (Deleuze, 1985 : 321).

Et Deleuze encore, s'appuyant sur le travail des Straub et notamment sur leur *Cézanne : conversation avec Joachim Gasquet* (1990), où la parole met en évidence la « stratigraphie » et la « géologie » révélées dans la peinture de Cézanne :

« L'image visuelle livre ses assises géologiques ou fondations, tandis que l'acte de parole ou même de musique devient de son côté fondateur, aérien » (Deleuze, 1985 : 321).

À juste titre, Deleuze observe la naissance de cette modernité cinématographique chez certains cinéastes de la période « classique », celle de l'âge d'or du parlant, et notamment chez un cinéaste comme Ozu, où une « division du travail » s'instaure entre l'image qui « présente » et la voix qui va se retrouver en charge de « représenter ». Ainsi, alors que, dans le cinéma classique, l'image et les voix s'inscrivaient dans le continuum d'un récit et d'une liaison sensori-motrice (l'action, de manière générale, avec ses interfaces perceptives et affectives), la modernité impose un nouveau travail, à l'intérieur du film, et pour le spectateur :

« Dans le cinéma moderne, l'image visuelle acquiert une nouvelle esthétique : elle devient lisible pour son compte, prenant une puissance qui n'existait pas ordinairement dans le muet, tandis que l'acte de parole est passé ailleurs, prenant une puissance qui n'existait pas dans le premier stade du parlant. L'acte de parole aérien crée l'événement, mais toujours posé de travers sur des couches visuelles tectoniques : ce sont deux trajectoires qui se traversent. Il crée l'événement, mais dans un espace vide d'événement. Ce qui définit le cinéma moderne, c'est un « va-et-vient entre la parole et l'image », qui devra inventer leur nouveau rapport (non seulement Ozu, Straub, mais Rohmer, Resnais et Robbe-Grillet...) » (Deleuze, 1985 : 322).

Ce « va-et-vient » de la parole et de l'image, actant de leur autonomie et de liens se redéfinissant, est sensible dans toutes les autobiographies, qui cherchent à travers ce jeu les coïncidences des récits, subjectifs et objectifs, et leurs sens possibles. Ce jeu entre le récit des images et le récit de la voix apparaît de manière exemplaire dans l'autobiographie de Célia.

L'autobiographie de Célia est visible dans le dossier joint des annexes vidéo ou sur Vimeo en cliquant directement sur le lien suivant : [Annexe VI – L'Histoire de Célia / Autobiographie.](#)

L'Histoire de Célia s'ouvre ainsi, non sur une photographie, mais sur une image filmée, depuis l'intérieur d'un appartement ou d'une maison : les grandes fenêtres sont entrouvertes et on voit le ciel s'obscurcissant avec à l'horizon le coucher du soleil, tandis que la voix de Célia raconte.

Figure 25 – Première image filmée au début du film de Célia



« Les vingt ans passés de ma vie sont paisibles et simples. Si je pense à deux mots pour les décrire, c'est "campagne" et "grandir" »

Nous sommes donc au présent, et la voix qui parle est celle qui voit en même temps qu'elle parle : une voix subjective sur une vue subjective, qui ancre les deux récits dans le présent de l'auteur / narrateur, comme c'était le cas dans l'extrait des premières minutes du *Roman d'un tricheur* de Sacha Guitry, où l'auteur est en train d'écrire la première page de son autobiographie, avant le basculement du film dans le passé.

Figure 26 – Carton de narration et titrage



Figure 27 – Seconde image filmée



« J'ai passé mon enfance à la campagne avec mes grands-parents. C'était un temps parfaitement heureux de ma vie et j'ai appris beaucoup de choses. La paix de la campagne est dans mon sang. Elle me fait garder la pureté des origines et le calme dont je ne me séparerai jamais dans le futur. Quand je pense à mon pays natal, je me souviens des belles images : ... » (NB : image filmée)

Après l'annonce visuelle de la première partie « Campagne » sur un carton, comme un titre de chapitre dans un roman, l'image filmée et la voix continuent d'être subjectives et ancrés dans le présent : nous avançons sur un chemin de campagne, comme si l'auteur / narrateur revenait sur les lieux qu'il évoque en parlant (« J'ai passé mon enfance à la campagne... »). Le plan se finit par la locution clef, celle qui rappelle le *Je me souviens* de Georges Pérec (1978) et qui annonce les réminiscences : « je me souviens des belles images ».

Figure 28 – Les belles images, souvenirs de l'enfance





田野, 稻谷, 家禽
les champs, le riz d'or, les volailles,



« les champs, le riz d'or, les volailles... »



黄昏
le magnifique crépuscule,

« le magnifique crépuscule... »



« les fumées de cuisine s'élevant dans le ciel... »

L'événement que constitue le souvenir (« les belles images ») a ici d'abord lieu dans le récit de la voix : il s'agit d'un événement intime, intérieur ou mental, qui produit des images au présent. Rien n'indique en effet que la série d'images appartienne au passé et elles semblent au contraire appartenir au temps du travelling avant sur le chemin de campagne, ce que vient confirmer le dernier plan de la série, encore un plan filmé subjectivement, sur le crépuscule rosé. Mais comme le récit de la voix les place dans le passé (« Je me souviens des belles images »), le statut de ces images devient indéfinissable : flottant entre le passé et le présent, traversé de ces deux dimensions, et c'est bien une « stratigraphie » de l'image, impliquant sa « lisibilité » (Deleuze) qui se met ainsi en place.

Et le glissement et les traversements réciproques entre les deux récits se poursuit ensuite, comme si le film suivait une inclinaison naturelle du présent vers le passé : l'image du narrateur bébé avec son grand-père surgit d'un passé, attestée par la voix *off*.

Figure 29 – Image du narrateur bébé



« Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père... »

Le glissement s’articule autour de la reprise de la locution pivot : « Je me souviens ». Alors qu’auparavant, elle déclenchait des événements visuels (les champs, le riz d’or...) encore rattachés au présent de la narration (la promenade sur le chemin et le crépuscule, filmés), le souvenir surgit à présent de la photo du passé. Suivant le « va-et-vient » évoqué par Deleuze, l’événement premier est ici compris dans l’image, qui semble déclencher et déterminer le récit parlé. Et le récit des images qui suit prolonge le phénomène : les photos de la toute petite enfance, de « l’enfance nue » du sujet, engendre le récit parlé et les puissants affects qui le sous-tendent.

Figure 30 – Images de la toute première enfance



« et des paroles de ma grand-mère. J’aime beaucoup mes grands-parents... »



« Ils ont été de simples paysans toute leur vie... »



« et leur simplicité et leur honnêteté... »



« m'influencent toujours, naturellement, insensiblement... »

Dans cet enchaînement, un nouvel écart – une nouvelle oscillation dans le va-et-vient – naît comme naturellement de l'autonomie des deux récits. Alors que pour les deux premières images (le bébé avec le grand-père et le bébé avec la grand-mère), le récit « colle » à l'image, avec le souvenir des cigarettes et des paroles, les trois images suivantes du bébé en portrait prolongent le temps des deux premières images, et la voix « décolle » dans une évocation de sagesse et de réflexion du narrateur / auteur sur lui-même, touché par ses origines et leurs liens avec ce qu'il est aujourd'hui, et ce qu'il devient : la pureté des origines, présente dans la « géologie » des images, devient « aérienne », affirmée et re-présentée dans la voix d'aujourd'hui et sa douceur musicale.

Mais les souvenirs puissants ramenés à la conscience par les photos continuent de motiver la mémoire et un autre événement surgit dans le récit parlé, annoncé par la rupture du carton du nouveau chapitre, qui pose maintenant la question de « grandir » avec un point d'interrogation.

Figure 31 – Second carton de narration et nouveau titrage



« À 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père... »

Et l'événement du récit parlé, si primordial, ne trouvant aucune image du passé pouvant l'appuyer et par suite emmenant le récit des images sur une de ses limites (un « noir » ou un « blanc »), le récit visuel bascule dans une image de fiction, fortement stylisée et symbolique, dont l'origine est non identifiable, avec des personnages / silhouettes (un père et une petite fille) de dos en ombres chinoises.

Figure 32 – Image symbolique et stylisée



« Il m'a dit : "Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle...". À ce moment-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... Et j'ai senti que j'étais obligée de grandir... »

Figure 33 – Image de l'école



« C'était une leçon difficile pour moi, mais je pense que le résultat est bon ».

Le souvenir sensible de l'impératif donné par le père constitue ainsi l'événement principal du récit parlé et produit une fiction visuelle (une sorte de métaphore ou d'image symbolique), qui aurait pu être une « image vide » (noire ou blanche), et qui se ré-enchaîne aux souvenirs visuels, avec la photo de l'extérieur de l'école, qui elle-même amène les suivantes, en prolongement du temps de cette école. Les événements principaux réinvestissent alors le champ visuel des souvenirs, pour déclencher le récit parlé : « Je pense que le résultat est bon. J'ai grandi avec l'école... ».

L'autonomie des deux récits, visuel d'une part et sonore d'autre part, dans cette forme cinématographique « moderne », défait donc bien les liens sensori-moteurs et actionnelles du narrateur / acteur. Il se retrouve en situation de « voyant » et par suite les événements de sa vie, vécus et re-vus, traversent le passé et le présent, en s'échangeant entre les strates du récit, dans un « va-et-vient » entre les images « lisibles » qui présentent différentes couches de temps vécu, et les paroles « visibles » qui re-présentent les fondations géologiques et latentes des images.

Dans cette oscillation narrative, où les événements premiers et déclencheurs s'échangent entre le vu et le dit, le lisible et l'à nouveau visible, chaque récit tend à sa limite, comme en même temps à un épuisement et à un dépassement : les photos de famille révèlent ce qui les soutient et tendent au noir ou au blanc, ou au dessin et à l'image symbolique, ou à l'image de fiction (comme avec l'extrait, plus loin dans le film, des deux enfants des *400 coups* de Truffaut), tandis que la voix s'élève dans les airs, pour donner le courant d'énergie et le souffle (le *qi*) qui fonde tout cela, qui permet de dépasser les épreuves et les douleurs du « grandir », et qui se sublime dans sa limite musicale, les notes de Bach au piano.

7.3 La voix et l'incorporation symbolique

Le récit des images et le récit parlé, en cherchant leurs coïncidences et leurs échos, sont ainsi soumis à la même tension : entre le passé et le présent, entre leur dedans et leur dehors. Et ici, la voix française est déterminante car elle se constitue par-delà la tension, réconciliant les pôles qui tendent le récit, permettant l'envol aérien d'une narration qui révèle les fondations géologiques de l'image : le « je » en creux, à l'épreuve du « grandir » en Chine, rêvé et construit par les autres et les différents cercles d'intégration, et se reconnaissant dans une nouvelle construction symbolique, en français. La voix française (et non plus seulement le texte, en français) signe ainsi l'incorporation au présent, dans l'action, des différentes strates symboliques qui, accumulées, permettent l'unité et la découverte du sentiment de soi, en équilibre avec le monde (Winnicott).

Il est d'abord remarquable que l'enregistrement de la voix soit la seconde grande difficulté durant le travail, évoquée par les étudiants durant les entretiens, après celle qu'il y avait à faire coïncider le récit des images et le récit parlé. Et l'évocation de ce travail de la voix est ambivalente, marquée à la fois par la difficulté d'écouter sa voix et en même la surprise de découvrir cette nouvelle voix, en français :

« CH : Je pense que ma voix peut être très naturelle.

(rires)

SG : Ah, ça t'a aidé à ça, d'écouter ta voix ?!

CH : Moi, je m'écoute. Au début, je sens un peu embarrassée. Mais graduellement, je m'adapte... » (Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte).

Le passage de la difficulté à s'écouter à la découverte d'un plaisir est aussi confirmé par un autre étudiant, lui aussi embarrassé au début du travail, parce qu'il n'aime pas sa voix, et qui durant le processus, découvre quelque chose de nouveau :

« SG : Qu'est-ce que ça a changé pour toi ?

G : Ça a changé... la lecture...

S.G : La lecture de quoi ?

G : La lecture de film autobiographique... parce que j'ai essayé beaucoup de fois pour améliorer ce film, donc ça a changé.

SG : Oui, j'ai vu que tu avais refait plusieurs fois. Ça a changé quoi ? Ta manière de voir les images...

G : De parler... et de voir des images, bien sûr.

SG : Tu peux préciser ça... Comment ça a changé ?

G : Parce que j'ai essayé beaucoup de fois. Donc le rythme a amélioré...

[...]

SG : Tu pourrais être plus précis là-dessus, sur : qu'est-ce que ça a changé, qu'est-ce que ça a amélioré ?

G : Avant, quand je lis, je ne pouvais pas penser au contenu du texte, et maintenant j'y fais plus attention.

SG : Au sens ?

G : Oui » (Annexe 16 – Entretien de mi-semester avec Gaspard).

La difficulté, exprimée dans les entretiens, liée à l'écoute de la voix et à la reconnaissance de sa voix par chaque étudiant, est apparue dès le travail en classe, et notamment durant les projections collectives des premières étapes de montage, comme en témoignent nos notes d'observation et le récit subjectif de l'expérimentation que nous en avons tiré. La gêne et l'embarras des étudiants étaient en effet palpables et en tant qu'enseignant, nous sommes intervenus pour faciliter le dépassement de la timidité et du malaise par les étudiants.

Notre intervention a d'abord été « théorique », afin d'expliquer les problèmes que pose la perception de soi-même, tels qu'on les rencontre dans la photographie et le cinéma. En effet, l'image photographique et cinématographique de soi-même provoque un léger trouble de la reconnaissance, car elles sont des images de soi-même objectives, tels qu'on apparaît dans le regard des autres, alors que chacun est habitué à se reconnaître dans le miroir, donc dans une image inversée (de la gauche et de la droite). Ce trouble est aujourd'hui compensé par la

quantité de photos et d'images en circulation, grâce à la technologie numérique. Le développement illimité et excessif des « selfies », même dans la culture chinoise, montre de plus que le problème de la timidité ou de la pudeur « naturelle », comme protection d'une zone où la personne soit souveraine et respectée, s'est peut-être transformé pour basculer dans son contraire : un narcissisme entièrement offert aux autres et à l'extérieur, illimité et sans doute excessif.

« L'image sonore » de soi-même pose un autre problème, puisqu'on ne s'entend jamais de l'extérieur dans la vie courante, si ce n'est dans les cas assez rares d'écho, qui pour cette raison fascinent et provoquent instantanément le jeu des enfants et aussi des plus grands. Mais dans l'usage courant, le problème de notre voix, quand nous l'activons, c'est que nous ne l'entendons jamais seulement de l'extérieur : nous percevons notre voix par notre ouïe et grâce à notre oreille, qui capte non seulement les vibrations extérieures, dans l'air, mais aussi les vibrations intérieures de cet air, dans nos poumons, gorge, palais, toute la résonance organique et chimique de l'intérieur.

Nous percevons donc en permanence notre voix, et du dedans et du dehors. D'où le choc de la non-reconnaissance de soi aux premières écoutes d'un enregistrement sonore de soi-même, choc qui perdure même quand on s'y habitue, tant il contredit une évidence sensible et synesthésique de notre perception de nous-mêmes, puisque notre voix s'ancre au plus profond de notre corps, dans une articulation et un travail d'organes, de muscles et de cellules, que nous percevons aussi de l'intérieur, de manière synthétique.

Par suite, le choc à l'écoute de sa propre voix diffère du trouble provoqué par l'image de soi-même : on finit rapidement par se reconnaître visuellement, dans l'image ou dans le reflet qu'elle propose, ou en tout cas à reconnaître quelque chose de soi-même dans ce reflet, par-delà les imperfections et les déformations, alors que la voix enregistrée est d'abord et toujours « étrangère », car venant de l'extérieur, perçue de l'extérieur, contrairement à la perception naturelle que chacun développe quant à soi-même. Pour les étudiants, leurs voix enregistrées en français étaient donc doublement étrangères : venant du dehors d'eux-mêmes, et du dehors de la Chine.

Célia avait trouvé sa voix française, dès sa première maquette de montage, projetée collectivement en classe, avec d'autres maquettes ayant été réalisées assez rapidement. L'effet de fascination ou d'admiration chez les autres étudiants était sensible lors de cette projection. Et comme nous l'avons rappelé dans nos observations de cette séance et dans notre récit

subjectif, nous avons insisté en classe sur cette dimension et sur le travail à effectuer sur la voix et sur son enregistrement pour que le film atteigne une matérialité et une force suffisante.

Célia était en avance dans le travail pour une raison simple : l'année précédente, elle avait participé au concours de chansons françaises du *Mois de la Francophonie*, organisé par le réseau français en Chine. Elle avait choisi une chanson de Patrick Bruel et je l'avais fait travailler individuellement, comme je le fais chaque année pour les étudiants qui veulent participer à ces concours. L'idée, partagée avec la directrice du département, était de faire de ces concours une vraie occasion de travail, individuellement ou collectivement, en dehors même du fait de gagner ou non. Célia s'était donc déjà confrontée au travail sur la voix que je propose habituellement, à l'enregistrement et à l'écoute de sa propre voix.

La projection de sa première maquette a servi d'exemple, et de moteur pour le travail des autres, car durant la projection, les étudiants ont senti à quel point, une voix française, trouvée et affirmée, permettait le partage de l'autobiographie. Et de manière simplement comparative, sans qu'il soit besoin d'insister de notre part, la projection des différents films et les différentes « qualités » de voix permettaient aux étudiants une bonne observation, et de tirer les enseignements pour la suite du travail sur leur propre film. La première projection nous a ainsi permis de pointer une série de problèmes récurrents quant aux voix *off* : des problèmes liés à la voix elle-même (clarté, fluidité) et des problèmes liés à l'enregistrement lui-même (manque de volume et de présence sonore, mauvaise qualité).

À la suite de cette première projection, nous avons donc demandé un travail uniquement sonore à tous les étudiants. D'une part, il s'agissait d'améliorer les voix elles-mêmes, en demandant dans un premier temps aux étudiants de ralentir légèrement leur rythme de parole – toujours un peu trop rapide parce que voulant imiter le rythme des natifs – pour articuler et prononcer tous les mots et toutes les syllabes, et de respecter le rythme et la mélodie du français : pause en suspens aux virgules, pause et respiration aux points, avec un ton descendant. Une fois ce travail effectué plusieurs fois, de ré-accélérer légèrement le rythme d'ensemble pour retrouver une fluidité naturelle. D'autre part, nous avons demandé aux étudiants d'améliorer la qualité de leurs enregistrements : il s'agissait d'effectuer un « gros plan » sonore, un enregistrement qui donne le sentiment d'une voix intérieure, et il fallait donc placer le micro assez près de la bouche et veiller au volume.

Chaque étudiant nous a fourni un enregistrement de tout ce travail, que nous avons écouté et sur lequel nous avons effectué un « retour » : pour corriger les fautes de prononciation et

d'articulation, et pour donner des derniers conseils, concernant le rythme et la qualité de l'enregistrement. Après cet aller-retour, les étudiants ont enregistré leur voix *off* définitive, correspondant à leur montage final. Il y a donc eu autant d'étapes sonores de relecture / enregistrement que d'étapes de réécritures purement textuelles : environ trois étapes, à chaque fois.

Le travail que nous avons ici demandé rejoint entièrement celui que nous avons l'habitude de faire sur certaines lectures de texte ou quand nous avons travaillé des textes de théâtre en français avec les étudiants. Il s'agit d'un travail de base en jeu dramatique qui vise à prendre conscience de la matérialité des mots et du texte, et à rendre cette matérialité sensible, et à l'acteur, intérieurement, et aux autres, lors du jeu, dans l'expression sur scène. Les mots et le texte doivent être incorporés dans leur matérialité et leur « signifiante » même (travail « d'impression ») avant d'être extériorisés dans cette même matérialité (travail « d'expression ») : au théâtre, on dit souvent aux comédiens que les mots doivent sortir de leur bouche comme un ruban de papier ou de tissu qui se déploierait dans les airs, justement pour ne pas être des « mots en l'air » mais des mots dotés d'une forme concrète, sensibles et presque visibles dans leur signifiante.

Pour les étudiants, il s'est agi, comme nous l'avons déjà remarqué dans nos expériences antérieures de lecture ou de théâtre, d'un travail décisif, pour s'habituer à cette « étrangeté » à soi-même que constitue sa voix enregistrée, et notamment sa voix enregistrée dans une nouvelle langue. Il s'agit en effet presque d'un « soin du corps » ou d'une « technique de corps », comme Mauss les a étudiées très tôt en anthropologie, puisque les étudiants doivent travailler leur technique au plus près des mots et des syllabes et des organes qui permettent leur incorporation et leur expression : prendre conscience de sa respiration, de son palais, de sa langue, de l'ouverture de sa bouche, de ses dents, des cordes vocales... et modifier lentement et de manière répétitive l'agencement de tout cela, jusqu'à ce que leur perception de la matérialité des sons soit juste et claire. Il s'agit en définitive d'apprendre à aimer les sons que l'on émet en apprenant à les travailler, en leur donnant toute leur matérialité, leur concrétude, leur poids.

Ce travail exigeant sur la qualité « concrète » de la voix a demandé aux étudiants un investissement important, qui a modifié leur perception d'eux-mêmes, et qui a leur a permis de surmonter leur pudeur, en passant du sentiment de gêne à un sentiment « naturel » ou de « plaisir », comme cela est exprimé dans les entretiens. Ce travail sur la voix, d'enregistrement et d'écoute de leur propre voix, a été le « nœud » du travail, car il a permis aux étudiants de

trouver une distance acceptable, et somme toute confortable par rapport à eux-mêmes, un renforcement du sentiment d'eux-mêmes dans une nouvelle langue, et par suite l'acceptation d'une possible nouvelle image d'eux-mêmes, qui permettait aux récits, langagiers et visuels, de s'articuler.

Ici, la comparaison avec une autre étudiante, au profil différent de celui de Célia, est utile pour observer les similitudes, quant à cette importance de l'émergence de la voix française. Yana est une étudiante d'outre-mer, de Hong Kong, qui éprouve beaucoup plus de difficultés que Célia dans l'apprentissage du français, à l'oral et à l'écrit. Elle va s'investir très vite et avec beaucoup d'énergie dans son travail autobiographique, qui se présente plus comme un portrait, et qui met en évidence certaines des spécificités de son éducation Hongkongaise, par rapport aux trajets des étudiants du continent.

Et, si l'on compare la première étape de travail (la première maquette) et la version définitive du travail de Yana, nous pouvons remarquer nettement la mise en place de la voix et les progrès accomplis, en respiration et en clarté, et par suite l'effet notable sur toute la perception du récit, à l'image comme au son. Ce nouveau sentiment d'elle-même pour Yana, produit, perçu et reconnu dans sa voix française, qui lui permet de s'affirmer avec ses différences dans son autobiographie, puis dans les exercices suivants, va avoir un effet important sur la prise de confiance de Yana en cours de semestre et dans la suite de son année, comme nous y reviendrons dans le chapitre 10, en synthèse des études de cas.

Pour observer l'évolution de la voix française de Yana, sa première maquette d'autobiographie et la version définitive sont visibles, jointes en annexes vidéo ou directement sur Vimeo en cliquant sur les liens suivants : [Annexe V2 – Autobiographie de Yana / Premier montage](#) et [Annexe V3 – Autobiographie de Yana / Montage définitif](#).

Comme nous l'avons souvent observé dans le travail de répétition au théâtre, et comme Gaspard l'explique durant son entretien, ce travail sur la matérialité du texte et de la langue française, quoi que portant sur le signifiant, finit par aussi impacter le « contenu » et le sens concret que l'étudiant met sous les mots (et que les photos supportent et visualisent dans les autobiographies) : en même temps que le mot devient concrètement perçu, le contenu et le sens eux-mêmes gagnent en perception.

Et cela vaut pour chaque étudiant dans son travail, mais aussi pour l'ensemble du groupe, durant les projections, où les étudiants se sont mis pour la première fois à être véritablement

attentifs à ce que disaient les autres en français, à ce qu'ils entendaient et à ce qu'ils comprenaient, des autres et aussi d'eux-mêmes, à travers ce qui était raconté, et dans la voix, et dans les photos. Ainsi, durant son entretien, Alina, qui est l'une des étudiantes les plus en difficulté à l'oral, confie :

« SG : Quand tu as enregistré ta voix pour l'autobiographie ? Tu as écouté ta voix ?

A : Le film autobiographique est pire que ceux des autres.

SG : Moins bien ?

A : Oui.

SG : Chaque film est différent.

A : Parce qu'il est bien en français. Il utilise plus de techniques. Par exemple... Parce qu'ils parlent bien... Tout compris.

SG : Toi, on commence à mieux comprendre qu'au début. C'est un moment. Tu as le temps de progresser. Déjà, je comprends mieux ce que tu dis.

A : Je ne crois pas » (Annexe 15 – Entretien de mi-semestre avec Alina).

Même si Alina reste dure dans son jugement sur elle-même, en comparaison du travail des autres, elle a été attentive au caractère concret de son français et à celui des autres, et les différences de qualité entre son premier montage et le montage définitif sont aussi remarquables, si ce n'est plus, que pour Yana. De plus, durant cet entretien, comme si cette apparition des voix était contagieuse, par mimétisme, c'est la première fois que je parviens à échanger en français sur plusieurs questions avec Alina.

Au final, comme on l'observe nettement dans le travail de Célia, mais aussi dans les progrès de tous entre les différentes étapes du montage, le « plaisir » du texte et de la voix synthétisent, en l'incorporant, la tension du dedans au dehors, et la reconnaissance des sujets dans une nouvelle symbolisation d'eux-mêmes. Le plaisir éprouvé dans cette nouvelle affirmation du sentiment de soi, en équilibre entre le dedans et le dehors, mène naturellement le travail vers sa limite musicale : dans *L'Histoire de Célia*, le souffle, le ton en suspension et les notes tenues, à la fois de la voix et des notes au piano de Bach, qui projettent le sujet dans un devenir possible de lui-même : « *À l'avenir, j'espère rencontrer une meilleure moi* », comme le conclut Célia.

Ainsi, le phénomène observé dans le passage du texte à la voix *off* du film, renvoie-t-il essentiellement à ce que Roland Barthes note dans les dernières pages du *Plaisir du texte* (1973), et que nous citons dans sa longueur, tant ce que nous avons éprouvé dans le travail sonore des étudiants nous semble correspondre au plaisir de « l'écriture à haute voix » que conceptualise ici le critique :

« S'il était possible d'imaginer une esthétique du plaisir textuel, il faudrait y inclure : l'écriture à haute voix. Cette écriture vocale (qui n'est pas du tout la parole), on ne la pratique pas, mais c'est sans doute elle que recommandait Artaud et que demande Sollers. Parlons-en comme si elle existait.

Dans l'antiquité, la rhétorique comprenait une partie oubliée, censurée par les commentateurs classiques : l'action, ensemble de recettes propres à permettre l'extériorisation corporelle du discours : il s'agissait d'un théâtre de l'expression, l'orateur-comédien « exprimant » son indignation, sa compassion, etc. L'écriture à haute voix, elle, n'est pas expressive ; elle laisse l'expression au phéno-texte, au code régulier de la communication ; pour sa part elle appartient au géno-texte, à la signifiante ; elle est portée, non par les inflexions dramatiques, les intonations malignes, les accents complaisants, mais par le grain de la voix, qui est un mixte érotique de timbre et de langage, et peut donc être lui aussi, à l'égal de la diction, la matière d'un art : l'art de conduire son corps (d'où son importance dans les théâtres extrême-orientaux). Eu égard aux sons de la langue, l'écriture à haute voix n'est pas phonologique mais phonétique ; son objectif n'est pas la clarté des messages, le théâtre des émotions ; ce qu'elle cherche (dans une perspective de jouissance), ce sont les incidents pulsionnels, c'est le langage tapissé de peau, un texte où l'on puisse entendre le grain du gosier, la patine des consonnes, la volupté des voyelles, toute une stéréophonie de la chair profonde : l'articulation du corps, de la langue, non celle du sens, du langage. Un certain art de la mélodie peut donner une idée de cette écriture vocale ; mais comme la mélodie est morte, c'est peut-être aujourd'hui au cinéma qu'on la trouverait le plus facilement. Il suffit en effet que le cinéma prenne de très près le son de la parole (c'est en somme la définition généralisée du « grain » de l'écriture) et fasse entendre dans leur matérialité, dans leur sensualité, le souffle, la rocaille, la pulpe des lèvres, toute une présence du museau humain (que la voix, que l'écriture soient fraîches, souples, lubrifiées, finement granuleuses et vibrantes comme le museau d'un animal), pour qu'il réussisse à déporter le signifié très loin et à jeter, pour ainsi dire, le corps anonyme de l'acteur dans mon oreille : ça granule, ça grésille, ça caresse, ça rape, ça coupe : ça jouit » (Barthes, 1973 : 104-105).

« L'articulation du corps, de la langue » dans le travail des étudiants leur a ainsi permis de trouver une mélodie et une harmonie personnelle et charnelle du français, sur laquelle s'est appuyée leur capacité à créer du récit, tant visuel que langagier, et ainsi à dégager du sens, dans la nouvelle langue et selon leur propre culture d'origine. L'harmonie trouvée, à la fois chinoise et française, chinoise en français, constitue ainsi un des points remarquables de l'effet que produisent les travaux, effet qui a joué comme moteur dans le groupe, pour les avancées collectives et individuelles.

7.4 Conclusion et réactions extérieures aux autobiographies

L'Histoire de Célia nous permet de bien saisir les processus en jeu dans le travail autobiographique des étudiants. En demandant un récit de soi-même en appui sur des photos de famille, et en introduisant une nouvelle langue qui décale le point de vue et permet de nommer ce qui était latent et restait implicite, l'autobiographie permet de dessiner un trajet du « je » en creux des socles culturels chinois et de l'intégration des individus aux différents cercles (familles, écoles, société), qui le constituent comme un humain dans le monde.

En adressant en partie le récit au dehors, français, à travers la langue de ce dehors, Célia se décentre par rapport à la perception habituelle, et en partie inconsciente, qu'elle a d'elle-même et de sa culture. L'épreuve du « grandir » évoquée à travers ces étapes essentielles permet ainsi une nouvelle symbolisation de soi-même et une nouvelle conscience de ce sentiment de soi, relié à une nouvelle langue en développement. Comme le note Célia, « si la vie avant l'université est un film noir et blanc, maintenant ma vie est une peinture qui est toujours en train de changer. Je commence à explorer "moi-même" ».

Ce jeu et cette recherche sont rendus possibles par la recherche de la forme juste, exigée par le dispositif : les écarts et les coïncidences des récits visuel et parlé permettent l'unité du récit dans la tension qui s'exerce entre le passé et le présent, la langue-culture des origines et la nouvelle langue-culture en développement, la conscience présente d'un soi en devenir en appui sur des strates de ce soi du passé. Ici, le vu et le dit assume leur dissociation et leur coïncidence sur leurs limites au dehors : l'invisible, ou le sous-visible, du monde et du devenir en gestation, répondant au souffle musical de la voix, qui atteste aussi bien du *qi* du Tao, traversant et englobant le sujet, si l'on se place du point de vue philosophique et culturel chinois, que d'une incorporation de la nouvelle langue dans le sujet, une langue-corps-souffle, qui permet de continuer le récit de soi au dehors de soi-même, si l'on se place d'un point de vue ethno-psycho-linguistique occidental.

Les réactions des spectateurs aux autobiographies, telles que nous les avons observées dans différents entretiens, suite à la publication / diffusion des *Exercices de film* sur les réseaux sociaux, confirment les enjeux principaux du travail autobiographique en français, tels que nous les avons exposés dans ce chapitre.

Du côté chinois, et notamment des enseignants chinois avec qui nous avons parlé, les réactions concernant spécifiquement les autobiographies sont peu fréquentes : il est sans doute difficile, voire impossible, pour un Chinois d'aborder directement ce travail, car il touche justement à la

zone personnelle, intimement et profondément culturelle, entièrement protégée par la « face » et les rituels chinois de relations. Comme le remarque justement Georges May dans son étude sur l'autobiographie comme genre littéraire, ni la fonction objective et historique, ni même la fonction artistique et littéraire, ne suffisent à rendre compte du travail autobiographique. Et s'il s'agit alors du symbole, ou de la parabole, d'une « conscience en quête de sa propre vérité » (May), on comprend que le spectateur (comme le lecteur) soit renvoyé non pas à un jugement d'ordre objectif mais bien plutôt à sa propre intériorité et à sa propre recherche.

Or, pour un individu chinois, plus encore que pour des individus d'autres cultures, cette zone de « l'intime culturel », du socle anthropologique de la possibilité à être soi, ne peut s'explicitier de manière trop directe, parce qu'elle est ce sur quoi se fondent la face et la possibilité d'une relation indirecte, et socialement pacifiée, qui offre aussi la possibilité d'une survie et d'une continuation du soi dans le creux de la relation sociale. La « face » expose et protège l'individu, en maintenant la zone d'intime culturel hors d'atteinte.

Par suite, parler de l'autobiographie de l'autre, et en conséquence, parler de soi et de sa propre quête, peut s'avérer un exercice compliqué et explique sans doute le peu de réactions et de commentaires directs des interlocuteurs chinois, notamment des enseignants, quant aux autobiographies des étudiants. C'est une jeune collègue de notre université, assez proche des étudiants, de par son âge notamment, et parce qu'elle vient juste d'achever son doctorat (en littérature française en France), qui donne le plus directement un retour sur les autobiographies. Lors de son entretien avec nous, J. confie ainsi :

« Ce n'est pas une classe très vivante. Mais après avoir vu ces douze films, mes impressions sont changées, parce que j'ai vu un autre aspect des étudiants [...] Par exemple, dans les films autobiographiques, je connais pas mal d'étudiants avec des familles différentes, des expériences différentes etc., et j'ai vu leur volonté de s'exprimer, j'ai vu leur fierté de leur famille et de leur pays natal, de leur vie, et j'ai vu qu'ils ont une grande volonté de présenter leur propre vie aux autres. Ils ne sont pas aussi timides que j'ai cru, ils sont plus vivants que dans la classe, dans la classe normale c'est-à-dire les cours de lecture, de grammaire etc... Donc c'est la première impression : ils sont vivants » (Annexe 19 – Entretien avec J.).

Et J de poursuivre :

« Deuxième impression. Au début, je croyais que ces étudiants sont plus ou moins un peu... comment dire... naïfs ou innocents... j'ai pas pensé qu'ils peuvent avoir leur propre opinion, parfois d'une certaine profondeur sur les événements, les choses, les actualités... qu'est-ce que je veux dire... je suis impressionnée par leur avis sur les

événements, sur la vie, sur des questions un peu profondes, un peu abstraites »
(Annexe 19 – Entretien avec J.).

Le ressenti de J par rapport aux autobiographies montre comment le travail a permis aux étudiants de sortir de leur rôle social (des étudiants timides et disciplinés) pour leur permettre d'exprimer leur expérience vécue, anthropologique, de leur propre culture : ils sont bien « vivants », c'est-à-dire humains singuliers en-deçà et au-delà des cadres et des cercles qui les forment et auxquels ils s'identifient. Et dans ce mouvement, d'affirmation d'une conscience singulière de l'expérience de « grandir » en Chine, les autobiographies révèlent des personnes, des adultes en devenir, qui eux aussi échappent à « l'innocence » et à la « naïveté » affichées et supposées dans les rapports d'obéissance et de hiérarchie, propres à la société et à la culture éducative chinoise.

Et par suite, en conséquence, le mouvement de conscience, en quête d'une forme de vérité sur soi-même, qui structure les autobiographies, renvoie J à son propre questionnement, la forçant elle-aussi à sortir des rôles préétablis par le code social, pour considérer derrière l'étudiant, l'adulte en devenir, et derrière l'enseignante qu'elle incarne, la personne sensible à ces adultes singuliers. Dans la suite de l'année, nous avons remarqué que la réflexion liée aux autobiographies et au travail de réalisation des étudiants avait réellement modifié la perception de J et son comportement d'enseignante vis à vis des étudiants, en la décentrant légèrement du rôle hiérarchique et sacralisé du professeur dans la culture éducative chinoise, et en l'invitant à aussi considérer la relation comme une relation entre adultes, finalement sur des plans asymétriques mais non inégaux, de responsabilité et d'autonomie.

D'autre part, les réactions françaises confirment ce lien fort qui apparaît dans les autobiographies entre le socle anthropologique chinois et l'apparition des sujets pris dans l'épreuve du grandir en Chine. TJ a été un des spectateurs assidus des publications des *Exercices de film* sur les réseaux sociaux et ses réactions sont fortes, parce qu'on sent qu'il a été manifestement touché par la force de « témoignage » des autobiographies sur la réalité chinoise.

Figure 34 – Une réaction française aux autobiographies



Dans les réactions de TJ, on saisit comment l'effet de vérité de l'autobiographie renvoie effectivement le spectateur au partage de sa propre expérience de l'enfance et de la vie, dans la dureté des épreuves comme dans les valeurs humaines qui se manifestent dans ces épreuves et dans leur récit.

Une autre réaction française est celle de K, qui est comédien et qui a vécu en Chine de nombreuses années. Sa réaction est aussi très liée à la culture qui s'exprime dans les autobiographies, mais sa réaction est beaucoup plus négative, nous rappelant que la Chine demeure le grand « autre » pour l'occident, et devient ainsi, de manière aussi forte, objet de fascination ou objet de répulsion. Durant son entretien K confie plusieurs de ses ressentis, qui renvoient plus ou moins indirectement aux éléments d'analyse que nous avons précédemment abordés :

« K : Ça a déjà confirmé que les jeunes Chinois sont vraiment des adolescents, quand même, dans les thèmes retrouvés... Oui, ils manquent de maturité, ça confirme un

manque de maturité. Par contre, c'est très intéressant, ce regard sans filtre. C'est vrai que ça, c'est quelque chose que j'ai beaucoup apprécié, ce regard sans filtre, sur la Chine d'aujourd'hui. Et ça, je trouve que c'est vraiment intéressant » (Annexe 21 – Entretien avec K).

Ainsi, à l'opposé de J, chinoise, qui voit dans les trajets d'intégration et de conformité imposés par la culture chinoise, les adultes en devenir se positionner et exprimer un point de vue lié à leur expérience personnelle et vécue, K réagit négativement au « manque de maturité » des étudiants chinois, qui selon lui, vivent dans un monde où « tout est organisé, tout est prévu, préparé », et où l'esprit de consensus et d'acceptation donnent l'illusion de vivre comme « dans les contes de fées ». Il est intéressant de voir comment un français, attaché à l'expression individuelle, peut ainsi réagir au haut niveau d'intégration des individus à leur socle anthropologique, ce qui constitue sans doute une donnée des sociétés asiatiques, et notamment de la société chinoise, où, comme nous l'avons déjà longuement analysé, la « face » et la relation au groupe est prioritaire par rapport à l'expression du point de vue personnel.

En même temps, le premier sentiment négatif de K laisse apparaître un ressenti plus complexe, puisqu'il reconnaît « un regard sans filtre » sur la réalité chinoise, qui apparaît ainsi avec l'une de ses composantes fondamentales, le sentiment d'harmonie et de tranquillité, qui innerve du dehors les relations et du dedans les individus :

« K : Par contre, ça m'a donné une image de la Chine paisible, je dois quand même positiver, ça donne une image de la Chine paisible. C'est vraiment intéressant ces images sans filtre, c'est rare, et tournées par eux-mêmes. Je trouve que le principe, en tant que témoignage, chaque vidéo [...] c'est quand même un témoignage, sans filtre, de la Chine d'aujourd'hui, ça c'est bien. C'est un témoignage qui montre quand même le côté un peu « conte de fée » dans lequel vivent les gens, dans leurs têtes. Mais quand même un certain côté paisible » (Annexe 21 – Entretien avec K).

Malgré sa critique, très ethnocentrée, K reconnaît ainsi la « vérité » qui se dégage de l'autobiographie, dans le rapport qu'entretient chaque individu avec la réalité de son expérience vécue, personnelle et culturelle, et qui parvient à se dégager de manière assez pure, « sans filtre », des récits, dans lesquels les étudiants se reconnaissent dans leurs trajets et dans la réalité chinoise, en dehors ou au-delà de tout présumé ou de tout discours idéologique préconçu sur cette réalité.

K est ainsi en définitive sensible aux « témoignages » que constituent les films des étudiants, et notamment les autobiographies, et qui renvoient à un « effet vérité » de ce type de cinéma, où comme l'avait noté Bazin ou Pasolini, la représentation cinématographique, avec tous ses

artifices, finit par parler « la langue de la réalité ». Et K subit le choc de cette vérité dans le paradoxe qu'elle constitue pour un esprit et une sensibilité occidentale, en critiquant et en reconnaissant en même temps la valeur fondamentale de la culture chinoise, dans ce qui la différencie des cultures occidentales : la recherche incessante de l'harmonie, qu'on peut saisir sous l'angle négatif de la conformité et du « conte de fée », ou sous l'angle positif de la paix qui se dégage du sens des relations chinoises.

Cet effet de vérité du témoignage autobiographique a d'ailleurs été au cœur de la publication sur les réseaux sociaux durant le Mois de la Francophonie 2020. Nous-mêmes et les étudiants avons conscience que notre travail rompait avec les discours sanitaires et les confinements, en nous rappelant l'importance de la vraie vie et de la vie quotidienne, telles qu'elles s'exprimaient dans les films. Et de nombreux professeurs chinois sur les réseaux sociaux ont réagi de la même façon, avouant que les films constituaient des « bouffées d'air », par rapport aux informations « sanitaires », au confinement et à l'enseignement à distance. Et de l'autre côté, c'est-à-dire du côté français, le témoignage a eu plus de mal à passer le rempart que constituait la crise sanitaire et la propagande de dénigrement de la Chine qui s'en est suivie au niveau international.

Comme me l'a rappelé une collègue française, en France, à qui j'avais fait suivre les autobiographies en lui proposant un échange entre mes étudiants et des élèves de collège : « Tu sais, je vais faire passer mais c'est pas trop le moment de parler de la Chine aux Français ». Évidemment, comme tout le discours de l'information et des médias occidentaux imputait l'origine du virus et de l'épidémie à la Chine, il était difficile pour des spectateurs d'être sensibles à des témoignages de la vie chinoise. Notons ici que le monde de l'information et de la communication, pris dans le mouvement de globalisation, loin de favoriser les échanges singuliers entre les individus de cultures différentes, peut les perturber, voire les interdire, comme cela a été le cas, lors de notre essai de publication vers la France.

La meilleure réponse à la publication des *Exercices de film* vint des classes de collège et de lycée chinois ou d'écoles de langues étrangères. Le temps de la publication était aussi celui du premier confinement et de la reprise des cours en enseignement en ligne au début du second semestre 2019 / 2020. Les enseignants chinois étaient aussi incités à trouver de nouvelles méthodes d'enseignement dans ce contexte. Et des formes vidéo apparurent sur les réseaux sociaux à partir du milieu du mois de mars, non pas comme des réponses directes à notre travail, mais comme des réponses « transitives », tournées à nouveau vers l'extérieur.

La première vint de Tianjin 2nd Xinhua High School, puis d'autres suivirent réalisées sur le même modèle : de l'École des langues étrangères de Xiamen, puis du lycée 21-22 de Pékin... Il s'agissait de courts messages d'amitiés adressés dans les deux langues aux « amis français », réalisés par les élèves se filmant et s'enregistrant eux-mêmes chez eux, puis les messages étaient assemblés pour former un petit court métrage d'amitié et de soutien : le confinement avait commencé, en Chine, environ un mois auparavant, pendant les vacances de printemps, et les élèves savaient déjà ce que représentaient la lutte contre l'épidémie, alors que celle-ci frappait maintenant l'Europe, et notamment la France.

L'un des films réalisés par des élèves chinois est visible en annexe vidéo ou directement sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [*Annexe V4 – Message d'amitié des élèves de Tianjin 2nd Xinhua High School*](#). Nous plaçons la présentation de ce travail, en regard du travail autobiographique de nos étudiants, parce que les deux types de productions manifestent un fort point commun : de jeunes Chinois osent s'exposer en français aux regards extérieurs et exprimer des sentiments d'ordre personnel.

En tant qu'enseignant en Chine, nous savons que l'un des problèmes des élèves et des étudiants chinois est la timidité et la peur de s'exposer (d'exposer sa face) en langues étrangères, et notamment en français. Aussi les petits films réalisés dans le contexte de l'épidémie sont-ils touchants, puisqu'on voit les élèves dépasser leur timidité pour s'exposer et partager une expérience vécue (celle de l'épidémie en Chine) avec le dehors, c'est-à-dire avec les Français qui vont devoir passer par la même expérience. Cela rejoint ce que nous confiait une de nos étudiantes lors des publications et de l'épreuve que constituait le fait de s'exposer publiquement :

« Je suis timide donc au début je ne voulais pas vraiment montrer le film autobiographique. Mais j'ai quand même décidé de le publier car j'ai beaucoup travaillé dessus et je voulais me faire connaître. Néanmoins, ce travail m'apporte beaucoup de joie. Quand je préparais le film autobiographique, en fait, j'ai pleuré une fois parce que je devais affronter mon triste passé. Mais à la fin, j'ai obtenu le courage de ma vie actuelle et je peux face à la tristesse directement. Comme je l'ai dit à la fin du film : "J'attends ma vie avec espoir". La tristesse a son sens, ce qui est très bon ».

On trouve un mouvement similaire dans les messages filmés des élèves chinois, où le dépassement de la timidité est en prolongement d'une expérience vécue douloureuse, dont le

dépassement amène des valeurs positives (courage, dignité), et que l'on décide donc de partager avec les autres, dans un mouvement d'empathie ou d'amitié.

Nous avons réalisé un entretien avec l'une des enseignantes chinoises qui a encadré ses élèves pour un de ces travaux vidéos. Elle confirme ce lien fort avec l'expérience vécue et le ressenti personnel des élèves, puisqu'elle avait commencé par un travail informatif de sous-titrage en français d'actualités chinoises, et que les élèves ont manifesté un désir personnel : celui d'envoyer un message d'amitié privé à chacun de leurs amis français. Cette classe avait en effet la particularité d'être jumelée avec une classe en France, et donc un système de correspondants existaient déjà entre les élèves des deux nationalités.

Comme cette enseignante le remarque, « ils pensent beaucoup à la situation, ils pensent plus que nous les adultes, les adolescents », et il s'agissait bien pour eux de partager avec leurs amis français leurs sentiments et leurs points de vue, ce qui répondait par ailleurs à une exigence éducative et politique plus générale :

« C : Les collègues chinois, ils ont vu les vidéos, on a beaucoup apprécié le travail des élèves, pour leur courage et leur vision mondiale. Parce que vous savez qu'en Chine, les élèves ont des tas de travail, à l'école, on consacre trop de temps aux mathématiques, aux exercices des examens, et il ne faut pas se limiter à l'apprentissage lui-même, il faut savoir comment apprendre et comment apprendre des choses du monde. Il faut avoir une vision, c'est ce que... Vous savez qu'à notre école, il y a la devise : « Avoir le cœur chinois et une vision mondiale » (Annexe 22 – Entretien avec C).

La référence au « cœur chinois » est juste, car comme l'illustre les messages d'amitié des élèves chinois et comme nous l'avons remarqué de manière similaire dans les autobiographies, le type de travail effectué demande une prise de conscience et une expression du plus intime et du plus fondateur dans la construction du sentiment de soi à travers les épreuves, et qui assure une forme de permanence à soi-même de l'individu dans le temps. Ce que la culture traditionnelle laisse dans l'implicite (le cœur), par souci de modestie et de face, l'autre langue en facilite le passage au dehors, notamment dans l'adresse directe à l'autre, comme dans les messages d'amitié ou les autobiographies, qui en étant fondamentalement adressés au dehors, créent chez les jeunes chinois le point de vue décentré qui permet de se penser et de penser autrement. Comme le confie encore C. :

« Nos élèves manquent de ce genre d'occasion, pour pratiquer leur langue, pour réfléchir plus profondément avec la langue française » (Annexe 22 – Entretien avec C).

C'est alors dans ce mouvement, et comme une étape finale, que s'établit une authentique communication, et qui passe par l'émotion que déclenche une telle expression verbale :

« J'ai envoyé la vidéo à monsieur le proviseur au lycée partenaire français, et monsieur le proviseur, les professeurs et les élèves, leurs lycéens, ont vu la vidéo et ils ont répondu qu'ils étaient émus : certains élèves ont pleuré. Ils n'ont pas pensé que nous pensions à eux » (Annexe 22 – Entretien avec C).

Comme on le voit, la communication directe s'est finalement établie sur le socle constitué par le travail de création des messages vidéo, comme expérience de soi et conscience de cette expérience face aux regards des autres :

« Oui, ils ont répondu des emails, à leurs copains, il y a les correspondants, on a des correspondances entre les élèves chinois et les élèves français. Après la vidéo, ils ont plus de communications sur mail » (Annexe 22 – Entretien avec C).

Et dans ce travail, l'idée d'une communauté est apparue, fondée sur l'expérience de soi, l'empathie possible à partir de cette expérience, et le regard sur l'autre et le monde, lui aussi possible à partir d'une expérience objective du « cœur » et de son partage :

« Oui, ils ont repéré la différence. Au début de l'épidémie en France. Vous savez qu'en Chine, au début de l'épidémie, tout le monde met des masques mais en France, il n'y en a pas, ou bien on n'en a pas besoin, je ne sais pas. Et certains m'ont dit : "est-ce qu'on peut envoyer des masques à nos amis français ?". "Oui, d'accord, mais il faut savoir comment faire et pourquoi faire. Parce que d'abord ça coûte cher d'envoyer. Les masques ne sont pas chers mais les frais de livraison par la poste, comment les amis français vont recevoir les masques, il faut penser à ça". Et on a essayé de comprendre la situation individuelle chez les amis français, c'est-à-dire la situation dans leur famille, et puis au bout d'une semaine, on dit : "Ce n'est pas la peine d'envoyer le masque", on a bien compris que ce n'est pas le même, au niveau de la culture et de la situation réelle. Parce qu'en Chine, on habite dans une commune assez concentrée, on a des bâtiments côte à côte, des logements, il y a centaine de logements dans un bâtiment, mais chez nos amis français, en Normandie, surtout en Normandie, ils ont des maisons individuelles et loin l'une de l'autre. C'est ce qu'ils ont dit parce qu'ils ont visité la Normandie. Ils ont visité la Normandie l'année dernière et je leur fais réfléchir à tout ça et à communiquer avec leurs amis français. Et ils ont compris que pour l'instant, ce n'est pas la peine. Pour l'instant, la meilleure façon, c'est de rester à la maison » (Annexe 22 – Entretien avec C).

Il y a donc bien une « intelligence du cœur », et aujourd'hui cette intelligence singulière pourrait bien s'avérer être l'objet même du travail en « langues étrangères », comme nous l'apprennent tous ces petits travaux d'élèves et étudiants, en rupture avec la globalisation et l'uniformisation de la communication. Car c'est à partir de l'expérience singulière, et re-singularisée du dehors de l'autre langue, que s'établit alors l'authentique échange des uns et des autres, en intelligence du cœur ou du sentiment de soi, qui perdure au travers des épreuves et des crises, dans le « va-et-vient » du dedans au dehors.

Chapitre 8 : Films Lumière – Trois études de cas comparatives : Cloé, Anne et Edmond

Ce chapitre présente l'étude des cas de trois d'étudiants, aux profils relativement différents, et de leurs travaux de réalisation d'un « plan Lumière », un plan à la façon des premiers plans du « cinématographe » des frères Lumière, ce qui constituait le second « exercice de film » que nous avons proposé aux étudiants, après les autobiographies. Notre démarche est comparative puisqu'elle étudie les trois exemples, en fonction des relations de similitudes et différences qu'ils entretiennent entre eux, et aussi par rapport à l'ensemble du groupe de référence, la promotion 2017.

Les documents vidéo correspondant à ce chapitre sont rassemblés dans les annexes vidéo, de l'annexe V5 – *Présentation du plan Lumière / Cloé* à l'annexe VII – *Montage de synthèse – Lumière / Cloé et Anne*.

Les documents écrits sont rassemblés en *Annexe 8 – Documents liés à l'étude des films Lumière*, de l'*Annexe 8a – Instructions avant tournage* à l'*Annexe 8d4 – Anne / Examen de fin de semestre*.

Cloé, Anne et Edmond sont trois étudiants assez représentatifs de la promotion 2017, si l'on se réfère à l'analyse sociologique que nous avons dégagée des questionnaires de début d'année, dans la partie II de notre étude.

Cloé est d'une famille de commerçants de la province de Anhui, qui n'ont pas fait d'études supérieures. Elle a d'abord parlé son dialecte régional en famille, puis a appris le mandarin à l'école, qui est la langue qu'elle utilise le plus aujourd'hui, puisqu'elle étudie en dehors de sa province d'origine. Elle a, de plus, appris l'anglais, le français et l'espagnol, dans le cadre scolaire et universitaire. Le français faisait partie de ses vœux mais ce n'était pas son premier vœu : Cloé désirait avant tout étudier la finance. Elle a finalement choisi l'université Jinan, qui lui proposait le choix entre les départements de japonais ou de français. Comme Célia, elle fait partie du tiers supérieur de la classe quant aux résultats aux examens, sans être parmi les deux ou trois étudiantes tout en haut du classement, qui parviennent à être à l'aise en expression orale. En effet, comme Célia, Cloé est encore très « embarrassée » à l'oral. Elle s'autoévalue

d'ailleurs de manière assez juste dans son questionnaire 1 (*Annexe 8b1 – Cloé / Questionnaire 1*) un niveau B1 général, avec un niveau B2 (B1 + pour nous) en ce qui concerne « Lire », et un niveau A2 en ce qui concerne « Prendre part à une conversation ». Elle note de plus que l'un de ses points faibles à l'oral est « parler couramment » et que l'une de ses difficultés à l'écrit est « l'habitude d'exprime en français ».

Edmond est d'une famille d'une zone de campagne du Guangdong, Maoming, moins développée et urbanisée que Canton. Son père est fonctionnaire et a fait des études supérieures dans une École supérieure militaire, sa mère est sans profession. Edmond a d'abord appris de manière « naturelle » le dialecte de son pays natal puis le cantonais, avant d'apprendre à l'école le mandarin, qui est aujourd'hui la langue qu'il utilise le plus dans la vie courante. Il a ensuite appris l'anglais à partir du collège et le français depuis son entrée à l'université. Le français ne faisait pas partie de ses vœux : Edmond voulait faire des études de psychologie. Dans son Questionnaire 1 (*Annexe 8c1 – Edmond / Questionnaire 1*) les trois mots qu'il donne pour ses représentations de la langue française sont : « prudent, élégant, historique ».

Edmond et Anne sont les deux étudiants un peu en retrait de la classe du continent, quant aux résultats aux examens et surtout quant à leurs compétences à l'oral : ils peinent à faire une phrase complète, et de manière parallèle et liée, leurs productions écrites sont très « retenues » et limitées, manifestant une conformité scolaire quant aux attentes, mais non une aisance ou une relative liberté, qui témoigneraient d'un investissement subjectif dans la nouvelle langue. Les termes employés par Edmond quant au français sont « prudent, élégant, historique ».

Si Edmond est bien intégré dans la classe, malgré ses difficultés à l'oral, Anne est plus solitaire et plus en situation de repli sur elle-même quant à l'apprentissage : elle n'a d'ailleurs pas tenu à nous rendre son questionnaire de début d'année, et nous n'avons pas insisté, puisque les étudiants avaient la liberté de choix quant à leur participation aux enquêtes que nous faisons dans le cadre de notre expérimentation. Grâce à l'entretien oral que nous avons réalisé en fin d'année, nous savons cependant que, comme pour la majorité des étudiants, les parents d'Anne n'ont pas fait d'études universitaires.

L'étude du « parcours Lumière » de Cloé, d'Anne et d'Edmond, se fera en trois parties, dans ce chapitre :

- d'abord, nous verrons comment, à partir de la réception des vues Lumière originales, l'exercice exige des étudiants un changement dans leurs manières d'observer et de percevoir le monde, entraînant de nouvelles relations possibles entre le réel et l'imaginaire ;

- ensuite, nous étudierons comment la réalisation d'un plan Lumière original, sur la vie quotidienne chinoise, implique pour les étudiants la construction d'un nouveau point de vue sur le monde et leur environnement ;
- enfin, comment les images et les récits ainsi créés motivent, dans de nouvelles « vues » et perspectives sur le monde quotidien, les développements de la nouvelle langue, le français.

8.1 Lumière : observer et percevoir, le réel et l'imaginaire

Le premier travail en classe fut le visionnement d'une trentaine de « vues » Lumière, réalisées entre 1895 et 1905 : la « vue » étant ainsi le premier nom du « plan » cinématographique. Chaque vue dure environ 50 secondes et elle est accompagnée d'une musique, recréant ainsi les conditions de projection d'origine, puisqu'un pianiste accompagnait en direct les films à l'écran, nous rappelant qu'à son invention, le cinéma était certes « muet » mais « sonore ».

Il s'agissait pour nous, en tant qu'enseignant, de rendre sensible pour les étudiants, la naissance de « l'effet cinématographique » et le geste inaugural que constituent les films Lumière. En effet, pour les spectateurs de l'époque, ce fut comme « l'apparition du monde », dans une forme de « première fois » ou de « re-création ». Thierry Frémaux nous rappelle avec justesse cet effet originel, dans la présentation du travail de publication en DVD d'une large sélection de vues Lumière, réalisée en collaboration avec Bertrand Tavernier – *Lumière ! Le cinématographe 1895 – 1905* (2015), en citant l'hommage d'Henri Langlois à l'invention du cinéma :

« "Il fut un temps où le cinéma sortait des arbres, jaillissait de la mer, où l'homme à la caméra magique s'arrêtait sur les places, entrait dans les cafés, où tous les écrans ouvraient une fenêtre sur l'infini. Ce fut le temps de Louis Lumière" – Henri Langlois » (Tavernier & Frémaux, 2015 : 3).

On sait, à travers l'histoire de l'invention du cinéma, que cet effet spécifiquement cinématographique est essentiellement dû à la projection en public sur grand écran. En effet, après les inventions photographiques du 19^{ème} siècle, le « cinématographe », qui parvenait à animer les images, « était dans l'air du temps », comme le confiera plus tard Louis Lumière, qui sait que son invention s'appuie entièrement sur les travaux antérieurs de recherche, quant à l'animation des images, de Etienne-Jules Marey (1830-1904), Eadweard Muybridge (1830-1904), Émile Reynaud (1844-1918), George Demeny (1850-1917) et Thomas Edison (1847-1931).

On sait aussi que le « kinétoscope » de l'américain Edison a directement inspiré le travail des Lumière : il s'agit d'une petite machine, où on doit se pencher individuellement dans une boîte, pour voir des images peu lumineuses défiler, et lorsque Antoine Lumière, le père de Louis et Auguste, l'essaie, il se dit instantanément : « Il faut faire sortir l'image de la boîte ». Il confie alors le travail à ses fils et c'est Louis qui finalement inventera l'appareil, léger et réversible, qui permet à la fois la prise de vues, le tirage-développement et la projection en public.

« Faire sortir l'image de la boîte » est une métaphore qui résume le cinéma, son projet et la spécificité de l'expérience qu'il propose. En effet, la question du « regard partagé » et de la « réalité partagée », sur un grand écran et en public, est donc au cœur de l'effet cinématographique. Et ce sont ces mêmes conditions que nous avons d'abord reconstituées pour le visionnement des vues Lumière avec nos étudiants, en espérant pouvoir redonner une idée du sentiment qu'avaient éprouvé les premiers spectateurs, dont Georges Méliès :

« "À ce spectacle, nous restâmes tous bouche bée, frappés de stupeur, surpris au-delà de toute expression. À la fin de la représentation, c'était du délire, et chacun se demandait comment on avait pu obtenir pareil résultat" – Georges Méliès, Salon indien du Grand Café, Paris, 28 décembre 1895 » (Tavernier & Frémaux, 2015 : 4).

Il y a en effet un accord intuitif entre le visible partagé par les spectateurs lors d'une projection, et cet accord détermine une qualité d'attention et de réception, différente de de l'attention individuelle et isolée : non pas que l'expérience sensible cesse d'être subjective, mais que, en même temps, elle soit à la fois subjective et aussi objectivée et partagée dans l'identification collective à l'écran. Nous avons par ailleurs noté cette attention dans chacune de nos expériences de projections cinématographiques à l'université, dans ce cours mais aussi durant l'expérience de ciné-club, cette attention nécessitant parfois une pédagogie de départ pour que les étudiants acceptent de maintenir le regard sur l'écran, et non sur leur téléphone portable, et de vivre le double effet d'absorption, dans l'écran et dans le groupe, qu'implique la projection de cinéma.

Dans le cours d'écriture de films, la bonne projection des vues Lumière avait déjà été préparée par les projections liées à l'autobiographie : extraits de films autobiographiques et « questionnaires 2 » de premiers ressentis, projections des maquettes des premiers montages et commentaires. Les étudiants étaient donc déjà préparés à une « perception » active de ce qui se jouait à l'écran, renforcée par les commentaires que nous avons donnés en cours de route, et qui les obligeaient, sur chaque plan Lumière, à essayer d'explicitier consciemment la « perception » en jeu dans le film et en eux.

Figure 35 – L'attention collective à l'écran – Projection en classe des vues Lumière



La « réception » des vues Lumière par les étudiants s'est donc appuyée sur le travail antérieur d'attention individuelle et collective, qui avait été mis en place lors des autobiographies. En l'absence d'un nouveau questionnaire sur les premiers ressentis, qui d'après nous aurait encore alourdi le travail, les étudiants ont peu réagi oralement à nos questions, concernant leurs premières impressions, après chaque extrait. Il était sans doute difficile pour eux de verbaliser de manière claire, ou d'oser verbaliser, des sentiments nécessairement diffus et complexes, par rapport à l'originalité proposée dans l'expérience Lumière, qui constituait aussi un « choc » par rapport à leur expérience habituelle du cinéma.

Mais le niveau d'attention à chaque film Lumière a été très élevé, comme nous l'avons noté dans nos observations, et les réactions émotionnelles étaient nettes, selon la nature des extraits : effet « hypnotique » sur la qualité picturale ou visuelle de certaines vues ; effet comique sur les nombreuses vues présentant des gags ou des surprises, celles-ci étant renforcées par l'étrangeté, pour nos étudiants, du quotidien français du début du 20ème siècle ; effet empathique fort sur les extraits suivants touchant l'Asie et la période coloniale :

Figure 36 – *Enfants annamites ramassant des sapèques devant la pagode des dames*



Figure 37 – *Fumerie d'opium*



Figure 38 – *Le Village de Namô : panorama pris d'une chaise à porteurs*



(Vue Lumière réalisée entre 1895 et 1905)

En effet, ces trois films inversent le rapport d'exotisme lié au point de vue occidental des frères Lumière : tandis que les étudiants ont regardé les scènes françaises ou occidentales avec un regard amusé par l'étrangeté (dans l'espace et dans le temps), les trois vues asiatiques, exotiques pour le premier public des Lumières, ont ramené les étudiants à leur histoire commune et à l'Histoire. L'effet « vérité » frontal des vues Lumière a ici touché des strates profondes du « sentiment » culturel chinois, en confrontant le regard aux scènes d'humiliation coloniale qui contredisent la haute idée de l'humain dans la tradition chinoise : enfants ramassant à quatre pattes les pièces de monnaie, lancées par les dames de la colonie ; ou peuple chinois à terre, et drogué par l'opium importé par les occidentaux.

Les enfants du village de Namô, courant après la chaise à porteurs qui emmène le caméraman, évoquent une « pureté » et une forme « d'innocence des origines » de la vie en Asie du Sud-Est, qui par contrecoup, renvoient les spectateurs à l'annulation de tout cela par la colonisation. Pour nous, personnellement, chaque fois que nous voyons le plan, surgit aussi la guerre du Vietnam, le parallèle visuel étant troublant entre le plan des Lumières et la célèbre photo de 1972 dénonçant la guerre, où des enfants courent vers l'objectif photographique, après le bombardement au napalm du village de Trang Bang :

Figure 39 – Photographie de Kim Phuc



(Nick Ut, 1972)

Par-delà nos propres réactions, les vues asiatiques ont ainsi confronté les étudiants à l'effet de « vérité » documentaire, puisqu'elles touchaient des zones sensibles culturellement, liées à la période de colonisation. Dans cette perspective, elles ont sans doute aidé à mieux percevoir l'ensemble des films Lumière qui étaient présentés, et à comprendre les mécanismes et les effets que nous essayions d'expliquer aux étudiants lors de cette projection. Comme nous

l'avons précédemment observé, l'attention des étudiants durant les projections, ainsi que les notes qu'ils prenaient ensuite, indiquent que les films produisaient bien un effet sur les étudiants.

L'effet majeur des films Lumière est d'abord celui de l'apparition de la réalité dans une forme d'objectivité. Dans chaque vue, il s'agit en effet d'obtenir le rendu le plus complet et le plus net possible d'une situation, toujours précisément décrite dans le titre. Chez les Lumière, comme en peinture dans les natures mortes, l'objectivité descriptive du plan se construit en écho du titre, qui donne le sujet dans sa nature la plus prosaïque :

Figure 40 – Un titre, une scène : *Arrivée d'un train à La Ciotat*



Figure 41 – Un titre, une scène : *La Petite fille et son chat*



Figure 42 – Un titre, une scène : *Défilé de voitures de bébés à la pouponnière de Paris*



(Vues Lumière réalisées entre 1895 et 1905)

Il y a ainsi une forme de « leçon de choses » dans le projet Lumière : la volonté d'isoler et de décrire, le plus objectivement possible, une série de formes élémentaires, sociales et culturelles, qui apparaissent dans la vie quotidienne. S'ensuit une variété encyclopédique de situations filmées, que nous avons mis en évidence dans nos commentaires, afin d'inspirer les étudiants sur la gamme des situations quotidiennes qui pouvaient déclencher leur désir de filmer : scènes de rue, scènes de travail, scènes de famille, scènes de modernité, scènes visuelles pures, esthétiques ou poétiques. Et le transfert d'inspiration s'est effectivement correctement effectué, puisque la variété des films des étudiants renvoie à la variété des sujets des films Lumière.

La difficulté de l'observation Lumière d'une scène est de trouver le point de vue et la place de la caméra, qui en un seul plan-séquence de cinquante secondes, sans déplacer la caméra de manière volontaire, ni « couper » le tournage, puisse rendre compte de la situation choisie. Il y a bien là, comme dans le choix de la situation, une décision subjective, celle du caméraman observateur, mais cette décision initiale s'annule et s'objective en définitive dans le déroulement de la scène filmée et dans la vie qui s'en dégage. Comme l'avait noté Bazin, l'enregistrement mécanique des images et des mouvements (l'objectivité et le réalisme « ontologiques » du cinéma) l'emporte en définitive sur la décision subjective du choix de filmer.

C'est que la scène dans les films Lumière s'anime de l'intérieur, par les mouvements qui la construisent et la révèlent à l'écran. Le choix de l'emplacement de la caméra et des cadres, fortement nourris de la photographie, est à ce titre révélateur de la qualité du regard des opérateurs Lumière, car, si le Cinématographe Lumière est bien « l'écriture du mouvement »

selon l'étymologie, c'est que le cadre vient mettre en évidence les mouvements et les forces qui s'exercent dans la situation et lui donnent sa vie. Par les diagonales qui traversent le plan et / ou par la profondeur de champ qui s'exprime par la mise en évidence des différents « plans » dans le plan, les films Lumière impliquent avant tout la perception du mouvement à l'intérieur du cadre photographique :

Figure 43 – Diagonale gauche-droite : *Transport d'une tourelle par un attelage de 60 chevaux*



Figure 44 – Premier plan et arrière-plan : *Parvis de Notre-Dame*

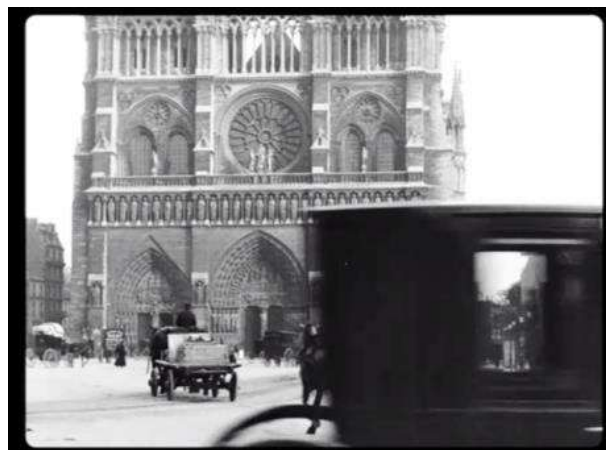


Figure 45 – Diagonale vers l'horizon : *Caravane de chameaux*



Figure 46 – Plan en mouvement et arrière-plans fixes : *Les Pyramides* (vue générale)



(Vues Lumière réalisées entre 1895 et 1905)

Dans les films Lumière, on passe ainsi d'une observation de la scène à une perception sensible des mouvements et de la vie qui la sous-tendent. Dans cette opération, le regard d'abord subjectif s'indétermine : comme le note Deleuze à propos de l'image cinématographique en général, l'œil passe dans l'écran, tandis que l'enregistrement mécanique et sa projection fusionnent le mouvement et la conscience du mouvement.

Notons à ce sujet que Deleuze évite d'ailleurs de parler de l'invention du cinéma et des Lumière, car leurs films constituent une sorte d'exception qui contredit la pensée de l'évolution du cinéma, telle que la théorise Deleuze : partant d'un système sensori-moteur, lié à l'action et à l'image-mouvement, vers un système d'images-temps, délié des schèmes sensori-moteurs. Or, à l'origine, la « vue Lumière » est d'emblée une image perception pure, où le mouvement et le temps sont confondus dans le plan-séquence, et où le temps se constitue par la série des

mouvements, aussi bien que les mouvements par le temps du plan : une image-mouvement (objectivement perçue dans l'action pure et comme un récit) et en même temps une image-temps (subjectivement perçue comme du temps pur, relié à la musique, et détachée de toute continuation dans une autre action et un autre plan).

L'intérêt du dispositif Lumière pour notre expérimentation est l'échange et le va-et-vient qui s'opèrent nécessairement entre le mouvement et le temps, l'histoire objective et l'histoire subjective. Car l'histoire subjective, que se raconte l'opérateur sur la situation (l'intérêt de la vie de la « vue ») et qui détermine son point de vue, s'objective dans les mouvements qui donnent vie à la situation et qui débordent le cadre et la représentation, tandis que l'effet à la projection suit le chemin inverse, d'une situation objectivement présentée dans ses mouvements au sentiment subjectif de la vie et du temps que procure ces mouvements. Le passage qui s'effectue ainsi de l'observation extérieure à la perception sensible intérieure, explique la dimension complexe de la « vue » Lumière, à la fois réelle et imaginaire, entièrement documentaire et pourtant déjà fictionnelle dans les histoires et les dispositifs qui naissent de l'intérieur même du plan, comme l'ont noté des cinéastes aussi décisifs que Jean Renoir ou Maurice Pialat :

« Jean Renoir : "Chez Lumière, ce n'est pas l'Histoire qui est montrée, c'est la vie. Et la vie, c'est quelque chose de plus profond. C'est pourquoi ces films sont d'une telle importance : ils ouvrent la porte à notre imagination. C'est exactement ce que nous aimons appeler aujourd'hui œuvre d'art" » (Tavernier & Frémaux, 2015 : 5).

Et, Pialat, en écho :

« "Ils sont nombreux, dans l'histoire du cinéma, les exemples d'échappées où, tout à coup, on sent qu'on tient quelque chose d'extraordinaire... Le plus beau, c'est Lumière. C'est même plus important que le fait qu'il a inventé la projection. Parce que là, il y a... oui... une forme de miracle. Lumière, comme réaliste, c'est le champion toutes catégories. Eh bien, moi, je trouve pourtant que les films de Lumière, c'est du fantastique. C'est curieux, parce que ce fantastique-là, qui devrait être dans tous les films, ne s'est pas retrouvé après. Il s'est fatigué, il s'est usé car ensuite, tout a été truqué. Le cinéma de Lumière montre la vie comme on ne l'avait jamais vue... Quelques films d'Edison traînaient mais, c'est frappant, ils ne valent rien. Lumière, ce n'est pas réaliste, c'est du domaine du miracle. Et c'est pourtant la réalité pour la première fois. Après, il y a une ingénuité, une pureté qui s'est perdue – Maurice Pialat" » (Tavernier & Frémaux, 2015 : 41).

Le « miracle » qu'évoque Pialat, c'est que chez les Lumière, la recherche d'un point de vue objectif sur la réalité (le réalisme des Lumière) révèle la structure cinématographique et

illusoire de cette même réalité, dans un même mouvement et dans un même temps, puisque de l'intérieur de la situation et du plan naissent tous les procédés et les catégories qui vont fonder l'écriture, les procédés stylistiques et les genres cinématographiques. Comme le note justement Frémaux dans sa présentation :

« Louis Lumière et leurs opérateurs inventent (ou appliquent) : le travelling (qu'on appelait le panorama : depuis le Grand Canal à Venise, depuis les fleuves de Lyon, depuis les trains, et même le travelling avant depuis les locomotives de tête) ; le truquage : La Démolition d'un mur ; le gag : L'Arroseur arrosé ; le film familial : Le goûter de Bébé ; le film « d'épouvante » : L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat ; le film d'entreprise publicitaire : La Sortie des usines Lumière ; le film comique : L'Amoureux dans le sac ; le film d'actualité : Inondations sur les quais du Rhône ; le documentaire : Forgerons au travail ; et même, avec les versions multiples sur plusieurs sujets : le remake » (Tavernier & Frémaux, 2015 : 19).

Si les vues Lumière découvrent tous les styles de cinéma, dans une alliance souvent indiscernable entre le documentaire et la fiction, c'est que le plan Lumière, parce qu'il est débordé de l'intérieur par l'inattendu et la vie, projette le spectateur en même temps dans le concret du réel vécu et dans l'abstraction de l'imaginaire, qui sous-tend en permanence ce vécu dans le temps. Ainsi les films Lumière, tout en nous invitant à un instant de réel bien défini et situé, déportent-ils l'esprit en lui-même et dans le temps, en laissant des possibilités d'associations subjectives sur des plans très différents : souvenir et imaginaire personnel et familial, souvenir historique, souvenir de l'histoire des arts ou de l'histoire et de l'imaginaire du cinéma lui-même.

Figure 47 – Imaginaire des jeux de l'enfance : *Enfants jouant aux billes*



Figure 48 – Imaginaire des jeux de l'enfance : *Baignade en mer*



Figure 49 – Imaginaire familial : *Repas de bébé*



Figure 50 – Imaginaire du cinéma : *Vue prise d'une baleinière en marche, préfigurant Le Cuirassé Potemkine (1925)*



Figure 51 – Imaginaire de la peinture impressionniste /
nature et saisons : *Mauvais temps au port*



Figure 52 – Imaginaire de la peinture impressionniste /
nature et saisons : *Bataille de neige*



Figure 53 – Imaginaire de spectacle : *Les Krémos : Pyramide*



Figure 54 – Imaginaire d'abstractions visuelles et de jeux d'optique :
Danse serpentine (pellicule peinte à la main)



Figure 55 – Imaginaire d'abstractions visuelles et de jeux
d'optique : *Bocal de poissons rouges*



(Vues Lumière réalisées entre 1895 et 1905)

8.2 « Vues » chinoises et construction du point de vue

Le visionnage des films Lumière a donc permis aux étudiants de repérer les enjeux d'un « regard Lumière » sur le monde et d'introjecter certaines formes ou certains éléments formels ou visuels, selon les sensibilités de chacun : l'attention et les réactions des étudiants durant le visionnage nous montrent que l'effet Lumière, d'une manière ou d'une autre, à un moment ou à un autre, a été perçu par l'ensemble de la classe. Comme dans le travail autobiographique, nourri par des extraits de films, l'analyse est ici « transitive » (Bergala) et il s'agit ensuite de créer les conditions qui permettent aux étudiants de « reproduire » une expérience similaire, ou

en tout cas, qui présente des similitudes, en termes de processus de création, avec ce qui a été ressenti durant le visionnage.

Les étudiants avaient quelques jours de vacances, au moment de la Fête Nationale chinoise (1er octobre), pendant lesquels la plupart repartait dans leur région d'origine, voir leur famille. Nous leur avons demandé de tourner une « vue Lumière » chinoise durant ces vacances. Les instructions que nous avons donné à l'écrit reprennent d'abord nos observations durant le visionnage :

« J'ai attiré votre attention sur :

- les thématiques des Lumière : le peuple, la foule, le travail, la ville, la modernité, l'enfance, les jeux, l'exotique, l'étranger, l'insolite, le comique, l'imprévu...
- l'effet sur les premiers spectateurs : il s'agissait de « la première fois », où l'on pouvait voir la vie reproduite de manière entièrement réaliste à l'écran. D'où les fortes réactions liées à cette illusion de réalité : la peur d'être écrasés, en voyant entrer le train en gare, ou l'émerveillement devant le vent qui fait bouger les feuilles des arbres... Pour cette raison, regarder les films Lumière, c'est toujours essayer de regarder le monde, comme si c'était « la première fois ».
- la manière de saisir le mouvement et les mouvements dans le « cadre » de l'image : trajectoires croisées, diagonales, plans différents dans la profondeur de l'image – devant, derrière, au loin... Le « cinématographe », si l'on suit l'étymologie, c'est « l'écriture du mouvement ».
- le « surgissement » de la vie dans le plan fixe et dans sa durée de 50 secondes.
- la manière dont cette unité donne une forme d'objectivité ou de vérité au traitement du sujet, que résume bien le style des titres, très descriptifs, concis et précis, presque scientifiques » (Annexe 8a – Instructions avant tournage).

Et, suivant l'effet Lumière – la perception subjective et objective du mouvement dans un même plan – les instructions demandaient aux étudiants une prise de note sur la genèse de leur plan, leurs intentions, leurs découvertes... :

« En parallèle de la réalisation :

- Donnez un titre à votre film, simple et clair.
- Prenez des notes sur votre démarche et sur vos intentions : réflexions, choix du sujet, intérêt, difficultés, découvertes... Ces notes vous serviront pour une présentation orale » (Annexe 8a – Instructions avant tournage).

La réalisation du plan Lumière représente ainsi en elle-même une difficulté, puisqu'elle oblige les étudiants à poser leur regard sur le monde et leur environnement, et à assumer une intention et une subjectivité dans cette rencontre, comme le confirment les étudiants durant leurs entretiens :

« J'avais tourné deux films avant le film que j'ai choisi : un est derrière la porte de la cantine et l'autre est au rez-de-chaussée de notre chambre. Et les filles font la queue et jouent au téléphone. Mais après mes vacances, quand j'attendais le commencement du film au cinéma, j'ai trouvé deux garçons qui m'intéressaient beaucoup. J'étais très embarrassée de les filmer ! Donc je le faisais secrètement, je n'osais pas les filmer mais je réussissais à faire cela » (Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte).

Charlotte confirme la difficulté de la réalisation d'un plan Lumière : celui qui filme s'expose lui aussi au monde qu'il filme et accepte d'être vu comme celui qui voit, d'où « l'embarras » mentionné par l'étudiante. Le caméraman prend ainsi une position « dans » le monde et cette position doit être assumée pour que l'observation s'accomplisse et qu'une certaine vérité de la situation puisse émerger. Une autre étudiante confirme ce rapport spécifique, et peu habituel, qui s'instaure dans l'observation cinématographique :

« Parce que, comment dire... je réfléchis... Je ne faisais pas attention à l'autre personne auparavant, parce que je trouve que je m'en fous et ça me regarde pas. Mais maintenant, après j'ai tourné ce film, je trouve que c'est intéressant d'observer les gens : ils bougent, comment ils parlent, les mots que les gens expriment, s'exprimer, c'est intéressant [...] Je préfère le moment où je tourne le film Lumière, parce que c'est la première fois que j'observe les personnes, très attentive... oui » (Annexe 14 – Entretien de mi-semester avec Daniella).

L'exercice a ainsi obligé les étudiants à approfondir leur regard sur le monde autour d'eux et à parvenir à une forme de perception plus consciente de cet environnement, à rebours du monde des images qu'ils consomment en permanence et en flux. Comme le remarque un autre étudiant, le regard exigé par le tournage à la façon des Lumière implique en effet un changement de vitesse :

« C'était dur, sa mission, cette mission, et je trouve que c'est intéressant aussi, parce que maintenant je peux voir ce monde de manière, comme les Lumières, lentement, regarder une chose lentement... » (Annexe 16 – Entretien de mi-semester avec Gaspard).

Filmer à la manière des Lumière implique donc pour les étudiants un choix – le choix d'une scène et d'un moment – et un exercice de regard en profondeur, où l'on prend le temps d'observer les mouvements et la vie qui se dégage de la scène choisie : ici, pour reprendre les termes de Gaspard, regarder « lentement », c'est regarder en profondeur et mieux « percevoir », en devenant conscient des mouvements qui construisent et transforment la scène observée.

La variété des scènes choisies par les étudiants reflète la variété des films Lumière originaux, qui ont servi de source d'inspiration thématique : 6 films sur des scènes quotidiennes de rue ou d'espace public (rue, parc, métro), 6 films plus directement « culturels » que « sociaux » puisqu'ils impliquent des arts traditionnels dans la rue ou des espaces publics (musique, danse, théâtre), 4 scènes avec des animaux, 2 scènes de sport, 1 scène de travail, 1 scène d'école. Parmi ces 20 films, 2 films travaillent directement sur des scènes très visuelles, avec des effets optiques forts, formels ou stylisés, comme dans certains films Lumière cités : *Bocal de poissons rouge* ou *Danse serpentine*, qui mettent en évidence des effets optiques, de lumière ou de mouvement, au caractère hypnotique ou fascinant.

Les trois exemples choisis dans notre présente étude de cas reflètent d'un côté la variété des scènes et des points de vue, et de l'autre la forte détermination culturelle et sociale des vues Lumière. Avec l'objectif de la projection publique, le film Lumière se propose d'emblée l'observation d'une « réalité partagée », donc d'une réalité reconnue dans sa dimension collective et culturelle. Cette perspective s'accroît dans le cadre spécifique de notre expérimentation, puisque, comme pour les autobiographies, il s'agit d'adresser le film à ceux du dedans (de sa propre culture) aussi bien qu'à ceux du dehors (de l'autre culture). Le choix subjectif de la scène s'inscrit donc aussi dans une problématique collective de choix culturel, que reflète l'ensemble des films, et notamment les trois exemples que nous avons choisis.

Avec le plan de Cloé, nous avons une scène de rue quotidienne, où commerce, famille et art de la rue émergent en un même moment : une danseuse traditionnelle s'exerce sur le bord du trottoir, avec une petite fille qui l'accompagne au tambourin, tandis qu'au fond une marchande fait son commerce derrière une table, elle aussi installée sur le trottoir.

Figure 56 – Cloé – *La danse traditionnelle chinoise* (plan original)



Le plan d'Edmond est celui d'un spectacle de danse collective, de style contemporain, mais sur un schéma narratif traditionnel. La nature de la mise en scène, avec lumières vives et projections visuelles en fond de scène, ainsi que la « mauvaise qualité » de l'image du téléphone d'Edmond, contribuent dans l'ensemble à un fort « effet de matière », visuel et optique, rythmé par la musique et les mouvements.

Figure 57 – Edmond – *La danse* (plan original)



Le plan d'Anne se situe dans un bar : on voit au fond la scène où s'animent un chanteur et un groupe de musique, alors qu'au premier plan et dans la pénombre, des clients écoutent, en fumant et en buvant.

Figure 58 – Anne – *Tant pis* (plan original)



Après le premier travail individuel de tournage du plan Lumière a eu lieu une séance de visionnage collectif, en classe. Chaque étudiant devait montrer le plan filmé à la classe puis, à partir de ses notes de tournage, présenter oralement ses motivations et ses impressions de tournage : la genèse subjective du plan et la naissance d'un point de vue personnel sur la réalité.

Cloé n'avait pris, comme la plupart des étudiants que quelques notes très succinctes sur son travail de tournage :

« Une représentation dans la rue

Intérêt : une danse traditionnelle avec la musique classique

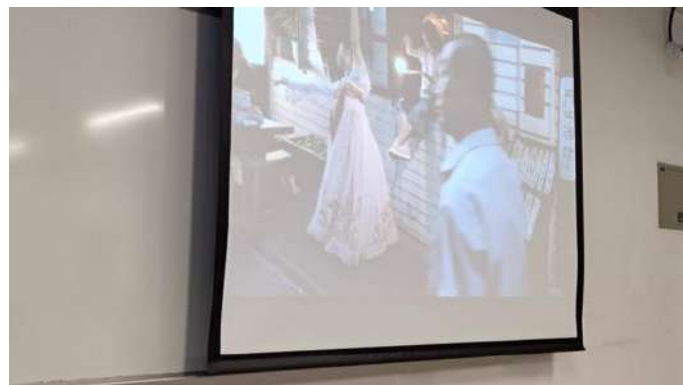
Difficultés : beaucoup de bruit et la position de la caméra

Imprévu : un passant passe devant l'écran à la fin » (Annexe 8b2 – Cloé / Notes de tournage).

Ensuite, à la rentrée, elle a présenté à la classe le plan qu'elle avait tourné. Cette présentation est jointe en annexe vidéo ou visible directement sur Vimeo en cliquant sur le lien : [Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé](#).

Dans le début de sa présentation orale, Cloé, en appuyant son regard sur l'écran et l'image qu'elle a réalisée, reprend avec une relative fluidité ce qu'elle a exposée dans ses notes :

Figure 59 – Début de présentation de Cloé



(Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé)

« Ce qui m'intéresse, c'est la danse et la musique à la chinoise. Il y a des difficultés que j'ai rencontrées, c'est beaucoup de bruit, et il y a une marchandise près de la danseur, danseuse, et à la fin il y a un passant qui passe devant l'écran » (Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé).

Comme nous demandons ensuite à Cloé d'être plus précise sur les circonstances qui ont déclenché son désir de filmer, elle se met à compléter son récit et on apprend que la scène se déroule dans une ruelle de Chongqing, que Cloé était allée visiter pendant ses vacances. Cloé a découvert la scène par hasard, en se promenant dans la rue, et c'est le contenu traditionnel de la scène, qui surgissait ainsi sur un coin de trottoir, qui a déclenché son envie de filmer : comme beaucoup de Chinois, Cloé aime le tourisme historique et culturel, et la scène a répondu de manière imprévue à ses attentes, par rapport à sa découverte de Chongqing.

C'est donc effectivement « la danse traditionnelle chinoise », comme l'indique le titre choisi par Cloé, qui a déclenché le désir de filmer : un désir et une attente subjective fortement culturelle et historique s'objectivant dans la scène de rue. Mais, quand nous demandons à Cloé ce qu'elle pense du résultat quand elle regarde le plan, elle exprime son insatisfaction, car d'après elle, de nombreux événements viennent perturber l'événement central :

Figure 60 – Cloé en discussion avec la classe et l'enseignant



(Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé)

« SG : Qu'est-ce que tu penses du résultat, quand tu le vois ?

CL : Je n'aime pas ce passant.

(rires)

SG : Tu n'aimes pas ce passant, parce qu'il a gâché ton plan ?

CL : Oui, oui, oui.

SG : Moi j'aime bien le passant.

CL : Et cette marchandise, je n'aime pas.

SG : À gauche, ça ici, tu n'aimes pas ?

CL : Elle parle toujours...

SG : Et ça, ça te gêne, ça enlève de la beauté de la danse, tu trouves ? [...]

CL : La marchandise, elle parle toujours, pour vendre des choses. Je n'aime pas »
(Annexe V5 – Présentation du plan Lumière de Cloé).

Pour Cloé, le bruit de la vendeuse en activité sur la gauche et le passant de la fin du plan, au premier plan, viennent gêner la beauté de la danseuse et par suite la beauté du plan dans son ensemble.

Figure 61 – Les perturbations dans le plan : la marchande au fond à gauche et le passant au premier plan



(Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé)

Nous demandons alors ce qu'en pensent les autres dans la classe :

« SG : Les autres, qu'est-ce que vous en pensez ? Vous avez des réactions par rapport à ce plan ? J'éteins pour qu'on regarde. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'on a un plan Lumière ou pas ?

CH : – Oui.

SG : – Oui, Charlotte, pourquoi ?

CH : – Parce que, ce milieu, je pense, c'est très beau » (Annexe V5 – Présentation du plan Lumière de Cloé).

Ici, la projection en classe, en public donc, conformément au cinématographe Lumière, permet la mise en évidence d'une réalité partagée à travers le plan : une forme « d'intelligence collective » se forme, à travers la remarque de Charlotte et le sentiment partagé par le public, qui approfondit la perception subjective de Cloé.

En effet, Cloé avait bien observé la scène (la danseuse) mais elle n'était pas encore allée jusqu'à une perception complète de tous les mouvements et de tous les inattendus qui dépassent la scène de danse et débordent le plan, en lui donnant du mouvement, de la profondeur et de la vie. Cette rencontre et cette confrontation entre son point de vue initial et un nouveau point de

vue, incorporé à l'écran et partagé par la classe, se lit d'ailleurs dans l'évolution de la posture de Cloé pendant sa présentation : elle passe d'un regard et d'une parole tournés vers l'écran, en appui sur l'image, à une parole et un regard tourné vers les autres :

Figure 62 – Comparaison des postures de Cloé en début et en fin présentation



(Annexe V5 – Présentation du plan Lumière de Cloé)

Cloé est ainsi passé d'une posture où son regard et son corps était tourné vers l'écran, avec une parole, fondée sur son rapport subjectif à l'image, qui s'adressait « indirectement » à la classe et à nous, à une posture où elle s'adresse directement à la classe et à nous, en appui « indirect » sur son rapport subjectif à l'image qu'elle a réalisée.

Ce mouvement du subjectif vers l'objectif nous permet en tant qu'enseignant d'intervenir, pour venir expliciter la remarque de Charlotte et le sentiment de la classe, par rapport aux limites de la perception de Cloé par rapport à son propre plan. Tous les imprévus et les éléments secondaires du plan enrichissent en effet la perception de la danse, en lui donnant une vie dans le quotidien, à travers les mouvements et la circulation du regard, contrairement au premier ressenti de Cloé :

Figure 63 – L'enseignant participe à l'objectivation de l'image



(Annexe V5 – Présentation du plan Lumière de Cloé)

« SG : C'est très bien cadré, parce qu'elle a pris un peu d'angle, alors vous avez ce qu'on a dans L'Arrivée du train en gare de La Ciotat, une vraie diagonale ici, hein... Une vraie diagonale qui fait que le regard glisse. Vous avez cette fille qui joue dans la diagonale. Elle n'arrête pas de se déplacer. Votre regard peut aller là (geste désignant la petite fille), votre regard peut aller là (geste désignant la marchande), et votre regard à un moment donné est capté par ce monsieur qui passe, et vous avez ça aussi qui captait l'attention (geste désignant tous les écriteaux au bord du cadre droite). Donc vous avez un plan très complet [...] Alors, ton plan, on peut peut-être le garder comme ça, tout seul il est bien. Essaie de le transformer en plan Lumière, pour voir si ça marche. Par exemple, coupe le son, trouve une musique, une autre, mets-le en noir et blanc... Essaie quelque chose pour voir si on peut le rendre un peu plus abstrait. Parce que les plans Lumière sont abstraits : noir et blanc, pas de son... Parce que c'est ça le paradoxe du cinéma : vous avez quelque chose de très abstrait (noir et blanc, pas de son) et pourtant, c'est complètement réel. Peut-être qu'il y a ça dans ton plan [...] Si tu mets juste le rythme du tam-tam, ou une autre musique, parce qu'il peut y avoir une tout autre musique sur ce plan-là, c'est-à-dire : quel est le sentiment que ça t'inspire ? » (Annexe V5 – Présentation du plan Lumière de Cloé).

La projection en classe est ainsi l'occasion pour l'auteur du plan, ici Cloé, d'approfondir sa perception du plan, en la partageant collectivement : à la fin de l'intervention, Cloé sent en

effet que son plan contient une vie qui dépasse son projet initial, uniquement centré sur la danseuse. Pour nous, en tant qu'enseignant, ce parcours nous permet d'annoncer la suite du travail : la réalisation complète du plan Lumière, en passant à l'abstraction que constitue le noir et blanc et l'absence de son direct (le son de la scène filmée), remplacée par une musique qui donne un écho à la vie dans le plan, non plus visuellement mais de manière sonore. Le passage en noir et blanc est symbolique du paradoxe de la vue Lumière, tel qu'il s'exprime dans la discussion avec Cloé : le noir et blanc va en effet renforcer la perception des mouvements (de lumières, de masses, de matières), et en perdant en « réalité concrète », c'est-à-dire en perdant la couleur comme élément de notre perception commune et quotidienne, les mouvements et les masses de mouvements vont apparaître plus nettement.

Dans ce travail d'approfondissement de la perception et de conscience de la perception, plusieurs processus se mettent en mouvement chez celui qui regarde et qui réalise le plan, ici Cloé. D'abord, la parole de Cloé est en appui sur sa perception sensible du plan, et son engagement et sa fluidité, au-dessus de sa moyenne habituelle, durant l'entretien, sont liés à l'expérience sensible et vécue qu'elle a eu au moment du tournage, et qui se développe par la suite, durant la projection. Plus le regard s'approfondit dans la vue Lumière, de la surface de la scène représentée aux mouvements de vie qui la sous-tend, plus le récit tend à se développer, potentiellement ou explicitement. Ensuite l'ensemble du processus, tant sur le plan de la perception visuelle que sur celui du récit langagier, s'inscrit dans un mouvement qui part du subjectif vers l'objectif et la perception d'une réalité partagée, par Cloé et par le public, à travers l'écran.

On observe des processus similaires lors de la présentation orale de son plan par Anne. Cette présentation est jointe en annexe vidéo ou visible directement sur Vimeo en cliquant sur le lien : [*Annexe V6 – Présentation du plan original – Film Lumière / Anne.*](#)

En effet, Anne part de la même posture que Cloé, regard, corps et parole, tournés vers l'écran.

Figure 64 – Posture de départ d'Anne



Annexe V6 – Présentation du plan original – Film Lumière / Anne

Après la projection du plan qu'elle a filmé, Anne s'appuie de mémoire sur ses notes et ses ressentis, et elle parle, le regard en appui sur l'image arrêtée :

« C'est un bar au nom, de nom chinois. Je vais ici justement pour me faire plaisir, justement pour la distraction. J'adore la musique du bar et j'aimais le vin. On peut observer beaucoup de choses ici. On peut regarder des gens fumant, boire... on fume, on boit, on écoute de la musique, on peut regarder des filles pleurer...

SG : On peut regarder des filles pleurer ?!!! C'est quoi, ça ?!

(rires) » (Annexe V6 – Présentation du plan Lumière d'Anne).

Anne développe ainsi son récit subjectif mais elle est interrompue par notre question, et l'incompréhension partagée par la classe, à propos des filles que l'on peut regarder pleurer. Il y a des rires dans la classe, Anne rit aussi un peu, et se tourne vers la classe et nous, pour expliquer.

Figure 65 -Seconde posture d'Anne, riant de la question de l'enseignant



(Annexe V6 – Présentation du plan original – Film Lumière / Anne)

« A : Ici... là, chacun a son propre esprit...

SG : Pourquoi les filles pleurent dans le bar ?!

A : Ici, chacun a son propre esprit. Peut-être, on est calme, pleurant, triste...

« SG : Ah ouais, c'est bien, d'accord... » (Annexe V6 – Présentation du plan Lumière d'Anne).

Figure 66 – Posture finale d'Anne, expliquant à la classe et à l'enseignant



(Annexe V6 – Présentation du plan original – Film Lumière / Anne)

Comme avec Cloé, la présentation d'Anne montre d'abord que l'explicitation du point de vue subjectif devant la classe (une sorte d'objectivation donc) modifie la posture de l'étudiante et le dispositif d'énonciation. L'étudiante part d'abord d'une parole qu'elle s'adresse à elle-même et à l'image filmée, comme une sorte de monologue intérieur où le regard est en appui sur l'image filmée, comme au moment du tournage. Puis, en cours de processus, ici au moment de l'incompréhension et de la question, l'étudiante finit par se tourner vers la classe et l'enseignant, pour adresser ses paroles directement au groupe.

Le sujet des filles que l'on peut regarder pleurer, évoqué par Anne, est tout à fait symptomatique du processus en jeu, quant au monologue intérieur et à l'objectivation en cours des images et des paroles. Car ici, comme le révélera le texte ultérieur d'Anne, l'étudiante parle d'elle-même et de ce qui l'a amenée dans le bar, et qui par suite a déclenché le désir de filmer : un moment de déception amoureuse et une sorte de vague à l'âme, une disposition subjective donc, qui l'amène à réaliser ce plan, une vue tout aussi fortement subjective de la scène, depuis une place dans la salle, au milieu des autres clients. Le point remarquable dans ce moment de la présentation d'Anne et qui manifeste un monologue intérieur encore chinois, c'est qu'Anne exprime cette situation « à la chinoise », c'est-à-dire en effaçant le point de vue subjectif.

En effet, comme nous l'avons vu dans nos parties précédentes, et comme nos expériences d'enseignement et de vie nous ont permis de le vérifier à de nombreuses reprises, les Chinois privilégient l'expression objective des situations et éprouvent beaucoup de résistances et de retenues quant à l'expression d'un point de vue ou d'un sentiment personnel (principe de modestie, peur de perdre la face). Aussi, conformément à cet impératif culturel, Anne ne présente pas directement son sentiment personnel lors du tournage mais l'inclut dans la situation, de manière objective, sans que l'on sache qu'elle parle d'elle, et en s'appuyant sur le pronom impersonnel « on » qui floute la situation : « on fume, on boit, on écoute de la musique, on peut regarder des filles pleurer... ».

Le processus en cours affecte ainsi différents plans en même temps : le passage du subjectif à l'objectif sur le plan du visible mais aussi sur celui des paroles et du récit, en même temps que le domaine des langues-cultures, puisque nous assistons dans le même temps au passage du point de vue chinois (objectivation et « floutage » des sentiments personnels) à un point de vue français : en s'exprimant en français, en nous adressant son récit et en étant contrainte de répondre à notre question, Anne va être amenée par la suite à expliciter, d'une part la situation, et d'autre part, son sentiment personnel, mais d'une autre manière que dans le processus culturel spécifiquement chinois.

La présentation d'Edmond, enfin, permet elle aussi d'observer les processus à l'œuvre dans le tournage de la vue Lumière et la construction d'un point de vue subjectif susceptible de s'objectiver, mais *a contrario* et par défaut, par rapport aux processus similaires repérés chez Cloé et chez Anne.

La présentation d'Edmond est jointe en annexe vidéo ou visible directement sur Vimeo en cliquant sur le lien : [Annexe V7 – Présentation du plan original – Film Lumière / Edmond.](#)

Edmond a choisi une scène de sport, un match de foot, qui se déroule dans le fond du plan, entre chien et loup, et à l'image, les mouvements, les actions et les événements restent lointains et peu discernables, à part deux passantes qui traversent l'écran au premier plan à un moment donné. Durant sa présentation, Edmond ne regarde ni l'écran, ni le public, mais soit ses notes soit dans le vide.

Figure 67 – Posture d'Edmond durant sa présentation



(Annexe V7 – Présentation du plan original – Film Lumière / Edmond)

Les présentations précédant celle d'Edmond ont permis l'établissement d'une « intelligence collective » quant au travail Lumière, comme l'a montré l'intervention de Charlotte sur le plan de Cloé : au fil du travail, les étudiants ont affiné leur perception et deviennent capables de déterminer les mouvements et la vie qui apparaissent dans un plan, et qui en motive la qualité esthétique, à la façon des Lumière. Edmond a suivi le travail et il est conscient des limites de son plan : il évoque tout de suite, sans regarder l'écran et sans détacher le regard de ses notes,

ses difficultés de tournage, liée à la lumière qui tombe et à l'impossibilité de stabiliser sa caméra.

En tant qu'enseignant, nous confirmons ces impressions et nous l'aidons à analyser les problèmes de son plan : il veut montrer le match de foot, mais celui-ci reste au loin, et les mouvements des joueurs n'occupent qu'une très faible place dans l'écran, tandis que le regard est finalement et définitivement attiré par le mouvement des deux passantes mieux éclairées au premier plan, mais ce mouvement n'est pas très intéressant en lui-même, ou du moins non suffisamment intéressant. Edmond est tout à fait d'accord avec cette analyse, et convient donc de refilmer son plan, ou d'en réaliser un autre.

Ici, le travail collaboratif et l'intelligence collective, développés durant le travail de groupe, permet la prise de conscience de ses erreurs par Edmond et lui indique des solutions pour continuer le travail. Mais le fait remarquable pour nous, dans le cadre de notre analyse, est de noter qu'*a contrario* des exemples de Cloé et d'Anne, l'absence de la construction d'un point de vue subjectif suffisant dans le premier travail d'Edmond empêche visuellement la construction objective d'un plan et d'un effet Lumière, tout aussi bien qu'une possibilité de présentation et de récit de ces constructions. Comme nous le verrons, Edmond va dépasser ce premier blocage, sur plusieurs niveaux, dans la suite de son travail.

8.3 Images et récits : nouvelles vues, nouvelle langue

Comme nous l'avons vu précédemment, le travail de tournage du plan Lumière demande aux étudiants de construire un nouveau point de vue sur le réel auquel ils sont habitués, et à travers cette nouvelle perspective, de mieux voir et percevoir, à travers les mouvements, la vie qui anime et sous-tend la réalité. Ce décentrement par rapport à leur point de vue habituel est en partie lié à un exemple extérieur à leur culture (le travail des frères Lumière) et donne aux étudiants un point d'appui extérieur, ou différent en tout cas de leurs habitudes, pour aborder la réalité chinoise.

Le travail demandé exige aussi des étudiants qu'ils réfléchissent et soient attentifs à leurs choix et aux effets produits : un récit sous-jacent au travail, resté en partie implicite, une forme de monologue intérieur, se développe ainsi quant à l'histoire du travail et de la perception. Dans notre dispositif, nous demandons aux étudiants d'explicitier ce récit, et de le faire en français, ce qui coïncide avec la perspective « française » que nous demandons sur le plan visuel.

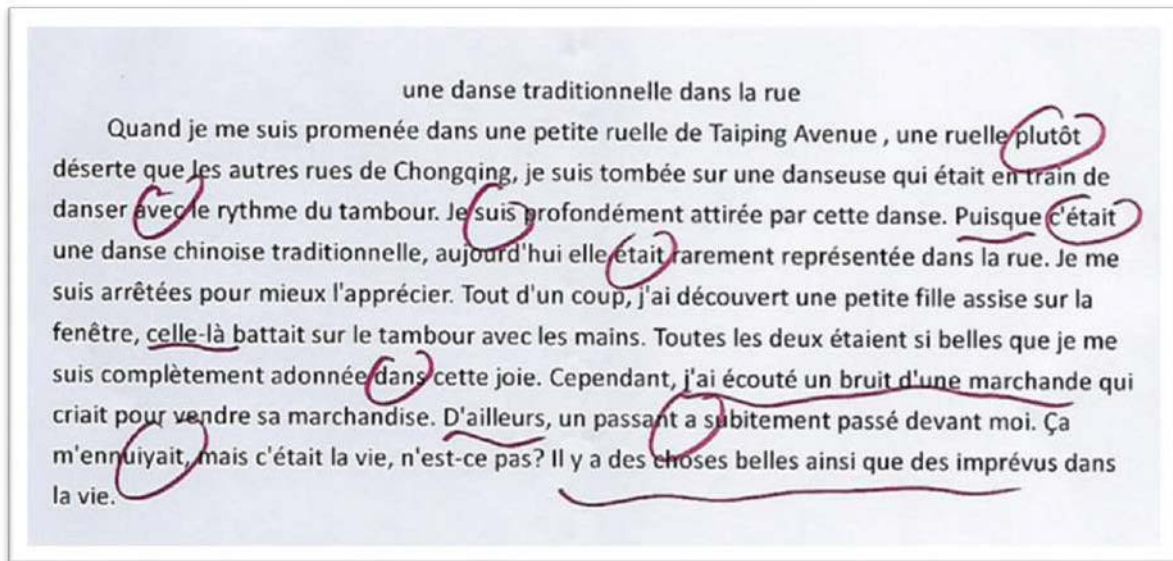
Comme dans l'autobiographie, les photos de famille permettaient la « remontée » des souvenirs et la structuration d'un récit à travers les remémorations, l'appui sur le visible, dans l'exercice Lumière, permet l'appui sur des sensations et des perceptions, qui ouvrent sur un récit du travail, à travers ses ressentis. Notons ici que ce récit se construit en plusieurs étapes progressives dans notre dispositif : notes, présentation orale au groupe, puis rédaction. L'écriture du récit se développe ainsi en même temps que la perception visuelle s'approfondit et se partage avec les autres, en s'objectivant durant la projection en classe. Un nouveau récit, fruit d'un nouveau point de vue personnel, se développe ainsi dans la nouvelle langue, durant tout le processus, comme en témoigne les différentes étapes écrites du travail des étudiants.

Le premier travail demandé était celui de la prise de notes au moment de la préparation et du tournage, travail de prise de notes que les étudiants chinois ont peu l'habitude d'effectuer, car il ne s'inscrit pas naturellement dans la culture éducative dominante, celle du travail sur le manuel. Et de fait, Edmond et Anne ne semblent pas avoir pris de notes, car ils ne nous ont rien communiqué, et l'on peut supposer alors que les éléments sensibles et perceptifs liés à l'expérience sont à l'état de bribes de monologue intérieur en chinois. Comme nous l'avons vu, Cloé rend des notes très succinctes en français :

« Une représentation dans la rue
Intérêt : une danse traditionnelle avec la musique classique
Difficultés : beaucoup de bruit et la position de la caméra
Imprévu : un passant passe devant l'écran à la fin » (Annexe 8b2 – Cloé / Notes de tournage).

Ces notes, puis le travail de présentation en classe, personnel et collaboratif, permettent à Cloé d'objectiver entièrement sa démarche et de construire un récit à l'étape suivante :

Figure 68 – Première étape du récit de tournage / Cloé



Annexe 8b3 – Cloé / Premier jet du texte, à corriger

On observe, dans ce « premier jet », que le récit articule des sensations et des perceptions lors du tournage mais aussi lors du nouveau regard sur le plan qu'a amené le travail en classe : la perception du plan comme un « plan Lumière » avec ses mouvements, ses imprévus et sa vie. Et le récit, d'abord et essentiellement subjectif, avec une forte fréquence du pronom « je », tend imperceptiblement vers une description complète et objective de la scène, par accumulation des détails et des analyses, et par une sorte de morale finale : « Il y a des choses belles ainsi que des imprévus dans la vie ».

À cette étape, le récit comporte encore quelques fautes, qui correspondent à la moyenne habituelle de cette étudiante et des autres étudiants situés dans le « cœur » de la classe : une petite dizaine de fautes d'orthographe / grammaire (entourées par l'enseignant correcteur), dont la moitié porte sur les temps du passé, les auxiliaires et les accords, et cinq fautes d'expression (soulignées par l'enseignant correcteur).

Les deux étapes suivantes – enregistrement du texte pour la voix, puis correction des dernières fautes pour les sous-titres et la publication – vont permettre à l'étudiante de réviser entièrement son texte et sa correction. Rappelons aussi qu'en moyenne, sur l'ensemble de l'atelier et de tous les textes écrits, il est généralement resté une à trois fautes par texte que les étudiants ne parvenaient pas à corriger et que nous avons corrigé nous-mêmes, en le signalant aux étudiants, pour parvenir à une publication / diffusion parfaitement correcte, concernant la langue française.

Plusieurs facteurs sont ainsi venus se conjuguer progressivement afin d’obtenir un texte final « sans fautes » : l’étalement des étapes de production sur du moyen terme ; la progressivité de la production entre les étapes orales intermédiaires (enregistrement de la voix) et le rendu définitif écrit pour la publication avec sous-titres ; enfin la pression et l’enjeu que constituait une publication / diffusion en dehors de la classe, sur les réseaux sociaux, donc dans un espace « public » dépassant le cadre scolaire. L’investissement personnel de chaque étudiant dans sa production explique enfin que le travail se soit fait « naturellement », comme une contrainte interne systémique et non comme une contrainte externe. Ainsi le texte définitif de Cloé laisse apparaître un récit « net », fluide et presque « littéraire », presque sans faute en français :

Figure 69 – Version définitive du récit de Cloé

Une danse traditionnelle dans la rue

Quand je me suis promenée dans une petite ruelle de Taiping Avenue, une ruelle plus déserte que les autres rues de Chongqing, je suis tombée sur une danseuse qui était en train de danser au rythme du tambour. J'ai été profondément attirée par cette danse. C'est une danse chinoise traditionnelle, et aujourd'hui elle est rarement représentée dans la rue. Je me suis arrêtée pour mieux l'apprécier. Tout d'un coup, j'ai découvert une petite fille assise sur la fenêtre, qui battait sur le tambour avec les mains. Toutes les deux étaient si belles que je me suis complètement abandonnée à cette joie. Mais il y avait aussi le bruit d'une marchande qui criait pour vendre sa marchandise. Et aussi un passant qui est subitement passé devant moi. Ça m'a ennuyé, mais c'est la vie : il y a des choses belles et aussi des imprévus.

Annexe 8b4 – Cloé / Texte final

La dernière faute présente à cette étape, dans la phrase de fin, sur l’accord du participe passé « ennuyé » : « ça m’a ennuyé », au lieu de « ça m’a ennuyée », sera corrigée au moment du sous-titrage et de la publication finale :

Figure 70 – Correction de la dernière faute d’accord dans les sous-titres



Annexe V8 – Plan Lumière de Cloé : La danse traditionnelle chinoise

Sur l'ensemble des processus en jeu, nous pouvons observer une évolution similaire dans le travail d'Anne. Cette étudiante n'a pas rendu de notes et sa présentation comporte un important non-dit : son état subjectif de chagrin au moment du tournage, qu'elle exprime de manière implicite, « à la chinoise », en l'objectivant dans la situation et en décrivant un bar où l'on fume, on boit et où « on peut voir des filles pleurer ». Son premier texte permet l'articulation des perceptions objectives de la situation et l'expression subjective de ses sentiments, dans un récit développé :

Figure 71 – Première étape du récit d'Anne

Le plan de mon film est au nom de « Tant pis ».
 J'étais dans un bar avec cinq amis quand je filmais ce vidéo avec mon téléphone portable. Le temps était presque 24 heures, je me cachais dans un endroit en noir. Comme d'habitude, je buvais tranquillement toute seule et mes amis jouaient le jeu en buvant joyeusement ensemble. Le musicien a chanté une chanson après les autres. J'ai filmé la situation ^{sur scène} quand le musicien chantait une fameuse chanson chinoise « Le secret qu'on ne peut pas parler ». C'est une chanson sur l'amour. Je ~~voulais~~ ^{voulais} oublier quelqu'un, je ne crois plus ^à l'amour. Je veux chasser les chagrins et les ennuis dans le fond de mon cœur, c'est la raison pourquoi j'ai

filmé ce vidéo. En même temps, dans la même soirée et le même bar, j'ai découvert que chacun avait son esprit : on fumait, on bavardait, on restait ~~so~~ tranquille, on buvait ~~comp~~ sur coup. ~~On part au bar~~ Il y a deux raisons principales pour lesquelles les gens vont dans le bar : ^{pour} se détendre ^{pour} ou chasser les ennuis. Les lumières du bar sont fantastiques et jolies, les chansons du bar sont fortes et dynamiques, ~~et la plupart du bar~~ ^{est la plupart du bar} est enveloppé dans l'obscurité, c'est un bon environnement à ~~pour~~ les gens pour se détendre et ~~se détendre~~ s'échapper des ennuis.
 En tout cas, par ce vidéo, je veux me dire : « Tant pis ! ^{北京} La ville n'est pas belle, et tu mérites ~~de~~ d'avoir un meilleur. »

Les corrections et le travail définitif de mise en forme du texte, en appui sur les images et le travail de la voix, permettent à Anne de parvenir à un récit qui articule la dimension objective de la scène et son état subjectif, dans une très bonne expression en français :

Figure 72 – Récit final d'Anne

Mon film s'intitule "Tant pis". J'étais dans un bar avec cinq amis quand j'ai filmé cette vidéo avec mon téléphone portable. C'était presque minuit, je me suis cachée dans un coin dans le noir. Comme d'habitude, je buvais toute seule et mes amis jouaient en buvant gaiement ensemble. Les musiciens sur scène jouaient une chanson après l'autre. J'ai filmé quand le chanteur chante une chanson chinoise très célèbre "Le secret dont on ne peut pas parler". C'est une chanson sur l'amour. Je voulais justement oublier quelqu'un, je ne crois plus dans l'amour, je veux chasser les chagrins et les ennuis dans le fond de mon cœur, c'est pourquoi j'ai tourné ce plan. En même temps, cette soirée-là, dans ce bar, j'ai découvert que chacun avait son esprit, son humeur : on fume, ou on bavarde, ou on reste tranquille, ou on boit coup sur coup... Il y a deux raisons principales pour lesquelles les gens vont dans les bars : pour se détendre ou pour chasser les ennuis. Ce soir-là, les lumières du bar étaient fantastiques et les chansons, fortes et dynamiques. La plus grande partie du bar était dans l'obscurité, donc c'était le bon endroit pour se détendre et pour échapper aux ennuis. Voilà, dans cette vidéo, je veux dire "Tant pis. La vie est belle et tu mérites mieux."

Annexe 8c2 – Anne / Texte final

À travers l'exemple d'Anne, nous pouvons observer nettement comment la genèse du plan Lumière oblige à l'explicitation du point de vue et à son incorporation dans la scène filmée. Ici, la nouvelle perspective sur une scène, liée à un nouveau type de regard et à une nouvelle langue-culture dans lequel ce regard s'exprime, oblige Anne à expliciter entièrement la subjectivité implicite que l'expression en chinois gardait implicite : la scène et la chanson la renvoie à son chagrin d'amour et à son sentiment de solitude. Et le récit, avec son alternance de focalisations externes (objectives) et de focalisations internes (subjectives), prend une ampleur qu'Anne n'avait jamais atteinte dans ses productions antérieures, jusqu'à l'affirmation d'un point de vue personnel sur la vie, prémisse à des possibilités de réflexion ou de devenir : « Voilà, dans cette vidéo, je veux dire "Tant pis. La vie est belle et tu mérites mieux" ».

La version définitive du texte d'Edmond confirme le processus observé chez Cloé et Anne : la construction sensible et visuelle d'un nouveau point de vue sur la vie ouvre un chemin parallèle à la construction langagière d'un nouveau récit, dans une nouvelle langue. Chez Edmond, cette nouvelle articulation du subjectif et de l'objectif, qui permet le point de vue sur le réel et son

accomplissement dans la « vue Lumière », se joue dans l'effet central produit par la substitution d'une musique occidentale à la musique chinoise de la scène de danse filmée :

Figure 73 – Scène de danse contemporaine / Plan original d'Edmond



Suite à la séance en classe, Edmond a en effet tourné un nouveau plan : une scène de danse contemporaine, où les quantités de mouvements permettent un effet Lumière, contrairement au premier plan qu'il avait filmé. Notons à ce sujet que les plans des autres étudiants, notamment celui de Cloé, ont sans doute influencé Edmond dans son choix, et que la danse constitue un sujet Lumière par excellence puisque les corps de la danse sont porteurs de mouvements forts. Or, durant la fabrication de son plan Lumière – en noir et blanc et avec une musique « subjective », différente de celle, en direct, de la scène son direct – Edmond substitue à la musique chinoise d'inspiration traditionnelle, un extrait uniquement musical, non chanté, de *Carmen* de Bizet. Ensuite, à propos de ce travail de fabrication, Edmond écrit :

Figure 74 Récit final d'Edmond

C'était au cours d'une soirée dans l'université de ma petite amie : elle est membre de l'équipe de danse. Mais principalement, c'est parce que les mouvements de la danse sont très particuliers et que leurs vêtements et leur apparence sont intéressants.

J'ai essayé de rendre la caméra fixe...

Les mouvements sont étranges, leurs masques sont les symboles du soldat et du prêtre d'une minorité nationale, les deux bâtons dans les mains servent d'armes pendant les sacrifices. Le thème de la danse est de présenter leur force et de prier la protection du dieu. La musique de la danse est très religieuse et majestueuse.

Après avoir changé la musique, j'ai découvert que la nouvelle musique correspondait totalement à la danse dans la dernière moitié.

La nouvelle musique a changé le style de la danse, c'est intéressant. Pourtant, le film a une mauvaise qualité parce que j'étais trop loin de la scène.

Annexe 8c3 – Edmond / Texte final

Dans l'exemple d'Edmond, la surprise du nouveau point de vue est plus radicale que chez Anne ou Cloé. Edmond décrit d'abord la scène dans son objectivité culturelle chinoise : « les symboles... la minorité nationale... les sacrifices... la protection du dieu ». Puis l'introduction d'une nouvelle musique – une musique occidentale, liée à une grande histoire d'amour – métamorphose la perception d'Edmond. Notons à ce sujet que le choix d'une musique d'amour pour accompagner une danse à laquelle participe sa « petite amie » est un choix qui présente une pertinence, et qui explicite une partie subjective du regard sur la scène objective, traditionnelle et culturelle. Comme pour Anne, le regard a priori « chinois » sur la réalité, c'est-à-dire déterminé par un ensemble d'habitudes et de comportements hérités ou obligés, finit par s'investir d'une subjectivité plus caractéristique de la culture française, et accompagne un nouveau point de vue sur la réalité.

La réalisation du plan Lumière par les étudiants – la réalisation de *leur* plan – impliquent donc l'élaboration par chacun d'un nouveau point de vue subjectif et personnel sur la réalité : il s'agit d'observer la réalité plus en profondeur, tout en analysant ses perceptions et les moments de coïncidence entre l'objectivité des scènes quotidiennes observées et la subjectivité du regard qui les investit, subjectivité en partie culturelle comme nous l'avons observé, notamment dans

les trois exemples étudiés, à travers l'intérêt porté par les réalisateurs pour la danse traditionnelle et la chanson populaire chinoises.

La nouvelle perspective associe le récit en langue française à un travail visuel, inspiré d'un exemple français, fondateur, et lui-même s'inscrivant dans une perspective culturelle spécifiquement française, même si l'invention s'est rapidement internationalisée : les plans Lumière renvoient en effet à des scènes du quotidien français aussi bien qu'à des formes esthétiques ou littéraires de tradition française, comme notamment la peinture impressionniste ou le roman naturaliste du XIX^{ème} siècle. Et d'un point de pédagogique et didactique, l'exercice permet donc d'associer les développements langagiers dans la nouvelle langue au développement d'un regard, inspiré de la culture à découvrir. Le nouveau point de vue à élaborer par les étudiants relie donc ce qu'il y a à voir (le visible) et ce qu'il y a à dire (le dit), comme le montre le développement des textes portant sur, et en parallèle de la fabrication du plan.

Comme dans l'autobiographie, la nouvelle perspective sur ce qui a été vécu ou ressenti dans la culture d'origine motive le développement langagier en français : à nouvelle perspective et à nouvelle « vue », nouvelle langue ! L'impact majeur de la réalisation cinématographique est de permettre une objectivation de cette nouvelle perspective, toujours d'abord individuelle et subjective, grâce à l'effet de l'enregistrement cinématographique et de la projection collective. Une nouvelle forme symbolique de la réalité apparaît ainsi, dans une « aire transitionnelle » (Winnicott), celle de l'écran, où coïncide et se partage investissement subjectif de la réalité et en retour forme objective de cette réalité.

Car, comme le note Bergala, que nous avons déjà évoqué dans la partie I de ce travail, l'effet majeur du point de vue cinématographique est de rappeler que le réel finalement à l'écran est encore plus surprenant, plus complexe et plein d'imaginaire possible, que la subjectivité du point de vue qui préside à sa réalisation :

« Quand on est dans ce qu'il y a de natif dans l'acte cinématographique, on est toujours le premier cinéaste, de Louis Lumière à un jeune homme ou une jeune fille d'aujourd'hui. Faire un plan c'est déjà être au cœur de l'acte cinématographique, découvrir qu'il y a dans l'acte brut de capter une minute du monde toute la puissance du cinéma, et surtout comprendre en retour que le monde est toujours surprenant, jamais tout à fait comme on l'attend ou le prévoit, qu'il a souvent plus d'imagination que celui qui filme, et que le cinéma est toujours plus fort que celui qui le fait » (Bergala, 2002 : 131).

Ainsi, sous sa forme Lumière, le monde revient-il aux étudiants sous une forme qui inclut une part d'imagination française, et en français, en étant aussi indissociablement lié à la réalité quotidienne chinoise, qui tout en étant reconnue comme telle, apparaît dans une nouvelle forme. Une « expérience inaugurale décisive » (Bergala) a bien lieu dans ce travail : celle de la création / recréation d'un monde, réel et imaginaire, où les deux langues-cultures échangent et s'échangent.

Le montage final proposé aux étudiants permet cet échange et le raconte, en deux parties qui se répondent en miroir. La première partie se compose du plan original (en couleur, avec le son direct de la scène filmée) accompagné de la voix de narration de l'auteur qui raconte en français la genèse subjective du plan (intentions, surprise), à partir du texte écrit en cours de travail. Puis la seconde partie se compose du plan Lumière lui-même, c'est-à-dire du plan passé en noir et blanc, et accompagné d'une musique. On a ainsi un montage qui présente d'abord la démarche du travail et sa genèse, puis le résultat final, comme en témoignent les travaux des trois étudiants que nous avons pris en exemple.

Ces travaux sont joints en annexes vidéo ou directement visibles sur Vimeo en cliquant sur les liens suivants : [*Annexe V8 – Film Lumière / Cloé : La danse traditionnelle chinoise*](#) ; [*Annexe V9 – Film Lumière / Anne : Tant pis*](#) ; [*Annexe V10 – Film Lumière / Edmond : La danse*](#).

Figure 75 – 1ère partie – Film Lumière / Cloé



Voix *off* de Cloé : « Quand je me suis promenée dans une petite ruelle de Taiping Avenue, une ruelle plus déserte que les autres rues de Chongqing, je suis tombée sur une danseuse... »

Figure 76 – 2ème partie – Film Lumière / Cloé



Musique *off* : musique traditionnelle chinoise épurée

(Annexe V8 – Plan Lumière / Cloé : *La danse traditionnelle chinoise*)

Figure 77 – 1ère partie – Film Lumière / Anne



Voix *off* d'Anne : « J'étais dans un bar avec cinq amis quand j'ai filmé cette vidéo avec mon téléphone portable.
C'était presque minuit, je me suis cachée dans un coin dans le noir... »

Figure 78 – 2ème partie – Film Lumière / Anne



Musique *off* : musique nostalgique

(Annexe V9 – Plan Lumière / Anne : *Tant pis*)

Figure 79 – 1ère partie – Film Lumière / Edmond



Voix off d'Edmond : « *C'était au cours d'une soirée dans l'université de ma petite amie : elle est membre de l'équipe de danse...* »

Figure 80 – 2ème partie – Film Lumière / Edmond



Musique off : musique tirée de *Carmen* de Bizet (1875)

(Annexe V10 – Plan Lumière de Edmond : *La danse*)

Dans chacun des exemples étudiés, la seconde partie – c'est-à-dire la « vue Lumière » elle-même, en noir et blanc, avec musique – acte de la transfiguration de la réalité quotidienne, dans une nouvelle perspective, s'objectivant et se partageant à l'écran : la danseuse traditionnelle de Cloé nous renvoie à une dimension intemporelle de la culture chinoise, qui traverse les époques ; le bar d'Anne devient un lieu, en suspens dans le temps, empreint de nostalgie ; la danse de groupe d'Edmond se relie « magiquement » au chant d'amour de Carmen.

L'effet purement cinématographique, qui relie, dans le visible, les dimensions réelle et imaginaire, s'appuie ici sur les échos sensibles entre la géologie des mouvements dans le plan et la musique qui les accompagne : mouvements de jeux d'ombre et de lumière dans la profondeur du plan d'Anne qui s'accordent à la nostalgie de la musique ; mouvements de la troupe d'Edmond qui s'accordent au tempo de *Carmen*. À chaque fois, une réalité purement cinématographique se substitue à la réalité quotidienne, originellement perçue.

Or, cette nouvelle perspective sur la vie chinoise se construit en appui sur une perspective française, aussi bien dans la manière de voir que dans celle de nommer, comme l'attestent les premières parties des travaux : c'est dans un récit en français, à partir de l'exemple français des Lumières, que s'est peu à peu établie la nouvelle perspective, et par suite, l'apparition du réel sous une nouvelle forme. Ici, le changement de perspective langagière est rendu possible et facilité, à partir d'un changement de perspective visuelle sur la réalité quotidienne chinoise, et à travers le travail esthétique sur le plan, à la façon des frères Lumières.

Le travail en miroir, entre les premières et les secondes parties, est à ce titre signifiant, par le jeu d'écart et d'échos qu'il met en évidence : entre la réalité chinoise et la nouvelle réalité en noir et blanc, en hybridation des deux cultures ; entre la voix française au travail et son écho dans une limite musicale, dans une zone intermédiaire entre les cultures. Les matériaux visuels et sonores sont ainsi en transformation, à travers des jeux d'association et de glissement, pour permettre la bascule d'une perspective (sino-chinoise) sur une autre perspective, hybride, sino-française ou franco-chinoise, potentielle et sensible à l'écran, dans le nouveau jeu visuel et sonore qui s'établit dans la « vue Lumières » finale.

Car ce qui est partagé finalement, notamment lors de la projection en classe en fin de travail, c'est que la réalité chinoise apparaissant autrement, à chacun et à tous, sous une nouvelle forme, qui rend sensible la possibilité de la nouvelle perspective sur le monde qu'implique l'apprentissage d'une nouvelle langue-culture : la « vue Lumières » finale, en seconde partie des montages, donne une symbolisation non-langagière de la nouvelle perspective sur le monde, en écho de la première partie, où la construction de cette nouvelle perspective se fait en appui sur le récit en langue française.

8.4 Conclusion : conscience, réflexivité et apprentissage

Si l'autobiographie en français permettait potentiellement aux étudiants d'établir une nouvelle perspective, et une forme de prise de conscience réactualisée, de leur vie depuis la naissance,

le travail Lumière suit un processus analogue, en permettant d'établir un nouveau regard sur le monde. Il est à ce titre remarquable que certains étudiants encore sceptiques ou retenus lors de l'exercice sur l'autobiographie, se soient entièrement « débloqués » sur l'exercice Lumière.

Cloé, notamment, dont nous venons d'étudier le travail Lumière, fait partie des étudiants qui ont, dès le début et le plus longtemps, manifesté des résistances par rapport au programme et aux exigences de ce nouveau cours. Nous nous souvenons en effet très bien, à travers nos observations de terrain, que Cloé était parmi les étudiants les moins convaincus et les plus sceptiques lors de la discussion de rentrée : habituée au travail scolaire sur le manuel, elle ne semblait pas comprendre pourquoi et comment le travail que nous proposons, de création de films, pouvait constituer une forme d'apprentissage de la langue.

Cette résistance, liée à la culture éducative, s'était avérée aussi liée à une résistance psychologique, d'ordre personnelle : révéler des photos de famille et parler de soi, dans l'exercice autobiographique, avait semblé plus compliqué encore pour Cloé que pour d'autres étudiants. Et de fait, son travail autobiographique est resté très « retenu », sur le modèle général qui s'est vite développé dans la classe, à la suite des premières projections : en révélant les moments successifs d'intégration obligée aux différents cercles, à travers le parcours de vie, mais sans que le sujet ou la personne n'apparaisse vraiment, à travers des contradictions ou des événements. Cette « retenue » de Cloé continue d'apparaître lors de la présentation orale de son plan original, dans la mesure où Cloé elle-même n'est pas convaincue de la qualité de ce que révèle son plan, puisqu'elle insiste sur les défauts qui gâchent ses attentes : la marchande et le passant, qui perturbent la contemplation pleine, et culturellement conforme et valorisée, de la danseuse.

Le moment de « bascule », d'avancée et de prise de conscience du changement, se situe pour Cloé au moment de la projection en classe de son plan, où elle découvre avec surprise que son plan et sa qualité dépassent ses attentes et ses présupposés. Elle finit en effet par reconnaître, avec nous, l'enseignant, et avec les autres étudiants, le public, que tous les incidents qui lui paraissaient négatifs font partie du charme et de la vie du quotidien chinois dans le plan. Et, tout comme d'autres étudiants avaient été débordés, et surpris, dès l'autobiographie, par ce qu'ils découvraient d'eux-mêmes et d'inconnu dans les photos, qu'il nommait alors (cet inconnu) avec plus de facilité en français, Cloé parvient à se « décentrer », à voir et à nommer différemment ce qui l'entoure, et à reconnaître ce changement, au moment de la surprise que constitue son nouveau regard sur son propre plan.

À ce moment-là, un potentiel de perception s'ouvre pour Cloé, associé à un potentiel d'expression dans la nouvelle langue, et ici, comme nous l'avons déjà noté, le potentiellement visible autrement sous-tend ou accompagne une nouvelle manière de nommer et de s'exprimer, en l'occurrence dans la nouvelle langue, le français. Il est notable, dans nos observations de terrain, que l'attitude de Cloé s'est modifiée dans toute la suite du travail : d'une position de « retrait » ou de « retenue » dans l'investissement, elle s'est fortement impliquée individuellement et collectivement dans toutes les étapes suivantes. Même si les entretiens de fin d'année montrent que la mémoire des étudiants quant à leur apprentissage est souvent « flottante », chaque nouvelle étape effaçant rapidement les étapes antérieures (nous reviendrons sur ce point plus loin dans notre dernier chapitre), Cloé garde cependant une trace précise des effets du cours sur elle, six mois plus tard. Lors de cet entretien informel sur Wechat, quand nous lui demandons ce qui a été important et ce qui a changé pour elle durant toute l'année, elle revient explicitement sur le cours d'écriture de film :

« Par ce cours, j'ai appris comment analyser et apprécier un film. Avant, je regarde des films juste pour se distraire ou se reposer, mais après ce cours, j'ai compris, je sais comment apprendre, comprendre un film, et j'ai aussi apprendre quelque chose ou la philosophie ou des raisons des films ».

Cloé a donc pris conscience de nouvelle possibilité de « regards » sur le monde, tant sur le plan visuel que réflexif, à travers la reconnaissance de la question du point de vue, « la philosophie ou des raisons des films », comme elle dit de manière très juste. Et on retrouve un phénomène de « développement personnel » très analogue chez Anne. Comme celle-ci le confie dans son questionnaire de fin de semestre (*Annexe 8c4 – Anne / Questionnaire de fin de semestre*), elle a eu du mal à s'investir complètement au début du cours, notamment parce qu'elle suit un double cursus, en français et en économie, et qu'elle avait du mal à faire face à la nouvelle demande de travail qu'exigeait le cours d'écriture de film. Puis, elle note ce dont elle a pris conscience en cours de travail :

« Mais maintenant, rappelant les études de ce semestre, j'aperçois que j'ai déjà appris beaucoup et trouvé la joie quand on crée son propre film. Et je pense que le cours de film est difficile mais signifiant.

Il y a un problème : je pense que c'est l'auteur du film qui comprend son œuvre le mieux, mais notre cours manque d'une importante part : le professeur doit discuter avec l'auteur ce qu'il veut exprimer et pourquoi il filme comme ça. Sur la position d'un auteur, on peut comprendre mieux son œuvre.

En tout cas, le cours de film est une expérience joyeuse pour moi. Merci beaucoup, Monsieur ! » (*Annexe 8c4 – Anne / Questionnaire de fin de semestre*).

Dans ces lignes qui permettent de faire un premier bilan en fin d'expérience, Anne révèle plusieurs aspects importants de son apprentissage durant le processus de travail. D'abord, la prise de conscience de sa subjectivité, et des potentialités qu'ouvrent l'explicitation d'un point de vue, ce qui constitue aussi l'une des bases du travail d'argumentation, que l'on développe en L3 en Chine.

Jusqu'à ce cours, Anne nous était apparue nettement en retrait du groupe, et notamment quant à sa participation orale et à son investissement dans les travaux écrits, qui se contentaient de répondre consciencieusement à la demande universitaire sans manifester d'investissement personnel. Le double cursus d'Anne, qu'elle évoque, est sans doute l'une des raisons à cette posture de « retrait ». L'autobiographie d'Anne manifestait déjà une première évolution, en maintenant une contradiction. D'une part, son autobiographie relevait d'un choix très subjectif : ne parler que du moment le plus joyeux de son existence, son adolescence et sa vie à travers son groupe d'amis du lycée, comme s'il s'agissait d'une véritable naissance pour elle. Et d'autre part, par ce choix même, son autobiographie restait partielle, sans évoquer un cercle très important, celui de la famille et de l'enfance, en provoquant une frustration chez nous, en tant que spectateur, puisqu'à la fin du visionnage, demeurait le sentiment que nous aurions aimé « en voir plus ». Comme pour Cloé, l'autobiographie était une étape de travail, encore marquée par des résistances, tandis que le film Lumière a provoqué un investissement subjectif plus important et par suite un sentiment de « surprise », susceptible d'accroître les motivations.

Ce qui est frappant chez Anne, c'est que d'une certaine façon, elle continue clairement le travail autobiographique dans le travail Lumière, en tirant presque entièrement la scène documentaire vers un point de vue subjectif : c'est son chagrin d'amour qui motive entièrement le point de vue visuel (la situation de vie, à une des tables du bar, au milieu des verres et des fumées), qui domine dans le texte et qui donne la nostalgie finale au plan musical, en noir et blanc. Avec Anne, la part d'imaginaire l'emporte et le plan finit par évoquer un plan subjectif fictionnel, autant ou plus qu'un plan documentaire. Ce qui représente une véritable « bascule » de point de vue quand on se souvient que durant sa première présentation, elle avait évoqué son état subjectif de manière entièrement neutre et impersonnel : il s'agissait d'un bar où l'on pouvait voir des filles pleurer.

Or, il y a chez Anne une véritable « joie », comme elle l'évoque, à découvrir cette possibilité d'expression et à en devenir consciente à travers la projection, même s'il s'agit d'évoquer un événement douloureux à l'origine. L'effet notable, dans son processus d'expression en français, est de déclencher une véritable motivation (un moteur interne) qui produit du texte subjectif, à

la fois en quantité, car les textes d'Anne n'avaient jamais été aussi abondants auparavant, et en intensité, puisque dans son bilan de fin de semestre, elle prend une position critique par rapport à nous (il y a un « manque » dans le cours) et revendique de pouvoir encore développer et expliciter ses intentions, son point de vue et ses choix.

Il est vrai que nous avons parfois passé plus de temps sur certains cas particuliers en cours, en estimant que nos questions et nos interventions servaient d'exemple et d'illustration des processus à développer, pour l'ensemble de la classe. Ce qui a effectivement été le cas, une forme de travail collaboratif et d'intelligence collective s'étant développés de manière globale, et ayant nourri le travail de chaque étudiant. Mais, en se référant au fort sentiment d'égalité que revendiquent les étudiants chinois, on peut comprendre qu'Anne ressente une sorte de frustration et demande un travail encore plus individualisé, pour permettre à chaque étudiant, et notamment à elle, d'aller au bout de sa recherche de construction subjective.

Quoi qu'il en soit, et malgré la « critique » d'Anne, c'est bien la possibilité d'une construction subjective du point de vue, reconnue par nous et par la classe, qui a étayé le développement du travail d'Anne et la transformation de sa position sur le monde et dans la classe, par une possibilité de nouvel investissement subjectif et symbolique du monde, dans une nouvelle langue et dans une nouvelle vision, produisant une métamorphose du sujet puisque c'est en définitive de la « joie » qui est ressenti à travers le dépassement esthétique du chagrin d'amour initial.

Chez Edmond, la surprise et l'inattendu produits par la nouvelle musique, comme limite symbolique de la nouvelle langue, révèlent la potentialité d'un nouveau point de vue et d'un nouveau monde hybride, intermédiaire entre la culture classique chinoise (dansée) et la culture classique française (musicale). Cette découverte pour Edmond relance son investissement subjectif dans le travail, et de manière plus précise sa « motivation » pour l'apprentissage du français, comme il l'évoque dans son entretien de mi-semestre, qui correspond à l'achèvement du travail sur le film Lumière :

« Oui... Je pense bien qu'il y ait trop de travaux compliqués quand nous faisons notre film. Mais le résultat, c'est plus utile pour nos études. C'est avant la motivation... »
(Annexe 13 – Entretien de mi-semestre avec Edmond).

C'est que le travail Lumière répond en définitive à un dispositif réflexif, de construction du point de vue et d'objectivation de cette construction, à la fois visuellement et linguistiquement.

Océane, qui est sans doute l'une des étudiantes, à avoir le plus observé et le plus réfléchi à ce qui se passait en elle et durant le cours, le résume très bien durant son entretien de mi-semestre :

« Oui... Cela nous offre une autre façon d'être plus français dans le mode de pensée, et pour nous, les Chinois, un nouveau point d'observation d'apprendre les choses »
(Annexe 12 – Entretien de mi-semestre avec Océane).

Dans l'analyse d'Océane, nous observons que le point de vue visuel et le point de vue réflexif se sont associés dans un même mouvement de développement et d'hybridation culturelle, entraînant même un changement de regard sur la culture éducative et les habitudes d'apprentissage : comme elle le note justement, est apparu « un nouveau point d'observation d'apprendre les choses ».

L'effet sur les spectateurs chinois renvoient enfin au caractère nouveau et réflexif de la démarche des étudiants. Ainsi, une jeune enseignante chinoise de notre département souligne-t-elle l'effet des films Lumière sur elle :

« Et aussi, je trouve que ces films... j'aime bien les films dont le sujet est lié à la vie quotidienne, parce que j'ai l'impression qu'à travers ce film, je peux ressentir, je ne sais pas comment dire, le rapprochement de la vie quotidienne de la part des étudiants. Et la perception sensible de certains secteurs de la société chinoise »
(Annexe 17 – Entretien avec CI).

La « perception sensible » qui s'exprime dans les films, même si elle passe à travers un travail culturel et langagier français, permet ainsi pour CI la nouvelle perception et la reconnaissance d'une réalité chinoise partagée. Une autre enseignante chinoise de notre département note aussi :

« On voit quand même leur réflexion. Ce n'est plus les textes : « je suis né à quelle année, je me lève à quelle heure... ». Ce n'est pas la transcription de leur propre vie mais une réflexion sur tel ou tel événement, telle ou telle question, avec une certaine profondeur. C'est vraiment impressionnant » (Annexe 19 – Entretien avec J).

Si l'autobiographie amenait un début de travail réflexif mais qui nourrissait plus explicitement un récit de vie, le travail Lumière et la fabrication du plan cinématographique mettent en jeu et en évidence les potentialités réflexives des étudiants, et ceci en français, ou en tout cas avec le français et le regard français qui facilitent un décentrement et une prise de distance. L'enseignante a ainsi été « impressionnée » par la capacité des étudiants à développer une pensée sur leur réalité et sur leur environnement, à travers les images cinématographiques et les voix *off* qui mettent la genèse du travail en perspective.

Il est ici à noter que ce passage au développement du genre argumentatif en début de 3^{ème} année, pour aller du niveau B1 au niveau B2/C1 selon les critères du CECRL, se fait habituellement beaucoup plus difficilement et que le travail sur les images cinématographiques (le visible, le sensible et le récit, implicite et potentiel, qui s'en dégage) a grandement facilité ce développement, lors de notre expérimentation. Et finalement, J atteste aussi que ce travail de réflexion et de construction du point de vue permet la re-création pour elle d'une réalité partagée de la Chine, à travers des sensations et des perceptions où elle se reconnaît et reconnaît la Chine :

« Oui, ça a raconté certains aspects de la Chine, parce qu'il y a les villages, la campagne, le métro dans la ville comme Canton, la grande ville, super ville de la Chine, il y a aussi les petits villages, les gens qui vivent dans différents endroits de la Chine [...] Mais il y a aussi une ou deux filles qui ont présenté la campagne, et aussi une station de train d'un petit village. De ce côté-là, on voit la différence campagne, village, grande ville chinoise, Canton, et une ville très spéciale qui est Hong Kong, donc il y a déjà quatre endroits différents, de la Chine [...] Et il y a un autre film qui raconte une petite ruelle de Chongqing, c'est quoi le titre ? "La danse traditionnelle chinoise". Je pense que le film enregistre aussi une partie non-négligeable de la Chine, de la culture Chinoise, et de plus, ce qui est le plus intéressant à mon avis, c'est qu'il filme non seulement la danseuse mais aussi le petit garçon – c'est un petit garçon ou une petite fille ? [...] Derrière la danseuse, donc c'est intéressant, n'est-ce pas ? [...] Oui, tout est mélangé. On peut rencontrer tout dans le même endroit, à un même moment. C'est vraiment un peu mystérieux, c'est un peu "punk", quoi ! » (Annexe 19 – Entretien avec J).

À travers le témoignage de cette enseignante, on voit que l'effet Lumière, travaillé durant la fabrication, finit par se partager : l'objectivation finale, à l'écran, du point de vue subjectif devant la réalité, finit par sortir du cadre et s'imposer comme une nouvelle réalité perçue et reconnue. C'est effectivement la première fois que nous entendons une chinoise qualifier avec admiration son pays de « punk » ! Et ici, le caractère singulier de l'expérience esthétique permet sans doute de dépasser le clivage supposé entre les cultures, et par suite une représentation binaire simple où l'on « passerait » d'une culture dans l'autre, de « l'identité » (supposée) à l'altérité (tout aussi supposée) : car le processus en jeu, et dont témoignent le travail des étudiants aussi bien que le témoignage de J, semble plutôt relever d'un échange et d'un partage de l'échange, au moment où la part chinoise du regard français s'identifie et s'échange avec la part française du regard chinois, dans l'écran permettant les transitions entre le réel et l'imaginaire.

Nous avons réalisé un montage des images, en support dans ce chapitre et qui témoignent des processus à l'œuvre, du début de l'exercice à sa toute fin : de la réception des vues Lumière originales au montage final de leur propre travail par les étudiants, à partir des deux exemples parallèles de Anne et de Cloé. Cette synthèse en images permet d'observer les échanges et les transformations qui s'opèrent dans les étapes de travail, et que nous avons mis en évidence dans les analyses développées dans ce chapitre : comment une part des vues Lumière originales est introjetée puis projetée dans l'environnement chinois ; comment un point de vue sur le visible se construit progressivement dans la réalisation du plan par les étudiants et comment ce développement d'une nouvelle perspective sur leur environnement motive le développement d'un nouveau récit, dans la nouvelle mangue, le français ; comment l'ensemble du processus engage un mouvement de réflexivité et de prise de conscience, chez les étudiants, de leur situation dans l'environnement, le monde, l'apprentissage ; et comment le montage final des étudiants, en miroir, présente à la fois la genèse du plan (son histoire) et sa limite esthétique et symbolique dans un nouveau plan Lumière, chinois et français (son devenir).

Ce montage synthétique de l'expérience de réalisation des films Lumière, à partir des exemples de Cloé et Anne, est joint en annexe vidéo ou visible directement sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe VII / Montage de synthèse – Lumière / Cloé & Anne](#).

Chapitre 9 : L'essai de fiction d'Océane – Étude de cas comparative

Ce chapitre est centré sur le troisième exercice de film proposé, l'essai de fiction, et sur l'étude d'un exemple : celui d'Océane. L'étude est comparative, resituant le travail d'Océane par rapport à l'ensemble de la classe, et mettant ponctuellement en parallèle les exemples de deux autres étudiantes, aux profils sensiblement différents, Alina et Célia : Célia, dont nous avons analysé le travail autobiographique dans le chapitre 7, et dont nous analyserons en partie l'essai de fiction, puisqu'Océane en joue un des personnages.

Tous les documents écrits concernant ce chapitre 9 sont rassemblés en Annexe 9 – Documents liés à l'essai de fiction d'Océane : de l'Annexe 9a – Océane / Questionnaire 1 à l'Annexe 9m – Océane / Projet final.

Quant aux documents vidéo concernant ce chapitre, ils sont joints en Annexes vidéo de l'Annexe V12 – Autobiographie d'Océane à l'Annexe V20 – Fiction Océane / Rose rhapsodie.

Pour exposer notre analyse, nous procéderons chronologiquement, en quatre étapes :

- d'abord, nous resituerons le travail d'Océane sur la fiction, dans son trajet sur l'ensemble du cours et à travers ses deux premiers exercices, l'autobiographie et le film Lumière ;
- ensuite, nous verrons comment dans les premières idées d'Océane sur un film possible, un jeu se met en place entre les stéréotypes culturels et les langues ;
- puis, nous étudierons le travail de réécriture d'Océane, et les échanges entre le singulier et le collectif, durant cette étape nécessaire pour parvenir au développement final d'un projet, qui permette une réalisation ;
- enfin, nous verrons, à travers l'exemple d'Océane, comment le travail de réalisation et d'interprétation permet aux étudiants d'incorporer, et de reconnaître dans leur environnement, la réalité des projets symboliques mis en place dans le travail d'écriture.

9.1 Océane : de l'autobiographie au film Lumière

Profil d'Océane

Océane est une étudiante du continent, qui appartient au « cœur » de la classe : parmi les étudiants du continent, qui sont recrutés avec une moyenne au *gaokao* (examen d'entrée à l'université) plus élevée et qui ont globalement de meilleurs résultats aux examens que les étudiants de Hong Kong, elle se situe parmi ceux qui ont des difficultés, quoiqu'ayant de bons résultats aux examens. Notons à ce sujet que, contrairement aux autres cas étudiés précédemment, nous ne pouvons pas joindre à nos annexes l'examen de fin de semestre d'Océane, car pour elle, ce cours était optionnel, et donc sans nécessité d'examen final.

Si l'on compare avec Anne et Edmond, dont nous venons d'étudier les travaux Lumière, Océane éprouve globalement un peu moins de difficultés qu'Anne et elle se trouve à peu près dans la même zone qu'Edmond quant au développement de son niveau de français et à ses résultats aux examens. Si l'on considère l'ensemble de la classe – continent et outre-mer – Océane se situe sur la médiane, quant à ses résultats aux examens.

Océane est une étudiante, moins scolaire que d'autres, assez originale dans ses points de vue et ses remarques, assez volontaire à l'oral, malgré sa difficulté à former des phrases fluides et à développer sa pensée. Elle fait souvent des remarques très justes mais ne parvient pas à les développer ou à les insérer dans des développements plus longs, à l'écrit comme à l'oral. La « gêne » à l'oral est cependant beaucoup plus sensible qu'à l'écrit.

Elle répond au profil sociologique dominant de la classe, que nous avons dégagé dans la partie II de notre étude : elle appartient à la classe populaire ou moyenne populaire et ses parents n'ont pas fait d'études supérieures. Elle n'est pas originaire du Guangdong mais d'une autre province, Anhui, et d'après ce qu'elle note dans le questionnaire de début d'année (*Annexe 9a – Océane / Questionnaire 1*), elle parle le « chinois », c'est-à-dire le mandarin, en famille et dans la vie courante. Le français était son premier vœu pour l'université, et d'après ce qu'elle note, pour des raisons culturelles : « Parce que j'aime la culture francophone ». Les trois mots qu'elle donne dans le même questionnaire quant à ses représentations du français sont : « sérieux, charmant, élégant ».

Quant à son autoévaluation en fin de questionnaire 1, c'est-à-dire en début de semestre, elle note :

« Écouter : B1
Lire : C1
Prendre part à une conversation : B1
S'exprimer oralement en continu : B2
Écrire : B1 » (Annexe 9a – Océane / Questionnaire 1).

Notre point de vue d'enseignant est sensiblement différent que pour d'autres étudiants, car si le niveau B1 d'ensemble nous paraît juste quant aux résultats des semestres précédents, et quant aux compétences manifestées en classe en ce début de L3, Océane nous semble surévaluer ses compétences pour « Lire : C1 » et « S'exprimer oralement en continu : B2 ». En ce qui concerne « lire », Océane manifeste un goût et une grande motivation pour la lecture, mais ses capacités de compréhension restent limitées, par beaucoup de contresens et de zones de sens qui restent « floues », et dont elle n'est pas consciente. Pour nous, elle est à un niveau B1, ce qui est le niveau attendu moyen dans le cadre chinois en début de L3.

En ce qui concerne « S'exprimer oralement en continu », Océane nous semble aussi dépendante d'une « illusion d'optique » quant à son autoévaluation, car dans le cursus chinois et dans les activités proposées aux étudiants à l'oral – petits sujets d'expression orale dans les manuels ou exposés sur des thématiques culturelles – les étudiants s'appuient presque toujours sur un temps de préparation écrite assez long. Et lors de la présentation orale, les étudiants éliminent tout risque de « perdre la face » en s'appuyant sur la lecture de leurs « notes », souvent entièrement rédigées, ou sur ces mêmes textes qu'ils ont appris par cœur. Il y a ainsi très peu d'occasions véritables pour les étudiants de « s'exprimer oralement en continu », en prenant le risque de l'improvisation orale. Et par suite, il s'agit en fait d'une des compétences où nos étudiants ont dans l'ensemble le plus de difficultés. Ainsi, pour Océane, cette compétence, comme d'ailleurs l'autre compétence orale « Prendre part à une conversation » serait plutôt, d'après nous, à considérer au niveau B1-

Océane manifeste le même flottement sur ses « points forts » et ses « points faibles » à l'oral, puisqu'elle note comme point fort, « communiquer efficacement » et comme point faible, « s'exprimer clairement », sans voir le caractère lié des deux compétences. Elle note cependant comme autre point faible : « confiance », ce qui nous semble juste, puisque la gêne et la pudeur d'Océane semblent en partie lié à un manque de confiance. Quant aux difficultés à écrire en français, comme la plupart des étudiants, Océane évoque uniquement des points, liés techniquement à la connaissance de la langue : « le genre de noms, le temps de verbes, certains expressions », sans relier ses difficultés à son raisonnement précédent sur l'oral, donc sans élargir son point de vue en termes de compétences pratiques relationnelles. Ainsi, comme dans

l'esprit de la plupart des étudiants de cette classe, la connaissance de la langue, rattachée au travail écrit et aux manuels, est-elle séparée de la potentielle pratique subjective et / ou culturelle, plutôt associée à l'oral.

Une difficile autobiographie

Au début du cours, Océane n'a pas exprimé explicitement de résistance au nouveau programme : elle semblait plutôt curieuse et s'est engagée dans le travail avec beaucoup de volontarisme. Mais l'autobiographie a été une épreuve pour elle : elle y a passé beaucoup de temps, se prenant au jeu des modifications et des améliorations possibles, sans parvenir à un résultat qui la satisfasse entièrement. Dans son entretien de mi-semester (*Annexe 12 – Entretien de mi-semester avec Océane*) et dans son questionnaire de fin de semestre (*Annexe 9b – Océane / Questionnaire de fin de semestre*), elle ne revient d'ailleurs que sur l'essai de fiction et le travail Lumière, sans mentionner le travail autobiographique.

Pour l'autobiographie, Océane appartient en effet au petit groupe d'étudiants qui a eu du mal à trouver la juste distance et le décentrement nécessaire pour développer un point de vue et un récit sur eux-mêmes. Dans tous les cas, comme on le verra pour Océane, ce problème de construction du point de vue subjectif a été facilité par le travail Lumière. Comme nous l'avons aussi noté dans nos ateliers de jeu dramatique, « parler de soi » est une des épreuves les plus difficiles, qu'il est, justement pour cette raison, parfois intéressant d'aborder dès le début. Et les premières difficultés éprouvées dans une exigence directe à parler de soi sont ensuite souvent dépassées, à travers des exercices qui permettent d'aborder la même question mais de manière indirecte ou incidente.

Pour bien comprendre l'analyse qui suit, nous invitons notre lecteur à consulter l'annexe 12 dans le dossier joint des annexes vidéo, ou à cliquer directement sur le lien suivant : [Annexe V12 – Autobiographie d'Océane](#).

L'autobiographie d'Océane manifeste en effet une difficulté à trouver un point de vue fixe, dans le présent, qui permette de tisser le lien narratif entre les photos, et le récit s'oriente donc plutôt vers un portrait éclaté, où le récit langagier et le récit des images divergent plus qu'ils ne trouvent de coïncidences. Ainsi l'autobiographie laisse apparaître des éclats d'originalité sans qu'un lien tenu fasse « histoire », ce qui correspond d'ailleurs à la personnalité originale et surprenante d'Océane, comme nous l'avons souvent noté en cours, ou encore dans son

questionnaire de Proust, où à la question « Mon rêve de bonheur », elle répond : « posséder un café en Suède » (*Annexe 9c – Océane / Questionnaire de Proust*).

L'un des problèmes majeurs d'Océane pour l'autobiographie a d'ailleurs été sa voix : complètement inaudible, sous la musique, lors de son premier montage, et qui manque toujours de présence, d'énergie et de volume, dans le montage final. En parallèle, le récit des images n'est pas clair, lui non plus : trop de photos défilent, non pas présentées plein cadre, comme des images cinématographiques et comme nous l'avions demandé, mais posées sur des fonds comme dans des présentations numériques, sur PowerPoint par exemple. Il est donc difficile pour le spectateur « d'entrer » dans les photos, qui restent à distance, contrairement au processus d'identification à l'écran à l'œuvre dans la projection « plein cadre » des images cinématographiques, qui participe de l'illusion réaliste propre au cinéma.

Surtout, et contrairement à nos remarques et conseils sur les premiers montages, Océane a systématiquement mis en œuvre des applications numériques automatiques qui génèrent le défilement des images, ainsi que des effets d'animation. Cela crée un mouvement et une dynamique de récit purement externes et mécaniques, alors que ce rôle devrait être assumé par le rapport de montage des photos entre elles, et leur rapport d'ensemble à la voix de narration, pour que le récit autobiographique naisse entièrement et subjectivement. En faisant trop confiance à la technique numérique, c'est un peu comme si Océane avait laissé un point « neutre » et extérieur raconter à sa place, là où l'enjeu de l'autobiographie est au contraire la souveraineté subjective de la narration.

C'est que chez Océane, le point de vue est en train de se chercher et de se construire, tandis qu'il a été plus simple à trouver pour d'autres, en ce qui concerne l'autobiographie. Dans cette perspective de construction en cours, chacun des travaux était aussi une étape vers le suivant. Car Océane est en partie consciente de ce nécessaire travail de construction d'un point de vue et c'est une des rares étudiantes à avoir réagi positivement à l'extrait de *Journal intime* de Nanni Moretti et à avoir justement noté que ce que lui apprenait l'extrait sur le propre travail qu'elle avait à effectuer était : « le point d'observation » (*Annexe 9d – Océane / Questionnaire 2*).

Or, le « point d'observation » sur sa propre histoire oblige sans doute à un décentrement plus fort, et à une négociation plus difficile entre le sujet et lui-même, le sujet et sa famille, le sujet et son propre socle anthropologique, selon l'histoire de chacun et les zones implicites de « protection » mises en place. Ainsi, dans son autobiographie, Océane raconte que, quand elle

est née, son père, policier, a dû partir en mission, et qu'on l'a donc appelée *Wu Qiao* qui signifie « bonne chance ». Or, plus tard, lors d'une discussion informelle avec nous, Océane a complété l'histoire de son prénom : comme son père devait partir, c'était « pas de chance », ce que signifie en fait *Wu Qiao*, mais dans la culture traditionnelle chinoise, cela peut aussi signifier « bonne chance », car on estime qu'une fois les premières épreuves surmontées, tout se passera bien.

Le prénom chinois est tout à fait symbolique de la difficulté autobiographique pour certains de nos étudiants, car il est avant tout le « rêve des autres » quant au nouveau-né, le projet familial et collectif que porte l'enfant, de manière presque « sacrée » si l'on se souvient que l'écriture en Chine est à ses origines « divinatoire ». Il n'est ainsi pas rare de trouver parmi les enfants nés durant la Révolution Culturelle, c'est-à-dire parmi la génération des parents de nos étudiants, des femmes qui peuvent s'appeler « Construction rouge » ou « Soleil rouge », car la période se projetait entièrement dans le « rouge » de la révolution et du communisme.

Sous cet angle, et pour peu que le projet individuel et /ou le projet collectif connaissent des contradictions, établir un point de vue subjectif sur soi-même (son propre prénom) peut relever d'une vraie difficulté structurelle. Quoi qu'il en soit, nos observations durant différents ateliers, et notamment durant le travail autobiographique, ont attiré notre attention sur la problématique spécifique du récit de soi pour des étudiants chinois. Et d'autres exercices, notamment par exemple par rapport aux histoires des prénoms de chacun, pourraient s'avérer tout à fait adaptés pour continuer de créer du lien et de la réflexion, à partir des spécificités culturelles de chacune des langues-cultures en jeu dans ce travail.

La difficulté majeure pour Océane, dans son autobiographie, est donc de ne pas parvenir à articuler récit visuel (les photos de famille, les traces du rêve objectif des autres et du monde dans lequel elle a grandi) à son récit langagier (le récit subjectif de la même histoire) : dans son autobiographie, les deux récits restent éclatés et divergents, sans permettre une unité de point de vue qui tisse le lien du présent au passé. La trop grande utilisation des applications d'animation des images, et la musique en continu, viennent se substituer à la voix et à l'incorporation d'un point de vue présent, qui relierait l'ensemble des parties. Mais ce travail est en progression, en questionnement et en gestation, si l'on observe les progrès d'audibilité de la voix d'Océane, de la première maquette au résultat final. Dans le même sens, le souci d'Océane, quant à une construction complexe et complète, est évident, puisqu'elle est l'une des rares étudiantes à essayer d'introduire des allers-retours dans le temps, en utilisant le flash-back dès le début de son film, où l'on part d'images du temps présent pour aller vers les photos

du passé. Comme on le verra par la suite, Océane a un goût pour les structures complexes, et en ce sens, son autobiographie, même avec ses limites, représente une étape dans ce choix et ce style de construction.

Un film Lumière libérateur

La frontalité et la simplicité obligée du point de vue Lumière sur le monde vont s'avérer être bénéfiques pour Océane, en lui permettant d'affirmer son point de vue à travers une image unique, et non reliée de manière directe à sa propre histoire. Pour ce travail, elle va finalement choisir une scène de chats, comme deux autres étudiants, d'outre-mer, Gaspard et Alina, cette piste animale ayant été introduite durant la projection initiale des vues Lumière par le très sobre et décisif : *La Petite fille et son chat*.

Figure 81 – La Petite fille et son chat



(vue Lumière réalisée entre 1895 et 1905)

Notons que ces trois étudiants, de manières différentes et sans doute pour des raisons différentes, ont tous éprouvé des difficultés durant le travail autobiographique, et ont terminé en partie insatisfaits de leur montage final. Et notons aussi que ces trois étudiants vont filmer des chats, hors de toute présence humaine, pour le travail Lumière, alors que dans le film Lumière en référence, il s'agit de la relation et des interactions entre la petite fille – naïve et qui veut jouer à nourrir l'animal – et le félin – malin et vorace, pour qui la nourriture n'est pas un jeu. Océane, Gaspard et Alina ont donc éliminé le sujet central des films Lumière – l'humain, dans toutes ses postures et ses agencements – pour lui substituer l'animal, ce qui permet d'éliminer au filmage l'embarras qu'il y a à filmer d'autres personnes, et à assumer le regard

que l'on porte sur eux, comme nous l'avait rappelé l'entretien avec Charlotte, déjà cité dans notre chapitre 8 :

« Mais après mes vacances, quand j'attendais le commencement du film au cinéma, j'ai trouvé deux garçons qui m'intéressaient beaucoup. J'étais très embarrassée de les filmer ! Donc je le faisais secrètement, je n'osais pas les filmer mais je réussissais à faire cela » (Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte).

Comparaison des parcours d'Océane et d'Alina

De ce point de vue, le trajet d'Océane en ce début d'atelier présente beaucoup d'analogies avec celui d'Alina.

Alina est une étudiante d'outre-mer, de Hong Kong, et elle fait partie de nos étudiants les plus en difficultés. Si l'on considère le strict plan des résultats aux examens, très « scolaires » et formatés, axés sur la connaissance de la langue et plus globalement sur la restitution des contenus des cours, elle parvient juste à la moyenne demandée en Chine : 60 / 100, soit 12 / 20. Les règles de la grammaire de base n'ont été qu'assez mal assimilées et les difficultés de compréhension ont eu tendance à s'accroître en cours de scolarité. Alina ne fait que très difficilement une phrase à l'oral quand on l'interroge en classe, et, cause et conséquence de cette situation, elle fait preuve d'une grande timidité, et se trouve dans une situation permanente d'effacement et de repli par rapport au groupe.

Océane, comme nous l'avons déjà mentionné, a certes moins de difficultés, puisque sa compréhension de base du français est nettement plus avancée, mais elle aussi, par rapport à son propre groupe de référence, la classe du continent, se trouve légèrement « en dessous » par rapport aux résultats d'un groupe très scolaire et très performant, sur le plan des examens. Plus important, elle se tient aussi dans une situation de retrait par rapport à l'ensemble du groupe, très gênée à l'oral, alors que plus de la moitié du groupe du continent, malgré certaines difficultés, manifeste un volontarisme et une confiance notables dans leur engagement à l'oral.

Pour le travail autobiographique, Alina et Océane sont parvenues à construire une structure et à finalement réaliser un montage qui permet un récit, et que le spectateur peut suivre. Pour ces deux étudiantes, le travail sur la voix a demandé beaucoup d'investissement : les premiers enregistrements manquaient de clarté, d'énergie et de volume, et nous avons dû retravailler avec elles, en tête à tête : la phonétique, la prononciation et la prosodie, tout en insistant sur la qualité d'enregistrement (pour réaliser un « gros plan » sonore) afin que le texte dit soit

compréhensible facilement. Alina et Océane ont nettement progressé de ce point de vue-là et leurs voix de narration « existent » dans le rendu final, même avec moins de présence que pour d'autres étudiants.

Reste qu'en fin de parcours, les deux autobiographies d'Alina et d'Océane présentent des problèmes structurels, qui les rendent plus difficilement visibles et lisibles pour les spectateurs, comme les deux étudiantes ont pu s'en rendre compte comparativement, lors des projections de groupe, sans que nous ayons pour cela besoin d'être explicite. En effet, alors que nous étions beaucoup intervenus en cours de fabrication, pointant qualités et défauts de construction à partir d'exemples précis de certains travaux en cours, estimant que ce que nous disions à partir d'un exemple s'appliquait comparativement à l'ensemble des travaux (et de fait certains problèmes étaient récurrents), nous n'avons pas commenté les travaux de fin, laissant les étudiants établir comparativement leurs ressentis par rapport à leur propre travail et au travail des autres.

Et nous pouvons noter qu'en fin de parcours, ni Alina ni Océane ne sont pleinement satisfaites de leur autobiographie : Océane préfère ne pas l'évoquer dans son entretien de mi-semester et Alina n'en souligne que les défauts durant son entretien de mi-semester (selon elle, la faible qualité du français de sa voix *off*) et elle refusera qu'elle soit diffusée sur les réseaux sociaux au début du second semestre, alors que pour nous, la diffusion était envisageable, sans être préjudiciable à l'étudiante : malgré sa simplicité et sa courte durée, l'autobiographie d'Alina dégageait un trajet singulier et actait du développement de ses capacités en français.

Mais il est cependant vrai que les deux autobiographies présentent des problèmes structurels, qui en diminuent la force, en posant des limites à la perception et à la réception par des spectateurs extérieurs. Comme nous l'avons vu, l'autobiographie d'Océane s'oriente vers un portrait éclaté où récit d'images et voix de narration divergent de manière trop confuse. Il est aussi notable, pour nous qui connaissons le dossier de photos originales d'Océane, que certaines des plus belles photos de sa petite enfance et de son enfance aient été écartées du montage : Océane passe ainsi très vite sur l'étape de « grandir », en laissant une large part de non-dit et de non-vu, pour s'intéresser au portrait au présent. Cette grande pudeur familiale, que nous comprenons et que nous respectons par ailleurs, quelles qu'en soient les raisons, nous semblent évidemment rendre le travail autobiographique plus complexe pour Océane que pour d'autres.

De manière similaire, le travail autobiographique a été difficile pour Alina. Comme elle le montre durant son entretien de mi-semester, elle n'est pas parvenue à réellement apprécier les

progrès considérables qu'elle a faits sur sa voix *off*, après plusieurs lectures et plusieurs enregistrements, et elle persiste à se sous-évaluer par rapport à la fluidité de l'oral dans d'autres films. Durant le travail, il était aussi évident qu'Alina n'était pas à l'aise à l'idée de se montrer et de montrer son histoire personnelle et familiale. Et au final, son autobiographie est très courte – 1 minute 20 secondes alors que la moyenne est autour de 3 ou 4 minutes – composée essentiellement de plans vides de présence humaine ou de photos de groupe où l'on ne reconnaît personne précisément :

Figure 82 – Plan vide de l'autobiographie d'Alina :
son village natal sur le continent



Figure 83 – Plan vide de l'autobiographie d'Alina : Hong Kong,
où la famille d'Alina émigre lorsqu'elle à 12 ans



Dans l'autobiographie d'Alina, le seul visage qui apparaît en plan rapproché, et une seule fois, c'est le sien, au regard profond, à 19 ans :

Figure 84 – Unique gros plan de l'autobiographie : Alina à 19 ans



Dans l'autobiographie d'Alina, de manière encore plus radicale que dans celle d'Océane, la sphère familiale et personnelle est entièrement protégée. Ici, se greffe aussi la question de l'histoire de l'émigration à Hong Kong, et sans doute les tensions actuelles que provoque la réintégration de Hong Kong à la République Populaire de Chine. Nous notons d'ailleurs que cette question politique sous-tend implicitement les rapports plutôt froids entre les deux classes – continent et outre-mer – de toutes les promotions, et que les autobiographies hongkongaises de notre expérimentation sont « encombrées » par ce problème : les étudiants de Hong Kong ont manifesté moins de confiance et plus de gêne que ceux du continent, à devoir exposer les trajectoires de leurs familles, souvent complexes, avec différents mouvements entre le continent et Hong Kong.

Il aurait sans doute fallu aborder ce problème spécifique de manière séparée, et du moment qu'il s'agit d'un problème touchant la politique intérieure chinoise, avoir une discussion ouverte avec les responsables de notre département et les étudiants de Hong Kong. Nous n'avons malheureusement pris complètement conscience de ce problème que tardivement, durant le déroulement du cours et du semestre. Il reste donc à y réfléchir pour l'avenir, que chacun puisse raconter son histoire sans gêne, et aussi écouter celle des autres, sans gêne non plus.

Quoi qu'il en soit, dans l'exercice autobiographique, se croisent le plan général collectif – l'Histoire, la dimension nationale – et le plan singulier individuel – la famille, l'histoire de chacun. Et ce croisement perturbe les possibilités narratives de certains étudiants, comme on l'observe chez Océane, de la classe du continent, ou chez Alina, de la classe d'outre-mer. En réexaminant l'autobiographie d'Alina, la prédominance des espaces vides et l'apparition

soudaine de son visage, nous pensons qu'avec plus de temps, il aurait fallu travailler de manière individualisée avec ces étudiants, en difficulté narrative, et trouver des solutions formelles pour inclure le non-dit et le non-vu dans un système plus élaboré de récit, où le vide et les ellipses pourraient devenir complètement signifiants : comme par exemple, dans *L'Éclipse* (1962) de Michelangelo Antonioni, qui aurait pu servir d'exemple de référence, pour de tels dispositifs narratifs, où le vide se met à signifier.

Quoi qu'il en soit, même avec leurs limites, les autobiographies d'Alina et d'Océane ont pu se mettre en place : « tenir debout », présenter un récit minimum, et permettre des avancées, tant sur le plan de la structuration du texte que sur le travail de la voix, car nous avons veillé, en tant qu'enseignant, à ce que ces progrès s'actualisent dans l'objet final. Notons donc que nous avons veillé à ce que les travaux, même imparfaitement aboutis, ne déclenchent pas de frustration définitive chez les étudiants : notre propre expérience de comédien et de directeur d'acteurs nous a en effet enseigné que de tels travaux, qui nécessitent un fort investissement subjectif et une exposition de la personne, ne doivent pas provoquer de blessure narcissique si importante qu'elle interdise la poursuite du travail. Notre rôle d'enseignant a ici été d'équilibrer les frustrations et les avancées, de telle façon que l'étape suivante puisse être abordée.

En ce sens, dans l'atelier que nous avons proposé, il s'agissait de « faire avancer » en permanence et même à petits pas, sur les différents plans : visuels, narratifs, psychologiques ou langagiers, sans fixer trop vite et en priorité, l'objectif d'un résultat achevé, entièrement satisfaisant. Il s'agissait plutôt de penser de manière à ce que chaque étape apporte des éléments de satisfaction et de découverte aux étudiants et permette le passage à la suivante : il s'agit d'une « économie » sensiblement différente à l'économie habituelle, en ce qui concerne ce que l'on nomme parfois la « productivité pédagogique ». Ici, comme toujours en matière de création, se tenir sur le chemin est beaucoup plus important que le résultat, puisque que le chemin, c'est le travail, c'est-à-dire l'objet même du travail.

Dans cette perspective, l'exercice suivant, celui des films Lumière, permettait aux étudiants d'aborder le même problème – celui du chemin de création – mais en partant de points d'appui différents, donc en ouvrant sur d'autres jeux de potentialités à actualiser. Il est remarquable qu'Alina et Océane optent finalement pour un plan purement animal, autour du chat ou des chats, évitant ainsi de se confronter au regard des autres humains, qu'elles auraient eu à affronter si elles avaient choisi une scène humaine et / ou sociale. Dans son entretien de mi-semestre, où elle est d'abord aidée par une autre étudiante, Danielle, qui sert d'interprète, Alina note d'ailleurs la facilité que représente le récit sur le chat par rapport au récit sur soi-même.

L'extrait suivant de l'entretien avec Alina est aussi visible en annexe vidéo ou directement sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V13 – Début d'entretien de mi-semestre avec Alina.](#)

« SG : Dans l'ensemble du travail, quel est le moment que tu as préféré ?

A : (*en cantonais, traduit en français par son amie D.*) Le film Lumière.

SG : Pourquoi ?

Alina se met à répondre directement en français, à partir d'ici.

A : Parce que c'est plus facile pour moi.

SG : C'est plus facile que l'autobiographie ?

A : Oui... parce que dans le film, il y a le chat, c'est seulement le chat...

SG : Ça, c'était plus facile pour toi...

A : Oui » (Annexe V13 – Début d'entretien de mi-semestre avec Alina).

Cet extrait d'entretien est significatif sur deux plans. D'abord, Alina confirme que dans le travail lumière, le « chat » représente bien une facilité par rapport au regard à porter sur soi ou sur les autres : « Parce que dans le film, il y a le chat, c'est seulement le chat ». Mais le deuxième élément significatif est qu'Alina se met soudainement à me répondre en français. Nous avons en effet convenu ensemble que pour faciliter l'entretien, Daniela, une de ses camarades d'outre-mer, ayant plus de facilités, servirait d'interprète, si besoin était. Et dans le début d'entretien qui précède ce passage, le dialogue a effectivement lieu à trois : Daniela traduisant du français au cantonais, quand je pose les questions, et du cantonais au français, quand Alina répond.

Et au moment même où Alina va évoquer la solution de facilité du chat, qui effectivement l'a soulagée, elle sort du dispositif à trois et me répond directement, en passant au français. Et c'est sans doute la première fois qu'Alina rentre directement dans un dialogue avec moi, avec autant de naturel, puisque dans ses réponses en classe, même sur des questions très « scolaires », elle avait toujours semblé plus embarrassée.

Nous reviendrons sur ce point plus loin car un événement de même nature se reproduira avec Alina lors d'un travail en groupe, où Alina se substituera à nouveau à l'interprète et assumera de défendre elle-même son point de vue en français. Mais notons déjà que le travail de solution, même partielle, aux contradictions du point de vue et du récit, de soi ou du monde, se prolonge dans l'entretien et sur le plan linguistique, puisqu'Alina finit par trouver une solution réflexe à sa timidité linguistique, dans un moment de conscience par rapport à ses difficultés et à leur

dépassement durant le travail : aidée par un chat ! La coïncidence ici est donc aussi troublante qu'heureuse.

Ainsi, chez Alina et Océane, les problèmes rencontrés dans l'autobiographie vont-ils se prolonger dans le travail Lumière mais sous une autre forme et en trouvant d'autres appuis, qui vont permettre une progression. Il est remarquable que, chez ces deux étudiantes, le problème personnel de la posture et du regard humain se déplace sur les chats dans leurs vues Lumière.

Notons ici qu'une analyse plus longue de ce phénomène pourrait se développer sur un plan anthropologico-littéraire. D'une part, en s'appuyant sur les strates animistes et totémiques de la culture chinoise, et en référence notamment au travail de différenciation des grands systèmes culturels, entrepris par Philippe Descola dans *Par-delà nature et culture* (2005). D'autre part, en analysant le rôle cognitif de la métaphore ou de l'imitation animale dans les représentations, tel que cela est abordé par exemple à propos de La Fontaine par Michel Serres dans le recueil de textes analytiques et philosophiques consacrés au poète, *La Fontaine* (2021). Ces pistes et ces lectures seront à exploiter, le cas échéant, dans nos recherches post-doctorales, et nous choisissons dans ce moment de notre étude de privilégier l'analyse de la progression de ces étudiantes sur des plans plus strictement psychologiques et linguistiques.

Dans sa réalisation Lumière, Alina va exprimer un sentiment de solitude – un peu comme Anne dans la scène de bar de son film Lumière étudié au chapitre précédent – mais à travers la figure d'un chat, bloqué devant une porte vitrée, qui reflète les mouvements du monde environnant, dans son dos et dont il est coupé :

Figure 85 – Le chat dans le plan Lumière original d’Alina



Et Alina d’écrire :

« C’est un chat noir. Il attend devant la porte fermée. Les dalles carrées sur le sol lui vont bien. Il y a des traces de pluie qui le poussent dans ce coin. Il voit quelqu’un dans la porte mais c’est confus pour lui, parce que la porte vitrée renvoie le monde qu’il y a derrière lui. Et les gens qui passent se moquent de ce chat solitaire. Le chat se sent triste quand il se voit seul dans du verre. Il est conscient que les gens sont indifférents. À la fin, le bruit des gens qui passent est différent du silence du chat. J’ai choisi une scène noire. Pour mettre en valeur la scène désolée et solitaire du chat. J’ai choisi une musique triste, cette musique va bien avec l’action du chat. En même temps, cette musique peut aussi souligner la tristesse du chat ».

Il s’agit du texte d’Alina dont la qualité est la plus aboutie, de tous ceux qu’elle avait écrits jusque-là, dans nos différents cours : tant sur le plan narratif et littéraire que sur le plan strictement linguistique de la correction du français. Il est remarquable que contrairement à l’autobiographie qui glissait sur les événements et les étapes, sur le vide des photos, Alina fait un « arrêt sur image » qui l’oblige à approfondir sa perception et son point de vue, et à révéler le sentiment de solitude qui l’envahit, à la vue du chat qui lui aussi endosse ce sentiment. Si son autobiographie ne lui avait pas permis de mieux se raconter, elle poursuit ce travail dans ce que le monde lui offre de l’extérieur, et ici l’espace vide de l’image permet un récit qui se développe dans les méandres du sentiment, qui restait retenu dans le récit autobiographique.

Une forme de « débloccage » a bien lieu, en premier lieu sur le plan narratif, qui correspond au moment où le sujet peut se voir et se reconnaître à travers la figure animale et la situation objectivée dans le monde.

Notons enfin que, dans l'exemple d'Alina, la vue Lumière marque un dépassement tout en maintenant encore une forte limite : l'écrit s'est bien mis en mouvement mais la vision est encore bloquée sur une image plus photographique que cinématographique. Le texte d'Alina fonctionne comme forme littéraire subjective mais son mouvement ne trouve pas d'écho dans le plan visuel, qui lui reste bloqué sur une image fixe, où la quantité de mouvement n'est pas suffisante. Et de fait, le plan final, en noir et blanc et musical, ne produit pas l'effet Lumière escompté, car aucun mouvement suffisant ne permet à une autre forme de réalité de se manifester dans le plan. Mais ici encore, malgré la limite touchée par rapport à un possible résultat formel et esthétique, la progression d'Alina est évidente et permet le moment de reconnaissance explicite du processus en cours durant l'entretien, avec parallèlement un passage à la conversation en français, puis d'autres moments de progression, ultérieurement.

Le passage au film Lumière marque une progression similaire, et plus remarquable encore, pour Océane : Océane parvient à développer un point de vue singulier et à établir un récit langagier, tandis que parallèlement ses chats se mettent en mouvement, créant un véritable effet de va-et-vient entre l'imaginaire et le réel dans le plan. Quant au récit langagier d'abord, comme dans le cas d'Alina, Océane parvient à unifier son point de vue et à développer un texte, où elle va très vite autocorriger les fautes de français :

Figure 86 – Début du texte original d'Océane
avec indications de corrections de l'enseignant

Océane

Les chats dans les ténèbres

À la façon des ~~Lumières~~, ~~(on a)~~ la couleur originale en noir et blanc et ~~choisie~~ le plan ~~fixé~~ quand on le tourne. Surtout, pour documenter les actions, la vie, ~~naturels~~ des chats, il faut penser à comment effectuer le tournage sans troubler les chats. Donc, j'ai caché le caméra derrière une bouteille ~~de l'eau~~ et je les ai quittés. Et pour le plan du film, le caméra est mis au ras des chats, ainsi on peut observer le monde ~~au point de vue~~ des chats.

(Annexe 9g – Océane / Texte Lumière original)

Figure 87 – Fin du texte d'Océane, corrigé par ses soins

je me suis éloignée. Et par rapport au cadre et au point de vue, la caméra est mise au ras du sol, à hauteur des chats, ainsi on peut observer le monde du point de vue des chats. D'ailleurs, j'utilise aussi une perspective parallèle : le mur à gauche et les fenêtres à droite se rejoignent au fond du cadre, pour former un triangle, donc les regards sont focalisés sur le premier plan, le chat numéro 1, et le second plan, les autres chats. Comme décor, il y a des arbres et des parapluies, des passants qui traversent le couloir par hasard.

À propos de l'intrigue principale du film, c'est comment les chats observent le monde autour d'eux et leurs interactions avec l'environnement, surtout dans les ténèbres, car il y a une certaine harmonie entre les chats et les ténèbres : c'est là, disons, le mystère.

Annexe 9h – Océane / Texte Lumière définitif

Le montage final alterne le plan en couleur avec la voix *off* d'Océane et le plan en noir et blanc avec une chanson de variété latino-américaine.

Figure 88 – 1ère partie du film Lumière d'Océane : en couleur, avec voix *off*



(Annexe V14 – Film Lumière d'Océane : *Les Chats dans les ténèbres*)

Figure 89 – 2ème partie du film Lumière d’Océane : en noir et blanc, avec musique



(Annexe V14 – Film Lumière d’Océane : *Les Chats dans les ténèbres*)

Le film Lumière d’Océane est joint en annexe vidéo ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V14 – Film Lumière d’Océane : Les Chats dans les ténèbres.](#)

Il est frappant que le résultat final « ressemble » à Océane et renvoie à une image possible d’elle-même dans le monde, comme c’était aussi le cas pour Alina. Mais Océane parvient à cette fusion de son point de vue et de la scène à l’écran : « observer le monde du point de vue des chats », comme elle le dit dans son film. En effet, le monde des chats dans les ténèbres, insolite et harmonieux, apparaît soudain dans la vue Lumière de la seconde partie, avec sa géométrie et ses parapluies au loin, à la fois conforme et surprenant de détails par rapport à la construction qu’a révélé la voix de la première partie : car les chats sont aussi en harmonie avec les ténèbres qu’avec les passants qui traversent le couloir aux parapluies. Et le monde géométrique et abstrait d’Océane (sa construction visuelle) se met à vibrer de lui-même, comme en suspens entre l’ombre et la lumière. Comme chez les Lumière, l’effet poétique de la vue d’Océane est en définitive dû à une forme de hasard dans les convergences et les divergences, des mouvements et des masses d’ombre et de lumière, ce que ne parvenait pas à établir le plan d’Alina, qui ne travaillait que sur une dimension, en aplat, écrasé par le sentiment de solitude du point de vue.

Si le symbole finit par exister et par se partager dans le cas d’Océane, c’est que la part de subjectivité investie dans le réel (la rêverie d’Océane sur les chats) vient à la fois instaurer la force subjective du regard et l’existence co-extensive du réel, en les reliant dans leur séparation

même. À ce sujet, la qualité de la voix d'Océane – le chemin du lien entre le subjectif et l'objectif, et l'incorporation de ce lien – est tout à fait remarquable, par rapport à ses travaux antérieurs et notamment son autobiographie : nous sommes passés d'une demi-présence à une présence entière, où le questionnement du rapport de la subjectivité (le dedans) au réel (le dehors) trouve une double affirmation : dans le symbole visuel et musical (le dedans au dehors) et dans la voix, incorporée dans sa présence au monde, qui en est le chemin réciproque (le dehors au-dedans).

9.2 Premières idée de fictions : stéréotypes, langues et cultures

Le premier travail : les libres associations d'idées

Le troisième « exercice de film », l'écriture d'une histoire qui permette un essai de fiction, commence dès les premières semaines du cours, en parallèle des exercices sur l'autobiographie et le film Lumière, car c'est l'exercice le plus complexe et qui demande le plus de temps et le plus d'aller-retours entre le travail individuel et le travail collectif. Il s'appuie de manière théorique large sur des réflexions analytiques et pragmatiques, à l'origine plutôt américaines, sur l'art du récit en général et l'art du récit filmique, comme celles notamment de Robert McKee, dans *Story* (1998), ou de John Truby, dans *L'Anatomie du scénario* (2017, pour la version française).

De manière empirique, cet exercice s'appuie sur notre propre expérience de participant, puis d'animateur, d'ateliers d'écriture de scénarios. Dans ce type d'ateliers, il s'agit essentiellement de « questionner » les histoires naissantes et les imaginaires qui les sous-tendent, afin d'éliminer les stéréotypes et les abstractions : pour qu'un monde partagé entre les auteurs individuels et le groupe puisse se mettre à exister, et que chaque histoire, en se creusant et en s'approfondissant dans un monde possible, puisse atteindre un degré de vraisemblance et d'authenticité partagées. L'axe directeur du travail est donc de confronter l'imaginaire de l'auteur à la résistance du réel et des autres, et d'amener le travail à un point de vraisemblance où l'histoire soit partagée et fasse sens pour le groupe.

Le point de départ du travail, avec la promotion 2017, est un exercice de libre association imaginaire sur feuille blanche. Quelles images et quelles idées viennent à l'esprit des étudiants s'ils pensent à un film qu'ils voudraient et pourraient faire ? Nous leur demandons donc de prendre une feuille blanche et un stylo, de faire le vide aussi bien sur la table que dans leur tête, et de juste penser au film dont ils rêvent : essayer de voir, juste cela, et noter, et encore noter

ce qui vient ensuite, par associations, en laissant flotter l'esprit autour des images et des mots, de leurs enchaînements inattendus. À cette étape, les étudiants peuvent écrire en français ou en chinois, l'important étant de ne pas se censurer et de noter tout ce qui vient, même si cela n'a ni sens ni logique évidente : souvenirs épars, images diverses, personnages, bouts de scènes, souvenirs de films, matériaux personnels, matériaux imaginaires...

Nous précisons qu'il ne s'agit pas ni d'une liste ni d'un récit complet, et qu'ils ont la liberté d'écrire sur toute la page, comme un dessin en progression, librement : que les différents éléments peuvent être reliés entre eux ou non n'a pas d'importance à cette étape. Il ne s'agit en effet pas d'une histoire complète et structurée, ni d'un récit déjà organisé. Il s'agit au contraire de laisser émerger des éléments, même divergents, sans volonté de faire sens ou récit trop vite : juste des « bouts », des couleurs, des sensations, des images, des situations, des personnages... Il n'y a pas à chercher de logique d'ensemble à cette étape, ni besoin de relier les éléments entre eux : il s'agit juste de faire confiance au hasard psychique qui amène des éléments ayant, au fond peut-être, des liens entre eux, mais qui demandent seulement pour l'instant à émerger et à être exposés sur une feuille blanche, pour être réfléchis et servir de point d'appui à la suite.

Nous laissons les étudiants travailler une trentaine de minutes environ, dans un grand silence et une forme d'atmosphère spécifique, en tout cas originale par rapport à ce que nous connaissons habituellement : l'attention demandée à chacun par rapport aux images qui naissent « à l'intérieur », l'exigence de laisser flotter l'esprit et l'imagination, puis de noter sans se censurer, semblent diffuser dans le groupe et l'atmosphère. Notons ici que, comme dans certains exercices de concentration en danse ou en théâtre, la forme d'attention individuelle, tournée vers le dedans, affecte aussi les formes de relations au dehors, avec les autres et l'environnement.

Enfin, comme nous atteignons la fin du cours, nous leur demandons de reprendre cela tranquillement chez eux d'ici la semaine suivante : de compléter, d'approfondir, de se repencher sur une idée ou sur une image qui se détache... Durant le prochain cours, ils devront présenter ces premières idées à l'oral, la feuille à la main, de manière courte, en quelques minutes, sans réciter ni lire, juste en racontant ce qu'ils ont noté.

Les résultats de ce premier exercice d'associations libres sur feuille blanche laissent apparaître des formes de « paysages mentaux », révélant que les étudiants ont effectivement respecté la consigne « d'associer librement » et de ne pas structurer, c'est-à-dire de « laisser venir » ce qui se présentait à l'esprit :

Figure 90 – Exemple 1 de premières associations

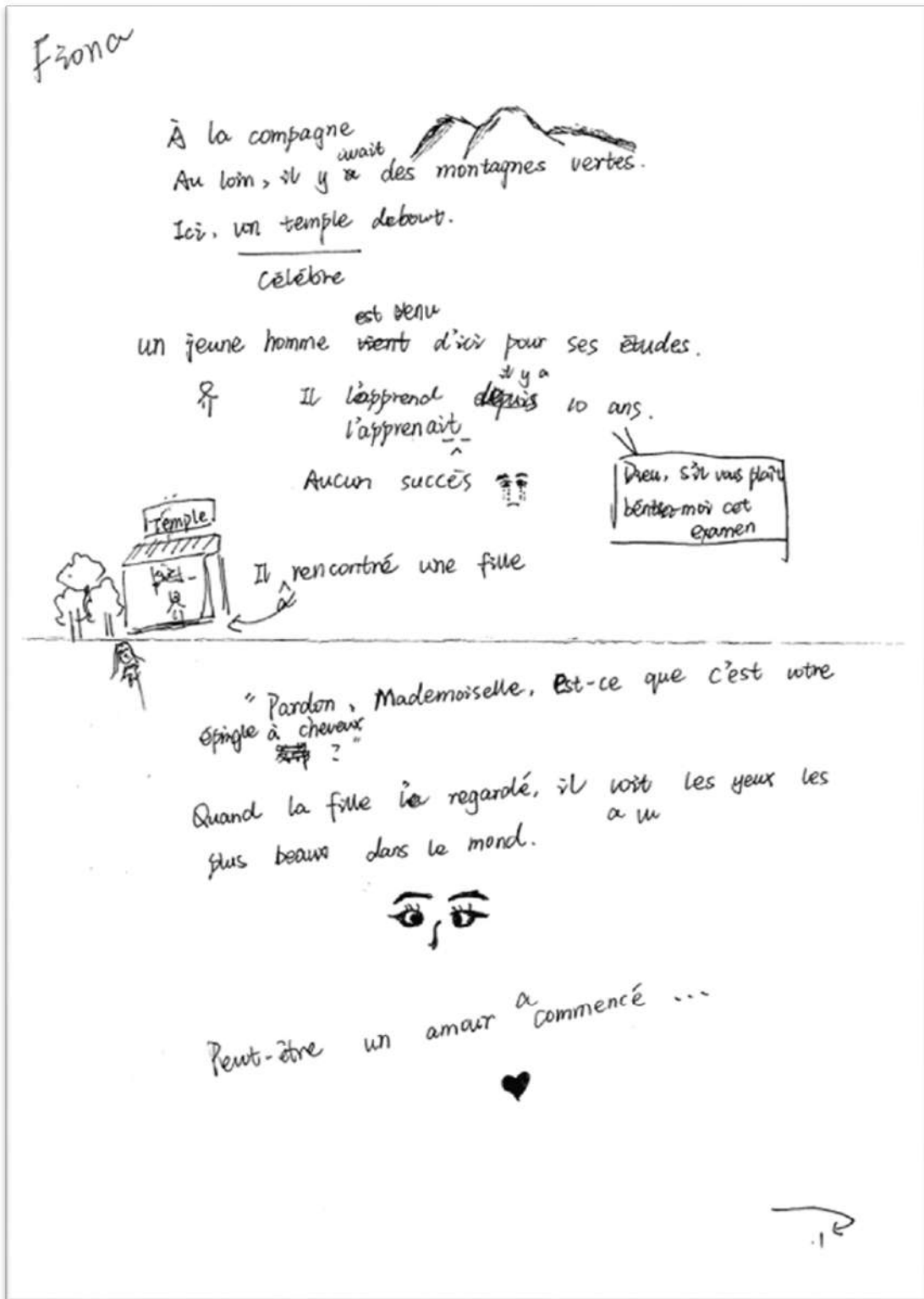
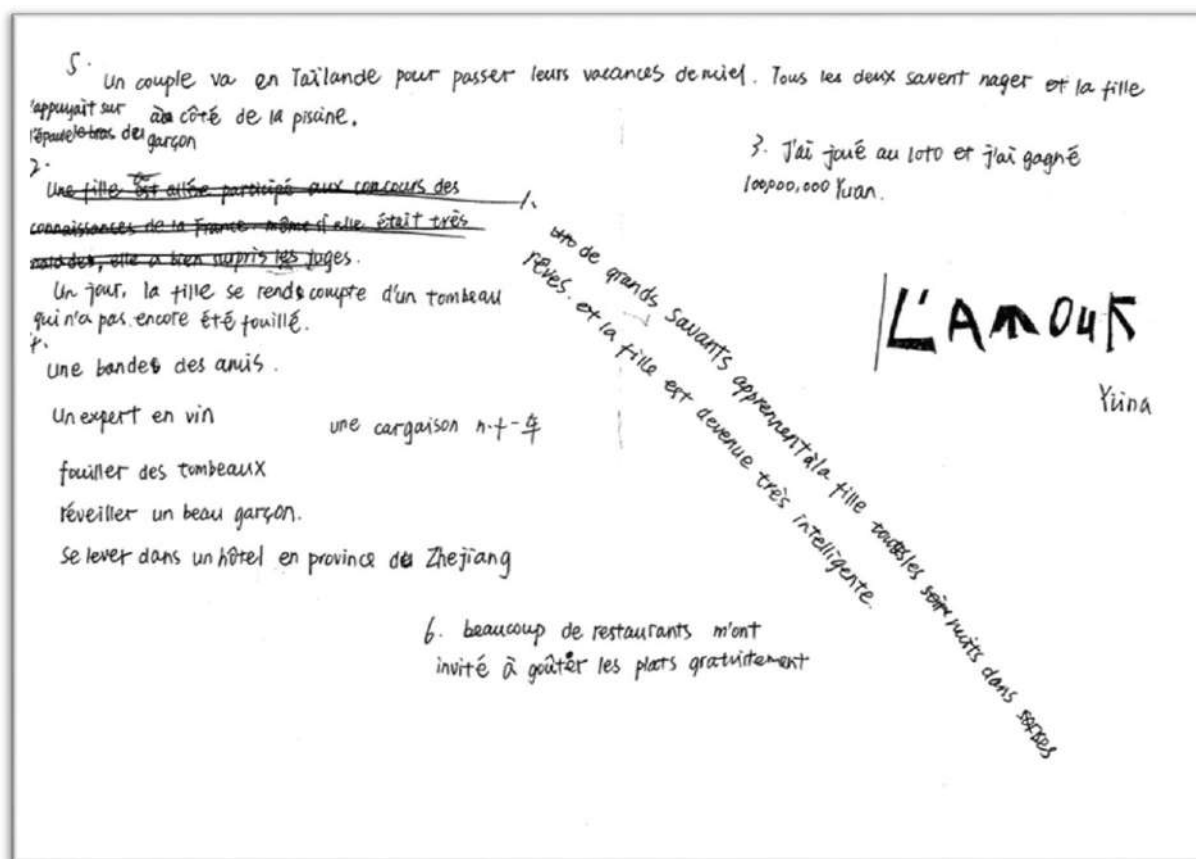


Figure 91 – Exemple 2 de premières associations

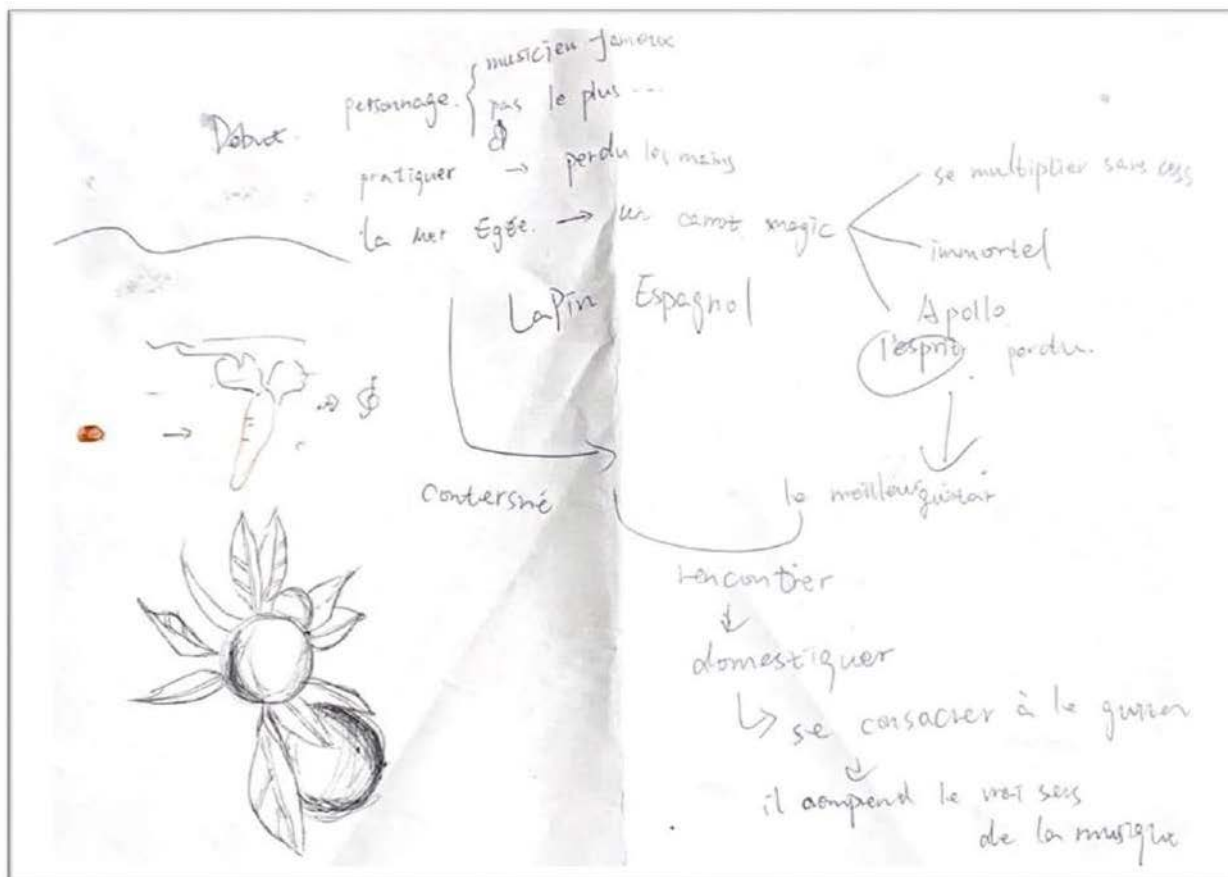


Les premières associations laissent ainsi apparaître des traces d'imaginaire, entre l'écriture et le dessin, autour d'un projet d'ensemble encore non structuré, en cours d'élaboration. Il est remarquable que les étudiants aient très peu utilisé le chinois et que la majeure partie des traces soient directement en français : nous pouvons supposer que l'utilisation de la nouvelle langue simplifiait la levée de la censure, sur laquelle nous avons insisté. Car sur plusieurs plans, le fait de ne pas se censurer et de noter « ce qui passe par la tête » peut être interprété comme une demande en partie contre-culturelle : dans les rituels de communication chinois, on privilégie en effet la retenue, et dans la culture éducative chinoise, on privilégie l'objectif et la connaissance scolaire sur l'expression subjective. La « retenue » est aussi valorisée, non seulement pour ne pas déranger le professeur, mais aussi comme signe de la modestie, qui implique de ne pas trop se singulariser ou de se démarquer du groupe.

Notons aussi que nous avons été surpris par la « quantité » d'écrit fourni durant cet exercice, nettement supérieure à ce que nous récoltions d'habitude lors d'exercices d'écriture de textes plus ou moins « libres », souvent à partir de courts sujets servant de déclencheurs. Dans cette perspective, nous pouvons aussi supposer que les travaux en cours sur l'autobiographie et les

films Lumière ont déjà eu un effet propédeutique quant à la libération des idées et des impulsions, par rapport à la créativité demandée pour la bonne réalisation des travaux. La page d'associations d'Océane, tout en étant très personnelle, est tout à fait représentative du travail d'ensemble du groupe :

Figure 92 – Premières associations d'idées d'Océane



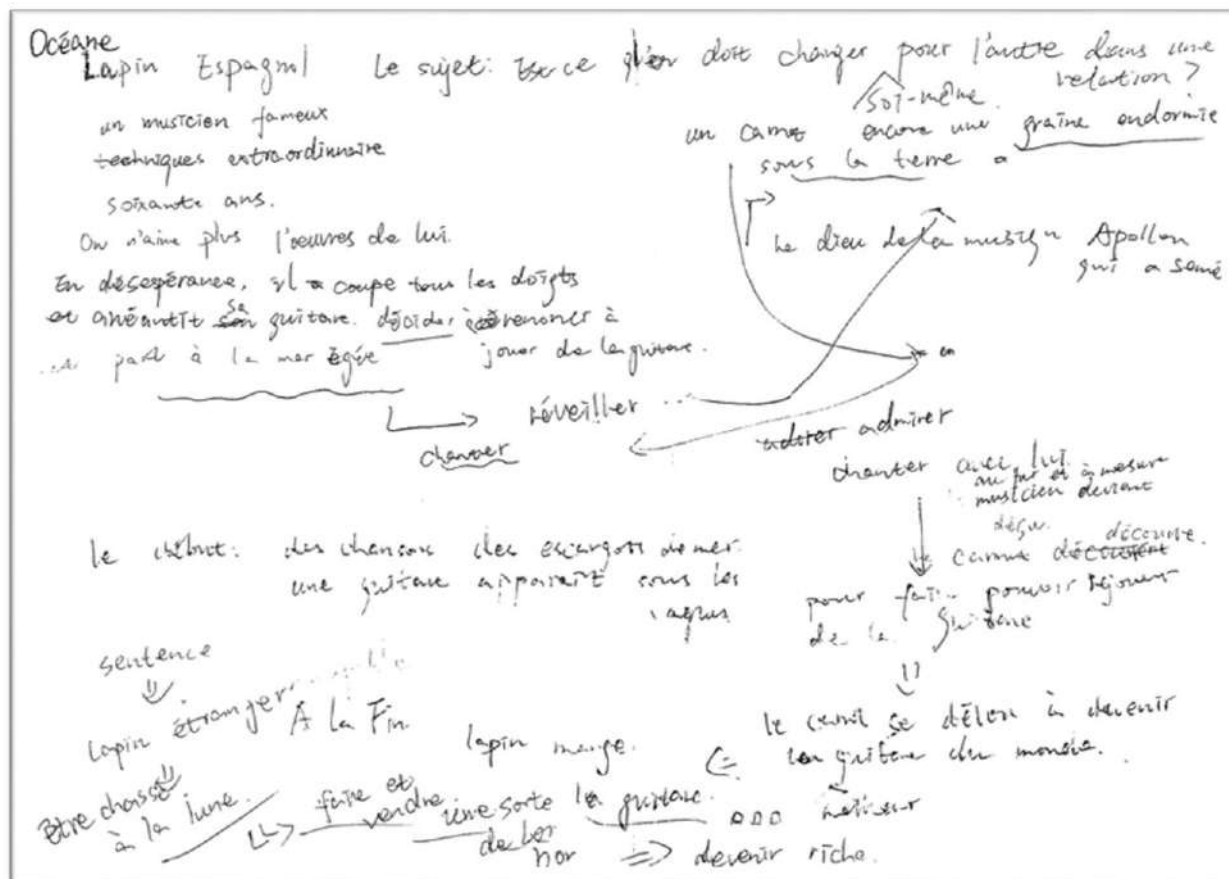
(Annexe 9i – Océane / 1ère page d'associations libres)

Dans ce premier exercice d'associations libres d'Océane, on remarque que celle-ci continue de filer les métaphores animales, puisqu'après les chats de son film Lumière, apparaît ici un « lapin espagnol », en milieu de page. Sur la gauche de la page, des dessins de fruits et légumes semblent convenir au personnage du lapin, en tout cas répondre à certaines de ses attentes ou appartenir à son univers. Du point de vue narratif, il est question au début (en haut à gauche), d'un personnage de « musicien fameux » qui a « perdu ses mains ». Ensuite, pour un lecteur extérieur, le reste est plus mystérieux, avec des références mythologiques (« la Mer Égée », « Apollo ») et fantastiques, ou relevant du conte (« un carrot magique », « se multiplier sans cesse », « immortel »). Il y a enfin une suite d'actions qui peuvent constituer le début d'une

trame narrative, en bas à droite de la page : « rencontrer », « domestiquer », « se consacrer à la guitare », « il comprend le vrai sens de la musique ».

Durant la semaine, avant le cours suivant, Océane va compléter cette première page, en écrivant une seconde page, où elle continue d'associer imaginativement à partir des premiers éléments qu'elle a déjà posés :

Figure 93 – 2ème page d'Océane, suite aux associations



(Annexe 9j – Océane / Suite aux associations)

Dans cette poursuite du travail d'association, Océane confirme certains éléments déterminants. En haut à gauche, le personnage central, le « lapin espagnol » apparemment, est précisé : « un musicien fameux » dont Océane livre plusieurs éléments biographiques, « soixante ans », « on n'aime plus l'œuvres de lui », « en désespérance, il coupe tous les doigts », « part à la mer Égée ».

Ensuite, des actions semblent importantes, au centre de la page : « chanter », « réveiller », qui grâce, à des flèches, nous amènent en haut à droite à « un carrot encore une graine endormie sous la terre ». Au-dessus, tout en haut de la page, Océane a noté « le sujet : Est-ce qu'on doit

changer soi-même pour l'autre dans une relation ? ». Tout le bas de la page semble contenir des péripéties que nous avons du mal à comprendre précisément ou à relier, avec cependant des images fortes qui émergent comme : « le début : des chansons des escargots de mer / une guitare apparaît sous les vagues ».

La première présentation orale et collective

La semaine suivante (semaine 4), nous demandons aux étudiants de présenter oralement leurs « idées de film », en appui sur leurs notes, qu'ils peuvent garder à la main. Il s'agit, comme dans la première présentation des plans Lumière, de permettre à chaque étudiant d'objectiver devant le groupe ces idées de départ, et dans ce travail, de centrer sur ce qui paraît important, afin de trouver des points d'appui pour la suite du travail. Dans cette perspective, nous rappelons aux étudiants que dans un travail d'écriture comme celui-ci, le matériau se transforme et que, d'après notre expérience, les projets à la fin sont très différents des idées de départ, mais qu'il faut justement accepter d'exposer ces idées et de continuer de voir où elles peuvent mener, pour véritablement construire un projet.

Nous proposons aux étudiants une production orale en continu, non préparée à l'écrit comme ils ont l'habitude de le faire. L'objectif pour eux est de parler aux autres et au groupe, afin de bien faire comprendre leurs premières idées, images et impulsions. Cette finalité, de partage des idées, étant première, les étudiants peuvent s'exprimer en français, ou en chinois, quand cela devient trop compliqué pour eux en français, ou trop compliqué pour les autres de comprendre. Dans ces cas-là, un autre étudiant, ayant plus de facilités, sert d'interprète. Nous demandons aussi aux étudiants d'essayer de faire court et d'aller aux éléments qui leur semblent les plus importants. La finalité de l'exercice est donc le partage des idées de film, afin que les imaginaires se nourrissent les uns des autres, des questions et des réactions des uns et des autres, et aussi que des affinités se dégagent, car à la fin, il faudra constituer des équipes pour réaliser les projets.

La présentation orale d'Océane est jointe en annexe vidéo ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [*Annexe V15 – Océane / Présentation des premières idées.*](#)

La présentation orale d'Océane révèle qu'elle a déjà une idée assez nette de l'ensemble d'une structure : personnages principaux, enjeux, péripéties, jusqu'à une fin possible. Ainsi dans cette présentation, Océane, les yeux en appui sur ses feuilles de notes, parvient-elle à exposer, avec

une détermination qui contraste avec sa gêne habituelle à l'oral, une histoire possible. Comme à ce moment-là de l'expérimentation, nous n'avons pas encore pris connaissance des feuilles de notes des étudiants, nous ne connaissons rien de leurs idées et nous les découvrons, comme un premier spectateur. Aussi, nous interrompons Océane, quand un élément ou un mot nous semble incompréhensible, afin d'assurer une compréhension minimum, pour l'ensemble du groupe en même temps que pour nous-mêmes :

« O : Bonjour, tout le monde. Mon film s'appelle « Lapin espagnol »...

SG : (*je la coupe*) La quoi ? espagnole...

O : Lapin espagnol !

SG : La pagne espagnole ?

O : La-pin... La-pin... Lapin !

SG : Lapin ?!!!

O : Oui.

SG : Le lapin, l'animal ?!

O : Oui !

SG : D'accord. Lapin espagnol...

O : Et il y a deux rôles principaux dans ce film. Un, c'est un musicien fameux, c'est le lapin espagnol. Il a des techniques extraordinaires de la guitare. Et quand il a soixante ans, on n'aime plus l'œuvre de lui, donc en désespérance, il coupe tous les doigts et anéantit sa guitare. Et il renonce à jouer de la guitare. Et part à la mer Égée... Et d'un autre côté, il y a un carotte. En fait, c'est...

SG : – (*je la coupe*) Une carotte ?!!!

O : – Oui.

SG : – D'accord.

O : – En fait, le carotte est encore une graine endormie sous la terre. Ce carotte est semée par le Dieu de la musique, Apollon... Ces deux rôles rencontrent à la mer Égée. Le musicien chante tous les jours et réveille le carotte avec sa belle voix. Et le carotte l'admire, l'adore, et chante avec lui. Mais au fur et à mesure, le carotte découvre le musicien devient de plus en plus déçu, parce qu'il ne peut plus jouer de la guitare [...] Pour faire pouvoir rejouer de la guitare, pour faire le musicien pouvoir rejouer de la guitare, le carotte se dévoue à devenir la meilleure guitare du monde. Et à la fin, le musicien mange le carotte !

SG : – Ahahah (*rires dans la classe et la cloche sonne*) ! On fait une petite pause après l'histoire d'Océane » (Annexe V15 – Océane / Présentation des premières idées).

Le point remarquable dans la présentation d'Océane est la force d'affirmation que lui donne son investissement subjectif dans le matériau : ces éléments, qu'elle ré-assemble en cours de présentation, lui appartiennent et elle les défend, avec une assurance que nous ne lui connaissons pas. Nos réactions de surprise et d'incompréhension (sur le personnage du lapin,

puis sur celui de la carotte) sont comme « contrées » par l'insistance d'Océane à expliquer et à marteler les syllabes du mot (« la-pin »). Ici, nous pouvons supposer que l'étrangeté maîtrisée de la nouvelle langue aide à affirmer l'étrangeté et l'originalité du matériau imaginaire : il y a un monde subjectif qui s'affirme non pas dans la langue objective de la culture du terrain mais dans une langue dont on peut s'emparer de manière subjective, comme s'il s'agissait d'un jeu. Il est à ce propos remarquable qu'Océane joigne à deux reprises le geste à la parole, pour mieux se faire comprendre et répondre à nos réactions, en détachant les yeux de ses notes et en se tournant vers nous et le public :

Figure 94 – Gestes 1 d'Océane durant sa présentation : « La-pin »



Figure 95 – Geste 2 d'Océane durant sa présentation : « ... en désespérance, il coupe tous les doigts »



(Annexe V15 – Océane / Présentation des premières idées)

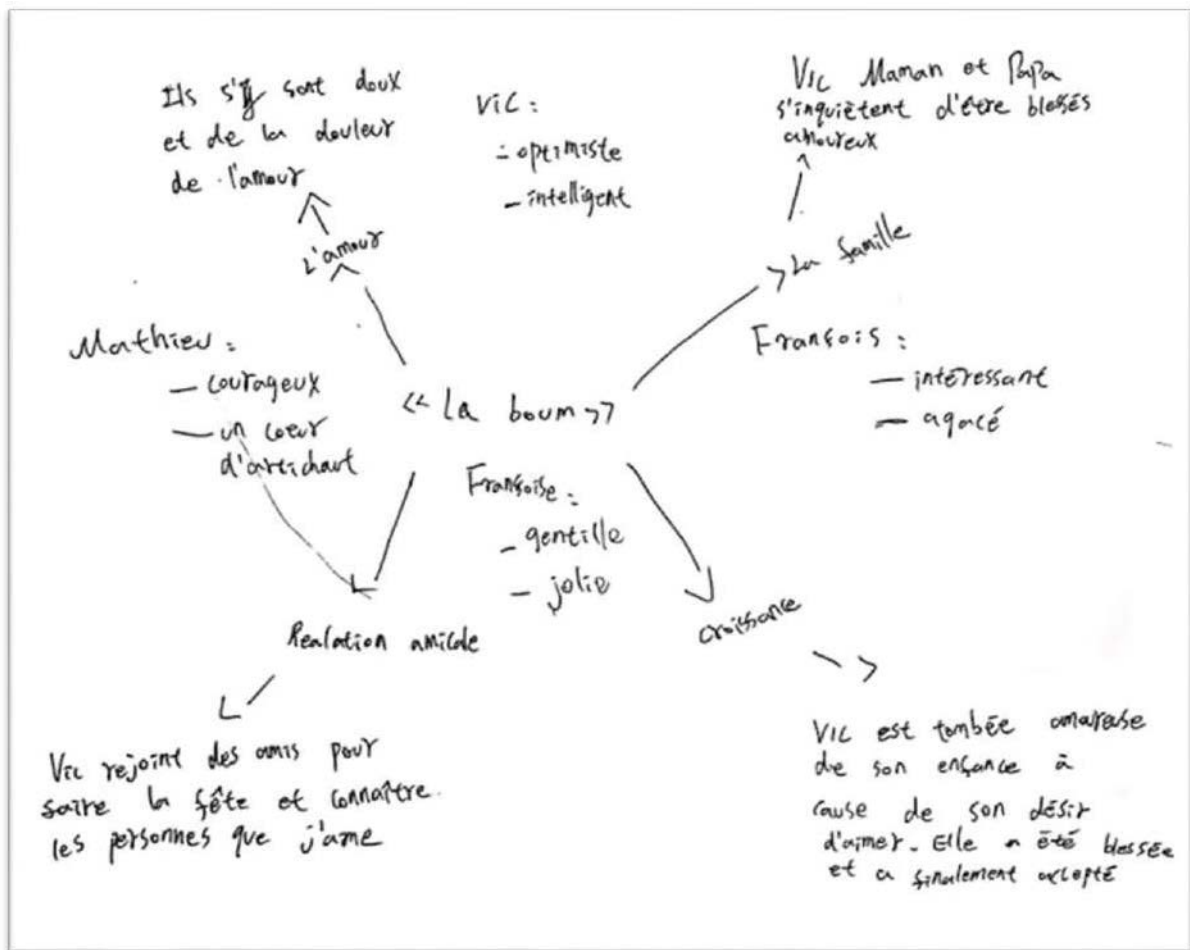
En joignant le geste au ton assuré de la voix, Océane révèle des images intérieures fortes, déjà fixées, avec des dimensions culturelles et personnelles, qui renvoient au conte ou au dessin animé, en usant d'un procédé stylistique central dans ces genres : la personnalisation, de l'animal et du végétal. Ces stéréotypes, liés aux genres évoqués, sont déterminants dans les premières images apparues et permettent au récit de se développer facilement dans la nouvelle langue, qui par son caractère décalé par rapport à la culture d'origine permet l'expression de ce monde intérieur et subjectif, sans doute plus facilement que dans la culture d'origine, où les rituels de communication s'articulent autour de la retenue et d'une forme de censure, liées aux convenances qui délimitent ce qui se dit et ce qui ne se dit pas en public. Il est remarquable ici que l'histoire d'amour possible dans le projet d'Océane se présente « sous le masque » du dessin animé ou du conte, tout en étant aussi facilité par l'expression en français, qui fournit une nouvelle zone de liberté.

Comparaison avec la présentation orale d'Alina

Le lien entre la force de l'investissement subjectif dans les éléments d'histoire, qui libère l'imaginaire, et l'utilisation de la nouvelle langue se retrouve dans l'ensemble des présentations, et notamment dans celle d'Alina, dont nous avons déjà analysé certains processus de dépassement de la pudeur dans la nouvelle langue, lors de son entretien de mi-semester. Pour ses premières idées de films, à associer sur une page blanche, Alina va d'abord partir d'un stéréotype culturel français, un film à grand succès, connu en Chine, et très apprécié parce qu'il s'agit d'une première histoire d'amour entre jeunes gens : *La Boum* de Claude Pinoteau (1980), avec Sophie Marceau, très populaire chez les jeunes chinoises, tant l'actrice semble incarner l'image et l'exemple de la jeune fille française, en évolution vers l'âge adulte.

Ainsi la page d'associations d'idées d'Alina place-t-elle le film au centre, avec une série de liens sur les personnages et l'action, en étoile :

Figure 96 – Première page d'associations d'idées d'Alina



Nous ne savons pas si ce centrage unique, sur un film français existant vient d'une mauvaise compréhension des consignes par Alina, et d'une duplication du processus de réception / imitation que nous avons mis en place pour les films Lumière, ou s'il s'agit simplement d'une impossibilité première à « laisser venir » des éléments personnels et imaginaires. Mais nous notons qu'Alina n'est pas un cas isolé : plusieurs autres étudiants ont nourri leurs associations de fortes références à un ou plusieurs films existants, appartenant à des imaginaires culturels différents, le plus souvent non chinois : films « romantiques » français, films de gangster américains ou à l'américaine, univers du manga ou du film de samouraï japonais.

Dans l'exemple d'Alina, comme pour les autres étudiants se référant à des films existants, l'appui sur le film français, comme les stéréotypes de dessin animé ou de conte chez Océane, va servir de moteur ou de matrice au développement d'un autre récit. Alina passe ainsi en fin des présentations orales et elle a déjà assisté à plusieurs présentations de leurs idées par d'autres étudiants : on peut ainsi supposer que le travail collectif et l'écoute sont venus interférer avec la matrice de départ. Et en effet, lors de sa présentation, Alina dévoile une toute autre histoire,

qu'elle expose en chinois, à partir de nouvelles notes qu'elle a rédigées en chinois. Une autre étudiante, Sophie, joue l'interprète en français, puisque nous avons laissé cette possibilité aux étudiants qui ne se sentent pas assez à l'aise pour présenter leurs idées directement en français, ce qui est le cas d'Alina.

Le début de la présentation d'Alina est jointe en annexe vidéo ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V16 – Alina / Présentation des premières idées – Extrait.](#)

« S : – (*traduisant en français, les paroles Alina en chinois*) Marie est un Thaïlandais, est une Thaïlandaise, et il... elle est venue en Chine pour étudier. Mais elle aime Elsa. Elsa, c'est une étudiante chinoise. Mais Elsa a un petit copain. Marie ne veut pas... détruire ?

SG : – Détruire...

S : – Briser...

SG : – Oui. Détruire, briser...

S : – ... la relation entre Elsa et son petit copain.

[...]

S : – Marie et Elsa travaillent ensemble. Mais un de leurs amis a vu ça et il est furieux de cela. Et donc Elsa et Marie sont séparées, séparées pour travailler mais à la fin Marie dit à Elsa que si Elsa le veut, elle peut venir en Chine encore une fois, pour elle » (Annexe V16 – Alina / Présentation des premières idées – Extrait).

La relation d'amour entre adolescents de *La Boum*, l'amour naissant et impossible, s'est donc déplacée dans un contexte asiatique et a pris une nouvelle forme. Comme nous souhaitons avoir plus de précisions, pour bien comprendre ce qui intéresse Alina, nous posons quelques questions, et soudain, comme lors de l'entretien de mi-semester, Alina se substitue à la traductrice et se met à nous répondre en français :

« SG : – Et donc, il n'y a pas d'histoire d'amour entre Elsa et Marie ?

S : – Je pense que c'est une histoire d'amour mais un peu triste.

Alina a suivi très attentivement la traduction de Sophie et elle acquiesce.

A : – Oui.

SG : – D'accord. Est-ce que l'amour se déclare, est déclaré, entre Marie et Elsa ?

Sophie traduit pour Alina, qui lui répond en chinois.

S : – Parce que la fille est un peu timide...

A : – (*prenant le relai de la parole en français*) Parce que des amis et quelqu'un aime la fille aussi...

SG : – Ah, d'accord. Alors qui est le personnage principal dans ton histoire ?

A : – Marie et Elsa.

SG : – Oui, mais est-ce qu’il y en a un qui est principal par rapport à l’autre ?
A : – Marie.
SG : – Marie, c’est la Thaïlandaise ?
A : – Oui.
SG : – Et c’est elle qui est amoureuse d’Elsa ?
A : – Marie, il aime Elsa et Elsa aime Marie.
SG : – Ah, les deux s’aiment !
A : – Oui » (Annexe V16 – Alina / Présentation des premières idées – Extrait).

La suite de l’entretien va se dérouler ainsi, Alina n’ayant recours à Sophie qu’à certains moments d’incompréhension de mes questions en français, et reprenant dès qu’elle le peut le fil des questions / réponses en français, en s’adressant directement à moi. L’enchaînement de ces postures d’écoute et de paroles est à cet égard tout à fait instructif du mouvement qui s’opère entre les cultures et les situations d’énonciations :

Figure 97 – Alina présentant ses notes en chinois, en jetant des coups d’œil au public



Figure 98 – Alina écoutant Sophie traduire ses propos en français



Figure 99 – Alina écoutant l'enseignant et lui répondant en français



(Annexe V16 – Alina / Présentation des premières idées – Extrait)

Le début de la présentation est ainsi très rapide, en chinois : le regard d'Alina est pris dans ses notes, avec seulement quelques regards au public, et elle est pressée de partir. Comme je lui demande de rester un peu, elle se met à écouter les traductions en français de Sophie et son attention est aiguë par le fait qu'il s'agit de l'histoire qu'elle a imaginée ; et dans laquelle elle s'est investie. En écoutant Sophie, elle se met dans le fil de l'histoire en français et se

réapproprié sa propre histoire, puis elle intervient directement en français, à un moment où elle estime que c'est à elle d'expliquer : que c'est elle qui en a la légitimité. Ensuite, elle se met à écouter très attentivement nos questions puis nous répond en français, sans la gêne que nous lui connaissions habituellement, et pourtant sur une histoire en partie transgressive, par rapport au schéma du couple, du mariage et de la famille, en Chine : une histoire d'amour impossible entre deux jeunes femmes asiatiques.

Premiers échanges entre les langues-cultures

Les exemples d'Océane et d'Alina, que nous venons de présenter, illustrent les relations et les échanges qui s'établissent entre les deux langues-cultures, dès ce début de travail d'écriture d'une histoire de film.

D'abord des stéréotypes, puisés dans les deux cultures, viennent motiver les premières associations d'idées, chez Océane et chez Alina, comme dans l'ensemble du groupe : références au conte ou au dessin animé, références à des films français précis, références à la mythologie. La langue française permet de lever un certain niveau de censure et d'aborder des sujets qu'on aborde peu en public en Chine, et en tout cas pas en milieu scolaire ou universitaire : les premiers amours, l'amour des jeunes gens, ou l'amour impossible, vont être des sujets récurrents dans les premières associations d'idée, le romantisme attribué à la France, et dans lequel se projettent les jeunes chinois, servant ici de levier pour aborder de manière différente le problème du couple et du mariage, qui appartiennent aux rituels de la famille, dans la culture commune chinoise. Comme le note à ce sujet, Daniella dans son entretien de mi-semestre :

« Après je suis rentrée le département français, j'ai regardé beaucoup des films français, et je trouve que quand je faisais ce film, ces tâches, je voulais créer une histoire plus française... Oui. Je n'aime pas le style chinois, trop chinois, trop amoureux, trop traditionnel... [...] Plus libre. Il n'y a pas de cadre... comment dire... parce qu'en Chine, les histoires sont toujours ennuyeux, trop traditionnelles, trop sérieuses... » (Annexe 14 – Entretien de mi-semestre avec Daniella).

Ainsi, comme l'attestent ensemble la remarque de Daniella et les exemples d'Océane et d'Alina, l'appui sur des éléments cinématographiques français autorise un premier décalage ou décentrage par rapport à la culture d'origine, et sert de levier à la levée de la censure et aux associations imaginaires et personnelles. L'investissement subjectif fort des étudiants dans les éléments imaginaires qu'ils présentent trouvent aussi un point d'appui dans la nouvelle langue,

dans laquelle l'expression se fait ainsi plus facile, presque « réflexe », comme nous l'observons nettement dans les exemples d'Océane et d'Alina.

Structurellement, nous sortons d'une situation de face à face – l'individu / le groupe, une langue-culture / une autre langue-culture – pour entrer des situations de parole où un jeu de relations et d'échanges s'introduit entre un plus grand nombre d'éléments – soi-même, le groupe, la traductrice, l'enseignant, par exemple, dans l'exemple de la séquence de parole d'Alina – permettant ainsi un développement de l'expression sur un plus grand nombre d'appuis, d'interférences et de connexions possibles.

Les premiers récits écrits et leurs limites

Dans ce contexte, où l'investissement subjectif et imaginaire est renforcée par l'appui sur la nouvelle langue-culture, des premiers récits écrits naissent assez facilement, après l'exercice de présentation orale, comme en atteste le récit en une page écrit par Océane, les semaines suivant sa présentation :

Océane.

Le Lapin Espagnol

Vincent, un lapin espagnol, est un musicien de guitare à la fois. Il est ^{devenu} célèbre quand il ~~est~~ ^{était} tout petit. Il n'y avait personne qui osait mépriser son talent. ~~Juste~~ ^{Pour lui, la musique est égale à} et à mesure, on ne l'aime plus, donc il trouvait que la valeur de la vie ~~était~~ ^{est} perdue en même temps. Il a détruit sa guitare avec la décision de renoncer la musique. En désespérance, il s'en va à la Mer Égée. Ici, il rencontre Brubone, une carotte, à l'origine d'une graine semée par le dieu musical Apollon, qui donc possède un don naturel sur la musique.

Au début, Brubone était encore graine sous la terre. C'est Vincent qui ^{la} ~~voit~~ ^{veille} par sa voix séduisante tous les jours. Et après Brubone voit le jour, mais elle ~~contrôle~~ ^{contrôle} ses émotions pour Vincent et ^{enfin} ~~juste~~ ^{retrouve} sa voix avec les escargots de mer. Soudain, un jour, Vincent se décide de se suicider et se ~~tomber~~ ^{tombe} dans la mer alors que des chansons sonorent ^{là} sont sa voix ! Brubone ~~la~~ ^{le} sauve par les chansons ^{et} et ils deviennent l'amis musicaux. Ils vivent ensemble heureux pour quelques jours, mais la Mer Égée est trop petit ^{pour} ~~pour~~ ^{sen} ~~pour~~ ^{pour} mériter le talent de Vincent. La vie ici ~~est~~ ^{est} trop petite ^{pour} ~~pour~~ ^{pour} petit à petit, malgré la compagnie de Brubone.

Brubone sait ce que Vincent veut au fond du cœur, donc elle ^{aider} ~~se~~ ^{se} dévoue à devenir la meilleure guitare du monde pour Vincent à réaliser son rêve. Ayant appris cela, Vincent mange la guitare en carotte sans rien dire, sans aucun changement d'émotion.

Lors des présentations orales, contrairement à nos attentes, le groupe n'intervient pratiquement pas, sur les possibilités d'histoire qui sont présentées : ni question, ni réaction. Sans doute est-il très délicat pour les étudiants d'intervenir quant aux histoires des autres, et donc de les mettre dans une situation possible et problématique de « perte de face » pour l'autre et pour soi-même. Dans la culture éducative chinoise, on attend aussi du professeur qu'il évalue et qu'il donne le sens « officiel » et commun. Durant les premières séances de présentation orale, nous nous contentons donc de laisser les étudiants s'imprégner des histoires des uns et des autres, sans donner d'évaluation sur le matériau présenté mais en le questionnant, par rapport aux limites de notre propre compréhension.

Ainsi, nous parvenons à indiquer des pistes de développement, à partir de chaque histoire, mais qui s'applique aussi à l'ensemble du groupe, car les mêmes problèmes reviennent dans l'ensemble des histoires. En écoutant Océane, comme en lisant son récit d'une page, nous butons ainsi sur plusieurs limites, que nous signalons en classe, à Océane et aux étudiants. D'une part, nous ne comprenons pas complètement la relation entre le lapin et la carotte, incompréhension qui devient problématique à la fin du récit : pourquoi, si « Bouboune sait ce que Vincent veut au fond du cœur, donc elle se dévoue à devenir la meilleure guitare du monde pour Vincent à réaliser son rêve », « Vincent mange la guitare en carotte, sans rien dire, sans changement d'émotion ».

Comme nous l'indiquons à Océane, et à l'ensemble du groupe, les relations entre les personnages doivent être aussi évidentes et vraisemblables pour les personnages eux-mêmes que pour les spectateurs. Et souvent les incohérences dans les péripéties ou l'action renvoient à une mauvaise connaissance des personnages : de leur passé, de leur histoire, de leurs désirs et de leurs motivations, sur lesquels l'auteur doit s'interroger et approfondir sa connaissance.

La seconde limite que nous évoquons pour Océane, et qui vaut aussi pour l'ensemble du groupe, est le caractère « réalisable » du film, qui touche aussi bien à la vraisemblance du récit qu'aux conditions concrètes dans lesquelles des « bouts de films » pourront être réalisés à partir des histoires. Ainsi le merveilleux renvoie-t-il au conte et possiblement au dessin animé, nécessitant toute une technique difficile à acquérir et maîtriser : dessins, animations, effets spéciaux. Les étudiants doivent ainsi penser à l'incarnation réelle de leurs personnages : qui jouera un lapin et qui jouera une carotte ? Aussi bien qu'aux décors réels dont nous disposerons facilement : le campus et les proches abords du campus à Guangzhou peuvent-ils figurer la Mer Égée ?

Enfin, les étudiants ont très vite structuré un récit entier du début à la fin, en enchaînant les stéréotypes, et souvent des incohérences, dans une série de péripéties, plus ou moins vraisemblables, selon les cas. La question ici renvoie à la possible dimension collective de chaque histoire singulière, en appui sur un imaginaire en partie personnel : peut-on y croire et peut-on y croire tous ensemble ?

Notons à ce sujet que les étudiants ne semblent pas bien comprendre mes premières remarques, et pour une raison principale liée à la culture éducative et à leurs habitudes d'écrire en français. Pour eux en effet, la finalité est principalement d'écrire un texte en français, et une fois le texte en place, ils n'ont aucune habitude ni intérêt pour une réécriture qui les obligerait à s'auto-questionner sur le récit lui-même et sur ce qu'il implique. La série d'exercices collectifs qui suivra répond à cette exigence de réécriture et d'approfondissement du lien entre les imaginaires singuliers et le partage collectif.

9.3 Réécriture : variations, singulier et collectif

Les possibilités collectives de structuration des récits

Ainsi, plusieurs moments de travail vont-ils se succéder en groupe, à l'oral, afin de permettre aux étudiants de dégager une idée principale, ou une idée de départ forte, dans leurs premiers projets, en partageant collectivement leurs premières idées et en essayant de construire en groupe des structures narratives possibles. L'exercice le plus important est un moment d'improvisation à l'oral autour du schéma narratif du conte. Par groupe de 5 ou 6, les étudiants doivent improviser successivement, en respectant ce qui a été dit précédemment :

Étudiant 1 : « Il était une fois... »

Étudiant 2 : « qui, tous les jours, ... »

Étudiant 3 : « Mais un jour... »

Étudiant 4 / 5 : « Et alors... et alors... »

Étudiant 1 : « Et enfin... »

Étudiant 2 : « Depuis, ce jour-là... ».

Au début de l'exercice, nous encourageons les étudiants à glisser dans le jeu, quand c'est possible, des éléments de leur propre histoire, afin de voir quels développements les autres donnent à ces éléments. La séance est très drôle, car les étudiants se surprennent, eux-mêmes et les uns les autres, durant ce jeu, où il ne faut pas réfléchir trop longtemps et avancer l'hypothèse qui vient à l'esprit dès l'écoute de celui qui précède. Il s'agit ainsi encore d'un

travail d'associations « réflexes », mais cette fois-ci collectif. Dans les structures d'histoire qui naissent, de nombreux éléments appartenant aux premiers projets réapparaissent, mis en perspective de manière différente.

Ainsi est apparu dans plusieurs projets le stéréotype du fantôme qui revient hanter le présent après sa mort. Ce stéréotype réapparaît dans une improvisation collective, en donnant une nouvelle histoire. Nous retranscrivons partiellement à partir des vidéos « témoins » faites pendant le cours, en enlevant les moments de traduction et d'explication, qui permettaient lever les incompréhensions des uns et des autres en cours de jeu, ainsi que nos moments de relance pour motiver et accélérer les réactions des étudiants :

« E1 : Il était une fois un professeur du département de français...
E2 : qui donnait les cours aux étudiants tous les jours...
E3 : Mais un jour il est malade...
E4 : Et alors les étudiants n'étaient pas contents...
E5 : Et alors il est mort... Et un jour, il revient... Ils ont peur...
E6 : C'est le rêve des étudiants.
E1 : Et alors, le professeur est vraiment mort [...] »

Un autre stéréotype a aussi commencé à circuler dans plusieurs projets : des dieux antiques intervenaient dans les histoires qui se déroulent aujourd'hui. Le campus de l'université possède un lac, et un « dieu du lac » est apparu dans une histoire, puis une autre...

« E1 : Il était une fois une fille très belle...
E2 : et donc, tous les jours, elle séduit des hommes...
E3 : Un jour, le Dieu du lac l'avale...
E4 : Et alors, tous les hommes qu'elles avaient séduits pensaient souvent à cette belle femme...
E5 : Et alors, un garçon tâche de sauver la fille [...] ».

Nous demandons ensuite à chaque étudiant de repenser à son projet en pensant à l'exercice du schéma narratif et en tenant compte de la faisabilité des films, en matière d'espace et de temps : le campus et ses environs ; des courts métrages ou des bouts d'histoire, mais pas de longue saga.

La structuration individuelle du récit à partir du travail collectif

La semaine suivante, Océane, comme les autres étudiants, nous livre une adaptation de son premier projet, en fonction de ces nouvelles contraintes :

Figure 101 – Projet réécrit d'Océane

Un poète et sa rose

Il était une fois, un poète très banal mais qui rêvait tous les jours de se distinguer. Restant toujours chez sa chambre pour écrire alors n'avait rien d'intéressant écrit.

Jusqu'à un soir, il a entendu des chansons fantastiques de son jardin et puis il a découvert que c'était la rose qui chantait. Et les lyriques étaient plus magnifiques qu'aucun poème qu'il avait lu. Donc il a noté les lyriques et les a publiés comme les siennes.

Après il a devenu célèbre et pour obtenir plus d'inspirations, il cherchait à faire s'aimer par la rose et créer pour lui. Il lui a promis de l'aimer pour toujours. Frappée par lui, la rose a demandé au dieu des arbres de lui faire devenir une femme en échange de son talent.

Mais quand elle a reçu son amoureux en physique d'une jolie femme, ce dernier vivait heureusement avec sa famille. Et appris qu'elle ne pouvait pas écrire, il l'a abandonnée.

Dans ce cas-là, celle-là a redevenu une rose. Et la femme de ce poète l'a ramassé et l'a mis dans une bouteille.

(Annexe 9I – Océane / Réécriture)

L'intégration des contraintes et des travaux d'improvisation en groupe amènent ainsi Océane à une réécriture de son histoire. Notons que le sujet qu'elle avait évoqué dans ses premières associations est toujours présent, comme fil directeur des questions que pose l'histoire : « Est-ce qu'on doit changer soi-même pour l'autre dans une relation ? ». Mais, tout en conservant cette trame de fond, la structure et la forme de l'histoire ont connu de profonds changements, car Océane s'est nourri de ce que l'environnement de travail en évolution « renvoyait » sur ses choix, ses questionnements et ses impulsions.

De manière globale, le monde « premier » des associations, en référence aussi bien aux mythes grecs (Mer Égée, Apollon...) qu'au monde enfantin des animaux et des légumes, possible matériau de dessin animé, s'est restructuré sur un univers du conte, plus unifié autour de stéréotypes connus : la métamorphose de la femme en fleur, le jardin comme lieu de rencontre avec la « magie », l'opposition de la forêt et du dieu des arbres à l'univers quotidien de la famille.

Dans les extraits de film que nous avons proposés comme sensibilisation à l'univers des genres, figuraient en bonne place le conte et le fantastique, puisque c'était deux des genres dominants qui apparaissaient dans les premières propositions des étudiants, ceci conformément d'ailleurs à la tradition littéraire chinoise qui a longtemps privilégié ces genres, comme moyen indirect de parler de la réalité sociale et politico-religieuse de la Chine impériale, comme par exemple,

au 17^{ème} siècle, dans les *Contes extraordinaires du pavillon du loisir* de Pu Songling. Du côté du conte et du cinéma français, nous avons projeté deux extraits de *Peau d'Âne*, de Jacques Demi (1970), et ce film a pu aussi servir de point d'appui à Océane, puisque certains éléments thématiques réapparaissent des deux côtés : le jardin, les fleurs, la métamorphose féminine, l'opposition du monde social et de la forêt.

Les changements qui interviennent dans l'écriture d'Océane se nourrissent aussi du travail de paroles et d'improvisation en groupe. L'imprégnation de chacun dans l'histoire des autres amènent à une circulation de certaines figures ou de certains éléments narratifs. La figure de la « rose femme », à l'origine empruntée au *Petit Prince*, était déjà au cœur d'une autre histoire, ensuite abandonnée par son auteur. Le dieu du lac, qui était apparu dans une histoire, va lui aussi se mettre à circuler dans plusieurs histoires, comme force surnaturelle commune du groupe, en parallèle d'un autre élément, qui n'apparaît pas dans l'histoire d'Océane, mais qui ré-apparaît dans plusieurs histoires, un « doigt coupé » qui est vivant et qui parle. L'histoire d'Océane devient aussi plus explicitement une histoire d'amour, suivant ainsi une tendance forte du groupe quant à la thématique des amours naissantes et contrariées.

L'histoire d'Océane se resserre ainsi dramatiquement autour d'un enjeu principal (la relation entre le poète et la femme fleur), en basculant progressivement le point de vue principal, de la figure masculine (le lapin musicien, le poète) dans la première version, vers la figure féminine (la carotte, la femme fleur) dans la seconde version : car on sent dans la réécriture, que c'est ce personnage et son choix d'amour et de métamorphose qui vont finir par guider le lecteur et le spectateur. Cette restructuration dramatique du récit obéit aussi aux contraintes de temps et d'espace que nous avons données, puisque le récit prend plus la forme d'une nouvelle que d'un roman, et d'un court métrage possible plus que d'un long métrage, et que l'espace du film est compatible avec l'espace possible de tournage : sur le campus de l'université et dans les quartiers environnants de Guangzhou.

Le travail en groupe a ainsi permis aux étudiants de dégager, à partir de leurs premiers matériaux associatifs, une série de « situations dramatiques », posant des enjeux et propices à des développements. Nous les résumons et nous les faisons circuler dans le groupe pour attirer l'attention des étudiants sur l'ensemble des situations et des récits possibles. En voici quelques exemples, qui donne une idée du paysage imaginaire d'ensemble, en développement :

« Une fille riche et capricieuse vit sur le campus. Ses parents ont eu un autre enfant et la délaissent. Ils oublient de lui fêter son 18^e anniversaire...

Une nouvelle camarade arrive dans la classe. Un jour plus tard, une rose rouge apparaît mystérieusement sur la table d'une camarade, qui le soir même disparaît du campus...

Une camarade rencontre le Dieu de la forêt. Il tombe amoureux d'elle et l'enlève...

Un garçon trouve par terre la carte de campus d'une fille très belle...

Un garçon, qui mange tout le temps et qui est devenu trop gros, décide de maigrir...

Dans la classe, on découvre un doigt coupé. Le doigt est vivant et il parle...

Un professeur meurt soudainement et devient un fantôme...

Une fille suit des cours de théâtre, le soir. Un jour, un garçon arrive dans le cours et s'assoit à côté d'elle. Il n'a pas de livre et lui demande de suivre avec elle sur son livre...

Une fille découvre que son meilleur ami est un vampire...

Une fille a un rêve de musique : elle joue de la guitare et chante tous les jours. Ses camarades se moquent d'elle et lui disent qu'elle n'a aucun talent. Elle s'enfuit du campus...

Un étudiant se dispute avec sa petite copine. Il part marcher au bord du lac. Le Dieu du lac l'avale et recrache son doigt...

Une camarade veut arrêter l'université. Un jour, elle prend sa décision et en parle à son petit ami... [...] » (situations dramatiques résumées par nous, à partir des premiers récits restructurés des étudiants).

Le développement collectif des récits et des variations possibles

La liste précédente, des situations dramatiques de base proposées par les étudiants, va servir à un nouveau travail collectif, afin que, à partir d'improvisations et de discussions, chaque étudiant puisse mettre en perspective ses intentions et le récit qu'il est en train d'élaborer, en envisageant des possibilités de variations. Durant le travail, les réactions des autres étudiants constituent aussi des moments de tests par rapport aux idées originales, chacun réagissant comme un « premier spectateur » aux idées de l'autre et prolongeant le récit à sa façon, comme cela avait déjà été le cas dans le jeu d'improvisation sur le schéma narratif.

Figure 102 – Océane (à droite) durant le travail en petits groupes sur le développement des récits



La poursuite du travail en groupe, avec de nouvelles improvisations et des discussions, permet à chaque étudiant d'établir de nouvelles perspectives sur son histoire et de tester les réactions des autres face au récit et au personnage. C'est à travers ce travail d'interactions collectives que chaque projet individuel va progressivement se développer, pour parvenir à la rédaction d'un projet, permettant une réalisation.

Le projet individuel final

À la fin de son travail d'écriture, Océane présente, comme les autres étudiants : un titre, un synopsis, le portrait des personnages principaux, une note d'intention et / ou de réalisation, une ou deux séquences dialoguées (pour le tournage) et des « dépouillements » (des listes des personnages, décors, accessoires) qui permettent de préparer le tournage.

Notons que pour tout ce travail d'écriture, nous avons, comme pour les précédents exercices, signalé les plus grosses erreurs de langue au stylo rouge lors de nos différentes lectures, en demandant aux étudiants de corriger en cours de route, ceci de manière « souple », c'est-à-dire sans exiger la correction de toutes les erreurs, puisqu'ici les textes eux-mêmes n'avaient pas de finalité « publique » mais constituait une préparation au travail de réalisation. Nous avons été, par contre, plus exigeant pour la « correction orale » des dialogues, puis pour leur correction complète en fin de parcours, pour les sous-titres, lors de la publication / diffusion sur les réseaux sociaux, estimant qu'il s'agissait d'un « partage social » qui nécessitait une qualité de langue, la plus conforme possible aux règles officielles de publication.

Le projet final d'Océane (*Annexe 9m – Océane / Projet*) s'intitule *La Rhapsodie d'une nuit d'été (le poète et sa rose)*, qui donnera le titre du film après réalisation : *Rose rhapsodie*. Dans le synopsis, nous observons qu'Océane a encore donné de la profondeur à son histoire et aux relations entre ses personnages, par rapport à la version précédente déjà citée (*Annexe 9l – Océane / Réécriture*). Le travail fait collectivement, en petits groupes, a été une nouvelle fois intégré au travail individuel suivant et à la réécriture.

Figure 103 – Synopsis final d'Océane

SYNOPSIS DU FILM

Il y a un poète qui séduit de sa création presque follement. Tous les soirs, il écrit dans son bureau et puis lit ses œuvres à la rose au-dessous de la fenêtre, la seule spectatrice qui peut le comprendre. Au fur et à mesure, la rose développe la conscience d'elle-même et un talent merveilleux de la poésie. Un jour, elle soudainement chante de très belles paroles au poète qui le frappe et la publication de qui lui rend remarqué de tous. Il a des sentiments pour la rose mais il ne s'est jamais proposé de la donner aucune promesse. Et avec la réussite de son travail, la vie de sa famille est remise sur les rails. D'autre côté, apercevant la menace, la rose demande au dieu des arbres de la faire devenir une femme en échange de son talent. Mais quand elle rencontre son amoureux en physique d'une jolie femme, il vit heureusement avec sa famille. Et apprenant qu'elle ne peut écrire plus, il l'abandonne. Par la suite, celle-là redevient une rose. Et la femme de ce poète la ramasse et la met dans une vase. Quelques jours après, la rose se fane et est jetée dans la poubelle.

(Annexe 9m – Océane / Projet)

D'une certaine façon, Océane a ainsi continué de « creuser » le sujet qu'elle avait défini dès ses premières associations : « Est-ce qu'on doit changer soi-même pour l'autre dans une relation ? ». Et dans cette dernière version, elle est parvenue à décrire toutes les étapes de la relation entre les deux personnages principaux, du début à la fin, et de manière cohérente. Elle a ainsi inventé un monde, le monde de son film et des relations entre les personnages, qui se mettent à vivre et à évoluer avec une certaine évidence. La trouvaille majeure de cette nouvelle version, et qui influe sur l'ensemble de l'histoire car elle fait de la rose le personnage central, concerne le début de la relation et la naissance même du personnage, enfanté sans le savoir par le poète qui, « tous les soirs, [...] lit ses œuvres à la rose au-dessous de la fenêtre, la seule spectatrice qui peut le comprendre. Au fur et à mesure, la rose développe la conscience d'elle-même et un talent merveilleux de la poésie ».

L'élaboration de ce monde possible passe ainsi par un réseau de personnages qu'Océane a appris à mieux connaître en cours de processus, à travers les jeux de mises en perspectives collectives, et dont elle peut présenter de courts portraits dans son projet final :

Figure 104 – Portraits des personnages d'Océane

<p><u>LE PORTRAIT DES RÔLES PRINCIPAUX</u></p> <p>LE POÈTE Un poète séduise follement de la poésie mais ne peut pas faire comprendre par les autres. Il est très beau avec certains talents, mais très obstiné et égoïste. Il a envie de réputation et en même temps l'esprit de poursuivre l'amour passionné et pur même immorale et contradictoire. Il a une famille de lui-même qui est banale mais indispensable pour lui. Il a une femme, qui est banale tout en formes physique et de l'esprit, sans connaissances de la poésie. Mais comme l'eau, il a besoin d'elle.</p>
<p>LA ROSE Elle est innocente, pure, obstinée sur tout ce qu'elle aime. Elle peut consacrer tout ce qu'elle possède à son amour même sa vie. Elle est attirée fortement du poète et tient ses sentiments dévouement.</p>
<p>LA FEMME Banale ; n'est pas très cultivée mais possède de grande intelligence ; souvent calme et tendre. Elle s'occupe de son mari comme sa mère. Elle a des sentiments plutôt d'habitude pour son mari, qui est une partie de sa vie. Elle tient les valeurs d'une famille parce qu'elle subit des peines de solitude qu'elle ne veut plus.</p>

Annexe 9m – Océane / Projet

L'appui sur les deux cultures et le nouveau point de vue narratif

La note d'intention d'Océane confirme aussi qu'elle est consciente de l'appui de son travail sur les deux systèmes culturels, chinois et français, puisqu'elle écrit à ce sujet :

« C'est un film fantastique et un film de l'amour. Je me suis inspirée d'une œuvre d'Oscar Wilde, *Le Rossignol et la rose* et aussi d'un élément classique chinois, les sentiments entre un lettré et une fantôme, comme dans *Dark Tales* » (Annexe 9m – Océane / Projet).

Les « *Dark Tales* », évoqués par Océane, renvoient aux contes fantastiques ou étranges de Pu Songling (17ème siècle) que nous avons déjà cités, et qui permettent notamment à l'auteur,

comme à Océane, d'aborder indirectement, sous le genre fantastique, les sujets problématiques et tus de la culture et de la société chinoises (la sexualité ou le politique, par exemple). Car le point remarquable dans le travail d'Océane est que l'appui sur les deux cultures – une forme « d'hybridation » des réseaux de signes dans l'histoire racontée – amène Océane à une position « d'auteur » tout à fait originale par rapport à la culture chinoise commune et quotidienne. En effet, comme le note Océane dans sa note d'intention, le sujet du film s'est aussi déplacé par rapport à la question initiale, de savoir si l'on doit se changer soi-même par rapport à l'autre dans une relation :

« Comme cela, je veux approfondir le thème d'amour. Dans une relation amoureuse, entre la passion et l'habitude, laquelle est plus importante ? Dans ce film, chacun est obligé de choisir entre les deux. La rose se décide à poursuivre son amour alors que le poète renonce une relation plus passionnée même idéale et tourne finalement vers sa famille, banale mais indispensable pour lui. On ne peut pas faire des jugements sur leur choix mais au moins on peut le comprendre » (Annexe 9m – Océane / Projet).

Un sujet sous-jacent au conte se dégage, celui de la relation d'amour hors mariage, qui est collectivement condamnable, et condamnée, dans le système de valeurs chinois. Son « conte », en appui sur deux systèmes culturels différents, permet ainsi à Océane de se positionner différemment et d'aborder le sujet, « tabou » ou en tout cas problématique – un « sujet d'adultes » aussi, que les étudiants n'abordent pas dans leurs écrits habituellement – sous un angle incident, qui n'épouse pas la condamnation morale univoque du système culturel : « On ne peut pas faire des jugements sur leur choix mais au moins on peut les comprendre ».

C'est bien ce travail de questionnement sur les imaginaires et les histoires possibles, pour expliciter des contradictions et des archétypes sous-jacents, afin d'explicitier et de structurer un nouveau récit conscient, partagé et possible, qui a marqué les étudiants, en leur permettant de découvrir qu'écrire, et notamment « écrire une histoire » était une opération plus complexe que ce qu'ils imaginaient auparavant. Ainsi Charlotte, dans son entretien de mi-semester, confirme-t-elle l'importance de ce nouvel apprentissage :

« Je pense que c'est qu'on peut créer ou écrire une histoire avec logique, on peut écrire l'histoire, comment dire, « logiquement »... Les étudiants chinois, je sais que nous ne pouvons pas voir des choses à l'origine, et nous sommes trop, comment dire, nous ne pensons qu'une chose. Par exemple, l'histoire du film, nous réfléchissons souvent les amours et l'amour, mais avec ce cours, nous pouvons grandir nos yeux et nous pouvons écrire d'autres choses » (Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte).

Charlotte confirme aussi l'importance de la dimension collective dans ce travail de prise de conscience et de réflexion :

« Le moment le plus intéressant, je pense, c'est le moment où nous faisons un cercle et nous faisons les jeux. Parce que l'ambiance de cours est très active et tout le monde peut s'exprimer... Par ce cercle, nous devons s'éloigner au téléphone et nous sommes forcés à communiquer avec les autres » (Annexe 11 – Entretien de mi-semestre avec Charlotte).

L'entretien de mi-semestre avec Océane confirme les remarques de Charlotte :

« Ce que j'ai aimé le plus, c'est la création d'une histoire, d'un scénario de film [...] Je crois que c'est comment saisir le sujet d'un film, c'est-à-dire tout le film raconte une histoire autour d'un sujet fixé [...] D'abord, à travers ce travail, on connaît l'histoire du film et comment le film se développe dans les années passées [...] Cela nous offre plus de possibilités pour la création... Je trouve que ce mode, c'est plus mieux, c'est juste pour le début d'une création, parce que je crois qu'une histoire complète, il doit un point, on raconte cette histoire tout autour. Si on a beaucoup de gens, chacun a son pensée » (Annexe 12 – Entretien de mi-semestre avec Océane).

La compétence fictionnelle

Ce que Charlotte et Océane mettent en évidence, c'est l'intérêt qu'elles ont ressenti au développement d'une véritable « compétence fictionnelle » durant le travail, compétence qui renvoie au rôle cognitif du récit et de la fiction, tel que l'ont notamment analysé Jean-Marie Schaeffer dans *Pourquoi la fiction ?* (1999), et Jérôme Bruner *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* (2002). En effet, Schaeffer et Bruner mettent tous les deux en évidence le rôle central de la *mimésis*, de l'imitation et du « faire-comme-si », dans notre rapport de connaissance et d'interaction avec le monde. Ainsi pour eux, la fiction, parce qu'elle permet de « modéliser » le monde, ouvre-t-elle sur une possible connaissance du monde à travers la connaissance des mondes possibles :

« Toute fiction est le lieu d'une distanciation causée par le processus d'immersion fictionnelle. Nous avons vu qu'un de ses traits caractéristiques réside dans le fait qu'il s'agit d'un état mental scindé : il nous détache de nous-mêmes, ou plutôt il nous détache de nos propres représentations, en ce qu'il les met en scène selon le mode du « comme-si », introduisant ainsi une distance de nous-mêmes à nous-mêmes [...] l'institution du territoire de la fiction facilite l'élaboration d'une membrane consistante entre le monde subjectif et le monde objectif, et [...] elle joue donc un rôle important dans cette distanciation originare qui donne conjointement naissance au "moi" et à la "réalité" » (Schaeffer, 1999 : 325).

Ainsi, pour Schaeffer, le dispositif fictionnel joue-t-il comme « opérateur cognitif » parce qu'il permet une nouvelle modélisation du monde, et que toute modélisation est une opération cognitive. L'immersion fictionnelle permet ainsi de libérer le sujet de la nécessité de l'adaptation en temps réel à la réalité, et par suite lui permet de ré-expérimenter de nouveaux liens avec cette réalité, comme dans « l'aire transitionnelle » de la théorie de Winnicott. Bruner poursuit cette réflexion dans le même sens puisqu'il pointe les usages cognitifs du récit comme mode de pensée qui permet de mettre en forme l'expérience humaine et de la transmettre comme « culture », en donnant du sens et des sens, aux interactions des hommes dans et avec le monde :

« Lorsqu'on y réfléchit, la culture ne concerne pas seulement la norme : elle s'intéresse à la dialectique entre ce qui relève de la norme et ce qui est humainement possible. Et c'est de cela également qu'il s'agit dans le récit [...] l'homme aurait ainsi une aptitude à l'intersubjectivité et à la « lecture de l'esprit ». Il s'agit là d'une condition nécessaire à la vie collective dans une culture. Je doute quant à moi que cette vie collective eût été possible sans cette aptitude proprement humaine à organiser et transmettre notre expérience sous une forme narrative. C'est en effet la traduction dans les conventions du récit qui permet de convertir l'expérience individuelle en une monnaie collective, qui, en quelque sorte, peut entrer en circulation sur une base plus large que la seule relation interpersonnelle » (Bruner 2002 : 18).

Et Bruner de poursuivre :

« Grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le présent et l'avenir. Au cours de ce processus, mémoire et imagination se mêlent [...] La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend assez étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites. C'est à la fois un réconfort et un défi. Au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, de ce que nous considérons étant la norme » (Bruner, 2002 : 83)

Dans le processus individuel et collectif d'écriture des fictions, les étudiants ont ainsi pu établir une nouvelle modélisation et de nouvelles possibilités du monde et des interactions dans et avec ce monde, et en appui sur des éléments et des formes appartenant aux deux environnements culturels en jeu, chinois et français. Ces nouvelles potentialités ont permis l'émergence d'une forme de « culture commune » au groupe, où archétypes et imaginations

singulières se sont vus partagés collectivement. Les moments de réalisation vont marquer une nouvelle étape dans ce jeu de *mimèsis* et de « faire-comme-si », puisque la réalisation va demander une nouvelle négociation dans l'adaptation de l'imaginaire au réel, tout en permettant une actualisation sensible (visible et audible) des potentialités négociées.

9.4 Réaliser et jouer : incorporation et actualisation du projet symbolique

Du projet à la scénarisation

Comme nous l'avons vu précédemment, Océane est parvenue, au fil du travail, à créer un monde fictionnel, cohérent et vraisemblable, en appui sur des éléments et des héritages des deux cultures en jeu dans l'exercice. Ce monde fictionnel s'est aussi construit dans une expression en français, autour d'un « projet » rédigé en français, la nouvelle langue ainsi que les éléments culturels associés et en jeu, permettant de déplacer les zones limites de la langue-culture déjà en place (sujets tabous, peu habituels ou peu valorisés, voir inconvenants, pour des étudiants, dans le cadre de la culture éducative chinoise). Ce monde fictionnel, en français ou avec le français, prend forme dans le projet qui a été rédigé, comprenant synopsis, portraits, note d'intention... (*Annexe 9m – Océane / Projet*).

La suite du travail, la préparation du tournage puis la réalisation, demande aux étudiants de confronter ce « projet », imaginaire et langagier, au réel qui les entoure, et d'entrer dans une nouvelle négociation symbolique entre l'imaginaire et le réel, entre les choix singuliers et l'environnement quotidien, le monde et les autres.

Dans son projet, pour des raisons de contraintes matérielles, de temps notamment, Océane a choisi de tourner un « morceau » de son film : la scène finale, où la rose devenue femme, vient chez le poète et sa femme, et se voyant refuser l'amour du poète, meurt en redevenant une rose. Dans sa note d'intention, Océane développe déjà quelques pistes qui lui permettent d'essayer de « voir » la scène à partir du monde fictionnel qu'elle a dessiné :

Figure 105 – La scène choisie pour le tournage, dans la note d'intention d'Océane

Cette scène se passe chez le poète, le plus important est comment créer des conflits entre les trois personnes, la rose, le poète et sa femme. Et surtout comment montrer les sentiments compliqués du poète et donc montrer la sublimation de son caractère. Cette scène doit être poétique, fantastique et même absurde pour produire des sentiments compliqués dans les spectateurs, confus mais vaguement, imperceptiblement tristes. À propos du tournage, je pense que la couleur du film est très importante, car elle doit créer une ambiance fantastique. Par exemple, il faut une comparaison de la couleur et des lumières avant et après la mort de la rose. On doit faire des modifications après. Et peut-être on va doubler le film pour obtenir un meilleur effet sonore.

(Annexe 9m – Océane / Projet)

Océane a aussi dialogué toute la scène et donc une partie du scénario sert de support au « bout » de film à créer :

Figure 106 – Début de la scène dialoguée d'Océane

SÉQUENCE DIALOGUÉE

INT. JOUR – CHEZ LE POÈTE

Le poète et sa femme sont à table, bavardant heureusement. Soudainement, on sonne à la porte. La femme vient l'ouvrir. La rose qui est déjà devenue humaine entre.

LA ROSE

Bonjour, madame et monsieur. *(Confiante et un peu agressive)*

LA FEMME

Bonjour. *(Un peu embarrassée)*

Qui est-ce ? *(Regardant son mari)*

Le poète et la rose se regardent.

(Annexe 9m – Océane / Projet)

Figure 107 – Fin de la scène dialoguée d'Océane

LA FEMME
(*Entend des bruits et sort*) Qu'est-ce qui se passe ? Où est cette journaliste ?

LE POÈTE
Rien. Tout est fini donc elle est rentrée.

LA FEMME
Ah ! Quelle belle rose ! (*Ramasse la rose et la met dans la vase*) Vous êtes très gentil, mon chéri. (*Sourit*)

LE POÈTE
Vous savez que tellement je vous aime. Venez ! Prenez-vous un verre.

La rose se fane quelques jours après et est jetée dans la poubelle.

(Annexe 9m – Océane / Projet)

De la séquence dialoguée à la réalité du tournage

La suite du travail de préparation implique qu'Océane puisse « voir » cette scène en français dans le monde chinois qui l'entoure, et tout le travail va donc consister à avoir affaire à ce réel et à éprouver ses résistances et coïncidences avec le projet. Comme le rappelle justement Bergala, le travail de réalisation implique « l'élection » de certains éléments du réel et leur « disposition », et cette relation au monde implique une négociation contradictoire entre le projet et le réel :

« Le propre du cinéma, c'est que cette réalité, quelle qu'elle soit, vient toujours résister, d'une façon ou d'une autre au "programme" du plan, de la scène, du projet de film, et que le bon cinéaste, là encore, est celui qui tient compte de cette résistance, qui s'y adosse et la retourne à l'avantage de son film. Cette réalité qui résiste, c'est d'abord l'espace qui préexiste à toute mise en scène, c'est le décor, naturel ou pas [...], c'est la météo [...], c'est surtout et toujours les acteurs » (Bergala, 2002 : 100).

Pour notre étude, nous avons réalisé un montage des principaux moments de préparation d'Océane, quand elle expose ses recherches au groupe ou qu'elle en discute avec nous. Ce montage est joint en annexe vidéo ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V 17 – Océane / Montage des moments de préparation.](#)

Un premier moment de préparation a lieu, où la classe fait cercle et où chacun parle de son projet. Chacun est encouragé à poser des questions sur les projets des autres. De notre côté, nous en profitons pour poser quelques questions sur la préparation de chaque tournage et sur les problèmes de mise en scène, pour faire avancer collectivement le groupe, à partir des problèmes spécifiques qui se posent sur chaque projet :

Figure 108 – Océane présente la séquence choisie pour son tournage



(Annexe V 17 – Océane / Montage des moments de préparation)

Dans cette première étape, Océane présente sa scène, en français, sans avoir recours à ses notes, et pointe l'enjeu principal de la séquence choisie : « Le poète avoue ses sentiments pour la rose, il ne l'aime plus. Et la rose redevient une rose ». Quand nous posons à Océane la question de savoir comment elle va mettre en scène et incarner ce personnage magique et fantastique de la rose, elle butte sur une limite qu'elle n'a pas encore résolue ou dépassée, et se remet en appui sur la langue chinoise et l'inspiration possible à travers l'héritage culturel chinois : la rose est un personnage dans la tradition des personnages des contes fantastiques, comme ceux de Pu Songling, qu'Océane a déjà mentionnés dans sa note d'intention.

Le moment suivant est un moment de discussion en tête à tête, entre nous et Océane : nous souhaitons faire le point sur sa préparation. Océane nous présente son repérage d'un décor

possible, puis son repérage de costumes possibles, et enfin nous évoquons à nouveau le problème de mise en scène du fantastique, et notamment le moment de métamorphose femme / rose :

Figure 109 – Repérage du décor possible par Océane



Figure 110 – Repérage des costumes possibles par Océane

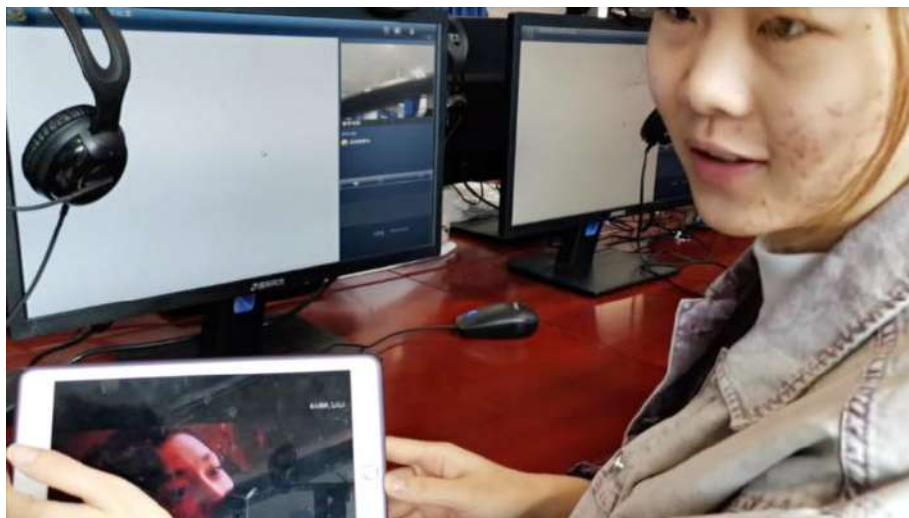


Figure 111 – Discussion entre nous et Océane sur les problèmes de mise en scène du fantastique



(Annexe V 17 – Océane / Montage des moments de préparation)

Le point le plus remarquable de ces moments de préparation est le sentiment des possibles qu'Océane explore à partir du monde fictionnel qu'elle a élaboré : des choix se présentent dans la rencontre avec le réel et des décisions peuvent être prises en fonction du monde intérieur, en coïncidences et par-delà les résistances. Il est aussi notable que ce monde fictionnel, élaboré avec le français, permet à Océane de s'appuyer psychiquement, et de développer toute sa réflexion et ses réponses vers nous, en français, dans un dialogue très fluide : c'est comme s'il y avait eu une « bascule » de l'environnement habituel, où le français reste en partie inapproprié pour désigner les choses et parler du monde, vers un monde, certes fictionnel mais en rencontre avec le réel, où le français a naturellement sa place. Ici, comme dans l'exercice Lumière, la construction du point de vue passe en partie par le français, qui participe à la nouvelle vision et à l'émergence du monde fictionnel dans le réel et à l'image.

Durant ce moment de préparation, nous voyons ainsi lentement émerger les possibilités qui vont permettre de passer de la symbolisation langagière du projet à une symbolisation différente, visuelle et sonore, où les éléments des deux cultures et des différents champs vont se redélimiter de manière différente, dans une nouvelle rencontre entre l'investissement subjectif dans le monde imaginaire et symbolique et la réalité quotidienne et chinoise des étudiants : comment un bout de décor quotidien du campus peut-il devenir l'intérieur du couple chinois ? Comment les costumes de style *qi pao* (la modernité chinoise de la première moitié du 20ème siècle) vont-ils appartenir aux personnages d'aujourd'hui ? Comment la métamorphose femme / rose peut-elle avoir lieu à l'image ?

L'étape de préparation suivante est une première mise en place et répétition avec les acteurs de différents projets : à partir d'une première proposition de mise en place par l'étudiant auteur / réalisateur de la scène, nous proposons différentes solutions de travail, afin d'améliorer le jeu et afin que les étudiants comédiens parviennent à incarner leur personnage. L'exercice a lieu devant l'ensemble de la classe afin que chacun se sensibilise aux différents problèmes et puisse trouver des solutions pour le ou les projets dans lesquels il est impliqué. Océane n'a pas tenu à faire répéter la scène de son projet durant cette séance : soit par pudeur, soit parce qu'elle travaille déjà en privé avec ses acteurs et qu'elle ne souhaite pas d'interférence de ma part. Par contre, comme la plupart de ses camarades, elle participe aux projets des autres : elle joue dans l'essai de fiction de Célia, dont nous avons précédemment étudié l'autobiographie, dans le chapitre 7 de cette étude.

L'histoire de Célia se fonde sur des archétypes mythologiques, dérivés de la mythologie grecque antique. Un dieu cruel, nommé Satyre, enlève une belle mortelle, Hélène et il la sauve d'une grave maladie en lui donnant son cœur. Mais ce don affaiblit la puissance du dieu, et Hélène est délivrée par ses frères, aidés par Ouranos, le dieu du ciel, qu'elle épouse. Ouranos punit Satyre en lui interdisant de sortir de la forêt. À la fin du film, scène qu'a choisie Célia pour son tournage, Hélène donne naissance à une petite fille, Iris, dont le père est Ouranos : Satyre, fou de douleur, choisit de se tuer.

Durant la séance de répétition, nous travaillons un peu avec Océane (Hélène, avec son bébé dans les bras) et Edmond (Ouranos), dont nous avons précédemment étudié le film Lumière, puis avec Marie (Satyre). Les moments ont été partiellement rassemblés dans un montage, joint en annexe ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [*Annexe V18 – Acteurs de Célia / Montage des moments de répétition.*](#)

Figure 112 – Océane et Edmond répétant Hélène et Ouranos, avec leur nouveau-né, pour le film de Célia



Figure 113 – Marie, répétant le Satyre, désespéré, dans le film de Célia



(Annexe V 18 – Acteurs de Célia / Montage des moments de répétition)

Comme le note justement Bergala, l'acteur est la part du réel qui résiste le plus au projet, établi par l'auteur réalisateur. Célia et Océane ont ainsi construit des mondes cohérents et possibles, qui articulent des archétypes et des éléments formels issus des deux cultures, et qu'il leur faut à présent actualiser dans l'environnement de la réalisation. Si l'espace « résiste » au projet,

comme nous l'avons observé dans le repérage des décors d'Océane, les étudiants qui vont être les acteurs des films se trouvent confrontés à un problème similaire : comment incarner, ici et maintenant, dans leurs corps, leurs attitudes et leurs mouvements, ces personnages possibles, étranges et en partie étrangers, de fleur femme, de poète, de dieu du ciel et de satyre.

Pour l'auteur réalisateur, l'agencement du réel – le « choix » et la « disposition » que Bergala souligne – relève d'un mouvement d'extériorisation de la forme imaginée : il s'agit d'imprimer au réel la forme symbolique et imaginaire dont se nourrit le projet, de manière diffuse et permanente. Dans la préparation d'Océane, on sent en effet à quel point une « nébuleuse » psychique, autour de l'écriture, guide les différents choix de préparation : espaces, costumes, comportements des personnages. Quelque chose de cohérent et d'implicite, le « moteur » du projet et du monde possible, permet intuitivement d'effectuer des choix : tel espace, tels costumes, tels cadres ou perspectives sur la métamorphose.

Pour le comédien, il s'agit en quelque sorte d'un travail similaire mais inverse, puisqu'il s'agit d'abord de l'incorporation d'un matériau extérieur (le projet, le personnage dans le projet), que le comédien découvre d'abord par un acte de compréhension, un acte de connaissance à la lecture du projet et en discussion avec le réalisateur, et qui doit ensuite s'exprimer de manière intérieure, dans une série de sensations, d'attitudes, de comportements... déclenchés par des réflexes corporels sensibles. Tel est le travail que nous initions avec les comédiens pendant la séance de répétition : passer de l'idée du projet à une actualisation vécue possible du projet et du personnage, trouver le dieu possible en Edmond, trouver l'animal désespéré en Marie.

La répétition avec Marie est exemplaire à ce titre, puisqu'elle commence par une simple illustration de l'idée du réveil du satyre et de son désespoir à la découverte de la naissance d'Iris : dans cette première improvisation, de l'extérieur, en tant que spectateur, nous ne pouvons rien voir, ni entendre, ni sentir. Puis nous demandons à Marie de choisir un animal possible pour son personnage et elle choisit le renard, qui par d'ailleurs – et c'est une coïncidence qui n'est pas un hasard – appartient aux contes fantastiques chinois et à leurs séries de métamorphoses entre l'humain et l'animal.

Ce travail avec l'animal marque le début de l'incorporation et du ressenti physique et pulsionnel, possible du personnage. Puis le travail sur l'intention possible du personnage (vouloir tuer la nouvelle née), en chinois, permet à Marie de développer les premières impulsions de la renarde, en s'appuyant sur des sensations déjà ressenties et sans doute déjà nommées (en chinois), dans sa propre vie. Dans le fil de la répétition, on voit ainsi se dessiner

de l'intérieur un satyre possible, qui bien sûr va s'exprimer extérieurement et rendre visible le personnage et le projet, à l'image et au son.

Notons ici quant aux langues-cultures, que les éléments tant formels et imaginaires que linguistiques, de la nouvelle langue, le français, permettent aux étudiants une sortie ou un élargissement de leur zone habituelle de protection / limite par rapport aux convenances culturelles (cela leur permet de se projeter « au-dehors » et donc de travailler dans une « zone intermédiaire » où de nouvelles symbolisations sont possibles) mais qu'en retour les étudiants se trouvent en situation d'inconnu et peuvent à certains moments du processus manquer d'appui, et se retrouver dans une situation de déséquilibre. Il est alors notable que l'appui sur la langue-culture d'origine leur permet de se maintenir dans le processus : c'est le recours à la langue chinoise dans le cas du jeu de Marie, pour fonder la colère désespérée et inconnue du satyre sur des éléments déjà éprouvés, comme c'est le cas chez Océane, qui s'appuie sur Pu Songling ou le style *qi pao* des costumes, pour explorer la nouvelle zone symbolique que constitue son projet.

Les projets, comme les personnages, s'appuient donc sur des éléments déjà intériorisés, de la langue-culture d'origine, mais qui se réagencent différemment dans la forme nouvelle qu'impose le projet. Et en ce sens, la réalisation visible (et audible) du projet en français, c'est-à-dire son « actualisation » dans l'environnement quotidien chinois, est une étape supplémentaire (par rapport au projet, simplement écrit) et un nouvel agencement dans les échanges entre imaginaire et réel, et entre les deux espaces culturels. C'est aussi une sorte « d'aller-retour », puisque nous sommes partis de visible et de vécu chinois pour un projet, imaginaire et symbolique, « en » ou « avec » le français, pour à présent « ré-actualiser » ce projet dans le quotidien et le vécu chinois, au stade de la réalisation cinématographique.

Après les différents moments de préparation, individuels et collectifs, les étudiants ont tourné et monté leurs films en complète autonomie : nous arrivions en fin de semestre et nous n'avions pas les moyens d'encadrer chaque tournage et chaque film. De plus, les étudiants avaient accumulé assez de moments de préparation pour tenter et risquer un acte de création, qui soit entièrement le leur, en autonomie et ensemble, et qui puisse nous surprendre.

Sur les 20 étudiants qui constituent la classe et qui ont tous rendu un « projet écrit », 16 films ont été réalisés, des équipes différentes se constituant pour chaque projet. Pour les 4 étudiants qui n'ont pas réalisé leur projet, nous ne pouvons que supposer une série de facteurs explicatifs : la pudeur et la timidité, la peur de s'exposer et de « perdre la face », mais tout simplement aussi

la quantité de travail que cela représentait et qui pouvait être jugée superflue au regard de l'objectif principal des études : la langue française.

Quant à Célia et Océane, ce sont les étudiantes qui se sont le plus investies dans le travail, et dont les films sont les plus abouties formellement, tous les autres films présentant par ailleurs des moments remarquables, tant formellement que du point de vue de leur impact psychologique ou linguistique sur les étudiants ayant pris part à leur fabrication, comme nous le verrons dans les résultats généraux, que nous exposerons dans le chapitre suivant.

Tous les films présentent des investissements subjectifs dans le réel, porteurs de sens et de nouvelles perspectives sur le réel quotidien chinois. Et par suite, ils permettent de nouveaux développements quant au rapport à la langue française. Les films de Célia et d'Océane, du ressenti même des autres étudiants, sont sans doute les plus aboutis, parce que ce sont elles qui ont mobilisé le plus de temps et d'énergie à leur élaboration : leur investissement subjectif a été déterminant dans la transformation du réel. Et c'est aussi sur ces deux étudiantes que l'on a pu noter le plus de changements quant à leurs études, nous y reviendrons aussi dans notre chapitre suivant, quant aux résultats généraux en fin d'expérimentation et au-delà.

L'essai de fiction de Célia

L'essai de fiction de Célia est joint en annexe vidéo ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V19 – Fiction Célia / Hélène](#).

Dans leur montage final, et lors de la publication / diffusion sur les réseaux sociaux, les « bouts de fictions » réalisés ont été précédés de courtes présentations, face caméra, des différents participants, auteurs réalisateurs et comédiens, qui parlent de leur expérience du tournage, de la création des personnages et de la réalisation.

Nous commentons ci-dessous le montage final de Célia :

Figure 114 – Célia (à droite) présente Marie (à gauche) : « Voilà Satyre ! »



Figure 115 – Marie (à gauche) : « Bonjour ! Il n'est pas facile de jouer un rôle de fou ».



Figure 116 – Edmond (Ouranos) : « Il fallait garder l'idée "je suis dieu, je suis dieu" dans mon esprit ».



Figure 117 – Océane (Hélène) : « Le plus difficile est comment montrer l'évolution d'une jeune fille à une femme et l'hésitation devant deux amours ».



(Annexe V19 – Fiction Célia / Hélène)

Ici, l'effet que nous avons déjà noté lors des moments de préparation se poursuit et s'amplifie : le monde fictionnel, dans lequel les étudiants se sont investis et projetés, leur donne appui et confiance pour s'exposer face à la caméra et parler de leur expérience. L'expression est assez naturelle et le français, débarrassé de la gêne du locuteur, est beaucoup plus fluide qu'en classe. Chacun des comédiens note avec justesse le point qu'il a dû le plus travailler en lui : Marie, la folie de Satyre ; Edmond, l'assurance du dieu ; Océane, le passage de la jeune fille à la femme et l'hésitation amoureuse entre les deux prétendants, qui symbolisent deux figures opposées de l'amour (la pulsion et le danger / l'harmonie du couple légitime et du processus familial).

L'effet majeur du tournage est de ramener les archétypes mythologiques « sur terre », en quelque sorte, c'est-à-dire dans l'espace culturel et social habituel des étudiants, puisque les dieux « bricolés » et incarnés par eux finissent par ressembler simplement et concrètement à des personnages chinois presque quotidiens, dont on n'oublie facilement qu'ils pourraient être des dieux ou des divinités : avec des vêtements juste noués sur leurs corps ou quelques attributs végétaux dans la coiffure.

Figure 118 – Hélène, avec son bébé dans les bras / Film de Célia



Figure 119 – L'amour du couple à la naissance du bébé / Film de Célia



Figure 120 – La folie de Satyre à la naissance du bébé / Film de Célia



(Annexe V19 – Fiction Célia / Hélène)

Les archétypes symboliques et mythologiques, empruntés à l'antiquité occidentale et qui permettent aux étudiants d'explorer des zones inhabituelles de leur propre culture, des zones plutôt implicites ou non-dites (l'hésitation amoureuse, les deux « modèles » antagonistes de l'amour) reprennent une forme et une « visibilité » entièrement chinoise, à l'exception du texte dit en français, qui lui prend son ampleur en s'appuyant sur un sentiment intérieur vécu, qui appartient lui aussi au quotidien chinois. De cette série d'échanges et de transactions entre des éléments et des formes hétérogènes, et culturellement hétérogènes, naît une sorte de « poésie » spécifique, une « poésie de l'entre-deux », où l'hétérogène coexiste à la fois par hasard et par nécessité.

L'écriture cinématographique de Célia en donne une résonance dans la construction de cette séquence de naissance (d'Iris) et de mort (le suicide de Satyre), où les personnages communiquent comme par télépathie et par circulation des informations dans la nature, par suite de fondus enchaînés et d'ellipses :

Figure 121 – Satyre apprend la naissance d'Iris dans les airs



« Pourquoi, pourquoi, pourquoi ? »

Figure 122 – Satyre envoie un dernier message d'amour à Héléne



« Hélène, Hélène, Hélène »

Figure 123 – Satyre disparaît dans les eaux



Figure 124 – Satyre s'enfonce dans les eaux et meurt



Figure 125 – Tout redevient calme, à la surface et dans les airs



Figure 126 – Une larme surgit dans l'œil d'Hélène



« Pourquoi je pleure ? »

Figure 127 – La femme du dieu, et la mère fatiguée :



« Le diable s'en va, il s'éloigne de moi ».

Figure 128 – Le danger écarté, le bébé pourra vivre en harmonie, comme une fleur



Figure 129 – Comme un iris dans la nature



(Annexe V19 – Fiction Célia / Hélène)

À travers ces enchaînements visuels, la parole des personnages, en français, semble se détacher dans les airs : d'où le sentiment de cette communication entre les esprits, renforcés par la technique, puisque les voix ont été post-synchronisées, c'est-à-dire réenregistrées après tournage et réintroduites dans le montage, à la place des voix dans les scènes filmées, qui n'étaient pas assez présentes, la qualité de l'enregistrement au tournage étant liée à des outils et des techniques (microphone de qualité, perche) dont les étudiants ne disposaient pas.

Cet effet d'autonomie de la parole, renforcé par le caractère hétérogène du français dans un environnement chinois, renvoie à l'une des caractéristiques majeures du cinéma de la modernité chez Deleuze, l'autonomie du visuel et du sonore, tout en ouvrant un horizon d'analyse dans le cadre de notre étude. Le film de Célia présente en effet deux récits de fictions coïncidents : une fiction plutôt chinoise, qui est de l'ordre du visible, et une fiction plutôt française, la fiction du dit et de la langue. Ces deux fictions ne sont pas les mêmes : elles divergent et elles convergent, s'éclairant l'une l'autre, se donnant mutuellement et réciproquement des perspectives, comme c'était déjà le cas dans les exercices précédents, l'autobiographie et le film Lumière.

L'essai de fiction d'Océane

L'essai de fiction d'Océane est joint en annexe vidéo ou directement visible sur Vimeo en cliquant sur le lien suivant : [Annexe V20 – Fiction Océane / Rose rhapsodie](#).

D'une manière différente, le film d'Océane révèle des processus similaires à l'œuvre dans l'expérience de création cinématographique en français. D'abord, comme dans le film de Célia, et aussi comme dans une majorité des projets, le thème central est l'amour, autour d'une structure triangulaire, le sujet le plus vieux du monde sans doute, archétypal et éternel, comme le rappelait F.W. Murnau en introduction à *L'Aurore* (1927). Le thème apparaît en effet nettement dans les courtes présentations que font les participants en début de montage :

Figure 130 – Océane présente son film



« Dans ce film, je veux discuter que dans une relation amoureuse, la passion et l'habitude, comme la rose et la femme, laquelle est la plus importante. Ce film raconte une histoire d'amour entre un poète et une rose, qui devient une jeune femme pour ce dernier... ».

Figure 131 – Yana présente son personnage (la rose) dans le film d'Océane



« Je suis la rose dans cet film, *La Rose rhapsodie*. Je pense que la rose est une caractère, réflexion romantique. Je aime le film beaucoup, parce que je pense c'est un sujet très spécial, c'est une collation entre réalité et poésie ».

(Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*)

Quant au thème de l'amour, il est remarquable que l'appui sur la langue-culture française ait permis le développement d'une nouvelle forme d'expression possible. En effet, dans la culture chinoise commune, de nombreux tabous et interdits entourent le corps, et par suite la sexualité, qui est très rarement nommée. De plus, le système familial encadre encore fortement le mariage, qui n'est pas seulement la rencontre de deux personnes qui s'aiment, mais bien un engagement qui restructure l'ensemble du cercle familial et renouvelle les liens et les hiérarchies. Nos étudiants sont bien évidemment travaillés par cette perspective et cette exigence qui se dessinent à leur horizon, en même temps que l'autonomie que leur donnent la vie universitaire et des relations relativement indépendantes de leur famille, les ouvrent sur des questionnements plus personnels et contradictoires.

Or ici, la langue-culture française vient sans doute permettre la projection et l'expression de sentiments et de pensées qui restent plus implicites dans l'expression chinoise commune et quotidienne. Cela rejoint la valeur forte, dans leurs représentations, qu'attribuent généralement les étudiants chinois au « romantisme français ». Comme l'a très bien noté Zheng Lihua, dans l'étude des représentations de ses étudiants quant à la France et aux Français, dans *Entreprises et vie quotidienne en Chine* (2002), ce « romantisme » attribué à la culture française recouvre de manière diffuse plusieurs stéréotypes culturels (par exemple l'expression du sentiment

amoureux dans la vie, ou la poésie, mais aussi la frivolité et le manque de sérieux des hommes français), affectés de valeurs à la fois positives et négatives dans les esprits chinois, signe sans doute que la question est contradictoire pour les mentalités chinoises elles-mêmes.

Quoi qu'il en soit, en prenant un peu de distance, et selon nos observations de terrain, l'une des caractéristiques majeures de ce « romantisme » supposé, en contraste avec la culture chinoise commune, est d'exprimer explicitement et d'extérioriser, sur le plan verbal comme sur le plan comportemental, des sentiments et des émotions, qui restent dans l'implicite et sous « contrôle intérieur », dans les convenances et les habitudes chinoises. Par suite, ce qui se reconnaîtrait dans le « romantisme français », loin d'être une forme « étrangère », serait bien plutôt une forme familière et intérieure, très spécifique des ressentis chinois, mais médiatisés par des formes d'expression beaucoup plus implicite, et même non médiatisée en grande partie, tenue hors du signifiant et de la parole commune et partagée.

C'est bien ce mouvement que nous avons observé dans le processus d'écriture d'Océane, qui fournit un premier matériau imaginaire dont il est difficile de faire un récit et dont il est difficile de « faire fiction » partagée (le lapin espagnol, la carotte), et qui en s'emparant d'un des plus anciens stéréotypes de la culture française, au moins depuis Ronsard, la femme et la rose, parvient à construire un récit métaphorique et symbolique que sous-tend son questionnement. Océane trouve ainsi dans la nouvelle langue-culture en développement des formes et des éléments qui lui permettent d'aborder de manière indirecte ce qu'elle ne peut aborder de manière directe dans la langue-culture d'origine.

Il est remarquable que la construction de cet univers fictionnel motive la parole et la qualité de français, aussi bien d'Océane que de Yana. Pour Océane, dans son plan de présentation, l'investissement subjectif dans son histoire, est devenu clair et assumé : le sens et les directions du film sont clairement et succinctement exprimés dans un français, fluide et naturel, loin de la gêne et des hésitations à l'oral dont Océane est coutumière. L'effet est le même dans la présentation de Yana qui présente directement son sentiment par rapport au travail (« je aime le film beaucoup ») et qui en analyse les raisons (« c'est un sujet très spécial, c'est une collation entre réalité et poésie »).

Avant le cours d'écriture de films, Yana, sans doute par pudeur et par peur des erreurs, « retenait » son français et nous n'avions eu que très rarement accès au sens qu'elle donnait aux choses et à ce qu'elle disait. Il est ici remarquable que son français, encore imparfait syntaxiquement et grammaticalement, dégage un sens très clair et qui reflète son investissement

subjectif. La fiction dans laquelle elle s'est investie, c'est celle de la rose mais aussi celle de la langue, la même en somme.

Et dans les semestres qui suivront, nous avons observé que Yana a poursuivi le développement de cette aventure fictionnelle, celle de « son » français, étant capable de discussions relativement longues avec nous (car Yana est en fait d'un naturel très bavard et elle aime parler), dans un français parfois très approximatif mais toujours très clair sur le sens qu'elle donnait, et que nous recevions par ailleurs. Nous nous sommes alors contentés de signaler les erreurs qui nous paraissaient les plus susceptibles d'entraver la compréhension, en cours de route, très stupéfait du développement des capacités de Yana à « faire sens », subjectivement, dans « son » français, que nous, avec un peu d'attention et d'effort, nous commençons à très bien comprendre.

Comme dans le cas du film de Célia, qui joue ici la « bonne épouse », la réalisation du film ramène définitivement le projet d'Océane « sur terre » et en Chine : l'imaginaire et la symbolique du romantisme et de la rose sont ramenés à la réalité du décor quotidien et abstrait du couple légitime, et derrière les symboles se dessinent une histoire ordinaire, ancrée dans le quotidien et dans les corps de ces jeunes gens, comme si un essentiel « matérialisme » du cinéma, auquel ici pourrait se joindre un spécifique « matérialisme » chinois, tous deux liés en la croyance dans la « réalité » du « visible », parvenait à concrétiser le symbole, dans sa pureté signifiante, en même temps que la réalité qui le fait naître, une « collation entre réalité et poésie », comme le souligne Yana :

Figure 132 – La passion, confrontée au jugement de l'homme



L'Homme : « C'est juste une image littéraire,
idéale, qui n'existe que dans le poème. Dans la vie, ce serait mortel... ».

Figure 133 – Une trace de passion dans les mains de l'épouse blanche et transparente



L'Homme : « Je t'aime. Viens, prends un verre ».

(Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*)

Le grand facteur du « retour au réel » (chinois) des métaphores (françaises), et qui donne l'aspect charmant des films de Célia et d'Océane, c'est leur « bricolage » esthétique, qui les transforme en sortes d'esquisses et les tire presque du côté du cinéma expérimental. Nous notons d'ailleurs que les films qui ont moins « risqué » sur le plan formel et qui se sont contentés de formes simples d'actions dialoguées, présentent moins de contradictions et par suite moins d'impacts tant sur le plan cinématographique qu'anthropologique ou langagier, notamment chez les étudiants qui ont tenté un court métrage fini, un objet achevé, contrairement à Célia et Océane qui ont pleinement accepté la contrainte et notre demande de ne faire que ce que l'on pouvait, matériellement et dans le temps, c'est-à-dire un essai de réalisation d'un « bout » de projet, encore au travail ou encore en travail, comme dans l'idée anglo-saxonne de « *work-in-progress* ».

Dans le film d'Océane, le lieu improbable, neutre et quasi-abstrait, aussi bien que le minimalisme de la mise en scène, donnent un sentiment de pureté et de frontalité, qui transcende le bricolage qui les fait naître. L'effet de la voix du personnage du poète, joué par Guillaume, suit le même chemin. En effet, Guillaume est un étudiant de la promotion suivante, entrée en 2018, et il n'est donc qu'en seconde année. Comme il le confie, dans son moment de

présentation, jouer en français les dialogues écrits par Océane était trop compliqué pour lui, et il a donc joué en chinois :

Figure 134 – Guillaume (le poète)



« La parole de ce poète est un peu longue et complicate »

(Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*)

De plus, la prise de son au tournage étant de mauvaise qualité, Océane a dû réenregistrer correctement les voix au moment du montage (post-synchronisation). À cette étape, elle nous a demandé de bien vouloir faire la voix française du poète, et nous avons accepté. Le personnage du poète est donc constitué du « collage » de l'image de Guillaume et de notre voix. La post-synchronisation des voix, et notamment de celle du poète que nous interprétons, crée un « flottement » et un détachement des paroles autour des images, de manière peut-être plus ou moins consciemment inspiré par l'extrait d'*India Song* (1975) de Marguerite Duras, que nous avons montré aux étudiants pendant le travail, et qui se construit entièrement sur des voix aériennes détachées de leurs corps physiques et visuels. Reste que dans le film d'Océane, ces « voix flottantes », qui n'appartiennent pas aux images, introduisent une forme de « réflexivité » qui renforce l'aspect expérimental du film, dans les paroles du poète qui

finalement commente la poésie et le jeu, tout comme dans la voix d'Océane qui, comme narrateur, se substitue à celle du personnage dans l'ouverture poétique du film :

Figure 135 – Voix *off* d'Océane



« Les cheveux au vent
Aux neufs coups de l'horloge
Elle attend l'amour
Mais l'amour ne vient pas
Elle attend l'amour
Mais l'amour ne vient pas
Elle court
Comme en rêve
Rose se lève
Toujours en retard
Dans le train qui file
Elle note dans un carnet
Six chagrins trop lourds
Cinq petites peines
Elle attend l'amour
Mais l'amour ne vient pas
Elle range les souvenirs
Dans des boîtes closes
Et le temps s'étire
Une femme, effeuille les roses
Elle cueille ses larmes
En bouquet d'argent
Un ou deux soupirs
Plus de rose sur la branche
Elle attend l'amour

Mais l'amour ne vient pas
Je n'attends qu'une chose
Moi j'attends toujours
Un baiser de toi
J'attends toujours »

(Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*)

Comme dans le film de Célia, et suivant les observations de Deleuze quant à l'autonomie des récits visuels et sonores dans le cinéma « moderne », les récits visuels et sonores du film d'Océane divergent et convergent, étant tous deux confrontés à leurs limites. Limite optique du récit visuel qui bascule dans l'effet de matière et l'invisible, dans le mouvement pur des pieds nus, du rouge du tissu et du vert de l'herbe au début du film (cf. image précédente), et qui, à la fin du film, se heurte à une disparition « magique », tout droit venue des premiers effets et trucages de Georges Méliès, quand la femme disparaît en rose :

Figure 136 – Métamorphose finale / Chanson *off* : « Mon cœur restait seul... »



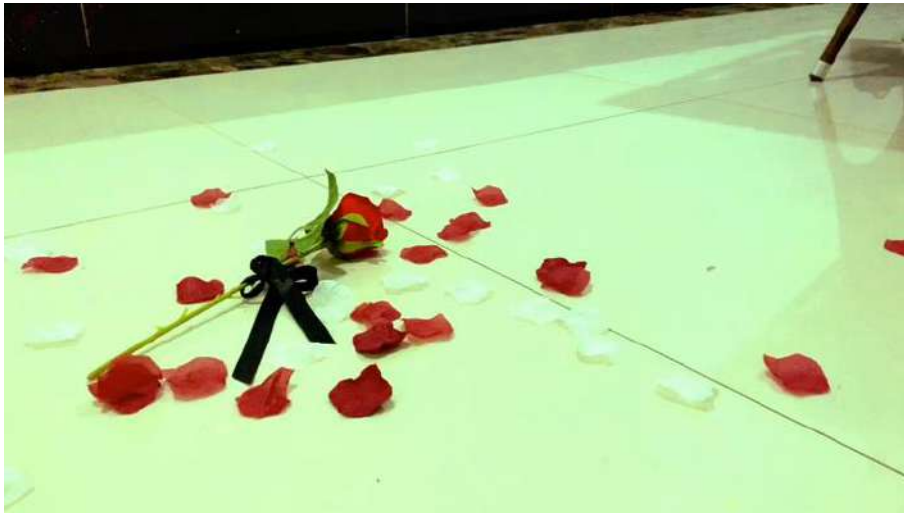
Figure 137 – Métamorphose finale / Chanson off : « ...sans amour »



Figure 138 – Métamorphose finale / Chanson off : « Et pourtant cette valse... »



Figure 139 – Métamorphose finale / Chanson : « ...aurait pu durer toujours »



(Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*)

Tandis que les images touchent à leur limite symbolique, matière et mouvement purs fondant le visible dans l'invisible, les voix et le son touchent à leur limite musicale et entrent en résonance avec le dehors des images : poésie rythmique des vers courts du début du film, voix suave de la chanson en français en fin de film. La forme expérimentale du film, et sa modernité en quelque sorte, permettent une « hybridation » où symboles français et chinois finissent par se concrétiser et se répondre en écho, et aussi bien du réel chinois émergent les paroles en français, ou « avec » le français, que ses paroles et leur langue éclairent une autre perspective sur le visible du quotidien chinois. C'est en effet dans ce curieux mélange, qui transcende les différences culturelles possibles, comme dans une zone de chevauchement des cultures, et de jonction de leurs limites au-dehors, que se développe la nouvelle langue possible, comme nouvelle perspective possible sur l'environnement fictionnel créé, à la fois depuis l'intérieur (la voix d'Océane donne le sentiment intérieur du projet) et de l'extérieur (notre voix comme la chanson reconnaissent de l'extérieur ce même sentiment).

Chapitre 10 : Synthèse des études de cas et résultats généraux

Dans ce dernier chapitre de notre étude, nous voulons synthétiser les résultats de notre expérimentation et de nos analyses. Ceci, en quatre étapes :

- d’abord, nous analyserons un des biais majeurs de notre méthode de recherche, afin d’être le plus rigoureux possible, quant à la reconnaissance des limites de nos résultats et quant à notre recherche de l’objectivité ;
- puis, nous ferons une synthèse des bilans individuels, liés à tous les étudiants qui ont été cités dans les études de cas, présentées dans les chapitres précédents de cette partie III ;
- ensuite, nous ferons un bilan collectif des effets de l’expérience, sur l’ensemble de la promotion 2017 et sur le cadre pédagogique et institutionnel, pendant le semestre d’expérimentation et au-delà ;
- enfin, nous présenterons les effets de l’expérience sur notre propre pratique d’enseignant-chercheur, à travers les prolongements de l’expérimentation du premier semestre 2019 / 20 sur nos expériences suivantes.

10.1 Biais de la méthode de recherche

Au terme de cette recherche et de ce parcours, évoquons d’abord le biais majeur de notre recueil de données : il concerne les entretiens avec les étudiants et la manière dont ils ont été menés, à la fois durant le semestre d’expérimentation et en fin d’année.

Les entretiens semi-directifs effectués à la moitié du semestre, avec six étudiants, aux profils variés – femmes / hommes, classe du continent / classe d’outre-mer, étudiants en difficulté / étudiants avec facilités – avaient pour objectif majeur de dégager les points de vue des acteurs, sur l’expérience qu’ils étaient en train de vivre : le discours « émique » sur lequel l’anthropologie attire l’attention, et dont l’interprétation et l’analyse permet de relativiser et de mieux objectiver le discours « étique », celui du chercheur extérieur qui théorise les processus à l’œuvre dans les situations observées.

Il nous est apparu, en cours d'étude, que le fait d'avoir mené les entretiens en français constitue un biais. Nous avons pris cette décision car nous ne connaissons pas le mandarin mais, par la suite, nous avons observé que l'expression des étudiants se trouvait limitée par l'utilisation de la nouvelle langue, le français. Nous sommes responsables de ce choix, car plus ou moins consciemment, nous considérons encore en partie l'entretien du point de vue de l'enseignant, et non du chercheur. Sous cet angle, intrinsèque à l'expérience, l'entretien constituait de fait un prolongement de l'expérimentation en cours et la poursuite possible du développement de nouvelles perspectives dans la langue visée par l'enseignement : comme dans les préparations de tournage par exemple, la parole en français, déclenchée par l'expérience, ou portant sur celle-ci, appartient aussi à l'expérimentation elle-même.

Et de fait, comme nous l'avons vu dans le cas d'Alina, dont la parole en français s'est « débloquée » en cours d'entretien pour pouvoir mieux défendre son investissement subjectif dans son travail, l'entretien participe de la nécessaire réflexivité à développer dans l'expérience, avec de nouveaux développements induits possibles des compétences langagières. Dans cette perspective, le discours méta-expérientiel appartient à l'expérience elle-même, et quand nous avons décidé d'effectuer les entretiens en français, c'était aussi dans cette optique.

Cette double fonction de l'entretien, à la fois outil d'expérimentation puis outil d'analyse, est aussi entièrement liée à la nature de notre expérimentation et au dispositif qu'elle détermine : une recherche-action dans laquelle nous sommes d'un côté, acteur et enseignant, et de l'autre, observateur et chercheur. Et si pour nous, un travail de distanciation, durant et après l'entretien, restait possible, il n'était pas aussi évident pour les étudiants. Et il est notable, outre la simple question de la langue utilisée, que les entretiens sont courts et que les étudiants ne libèrent pas autant leur parole qu'ils l'auraient pu : car, de leur point de vue, ils parlent à l'enseignant qui leur fait cours, et qui dans la culture éducative commune possède toute l'autorité, et non pas au chercheur, qui pourrait se situer en dehors de ce rapport. Par suite, même si certains étudiants parviennent à exprimer leurs résistances et leurs difficultés durant l'expérimentation, cette expression nous semble nettement minorée et en partie tue, par rapport à ce que nous avons ressenti durant notre observation directe et participante.

Car nous touchons ici à un aspect fondamental de notre recherche et qui aurait sans doute mérité une analyse plus précise et plus complète : celui des résistances à l'acte de création cinématographique, et plus généralement artistique, qui vient fissurer les certitudes et les comportements en place, notamment liés à la culture éducative intégrée par les individus au fil de leur trajet scolaire et universitaire, et redéployée par le cadre et les acteurs, sur notre terrain

universitaire. L'acte de création n'est ni simple ni facile, ni distrayant ni seulement « ludique », car il implique l'extériorisation des questions et des problèmes, situés sur des strates « sensibles », pour l'individu et le collectif, ainsi qu'une réflexivité qui met à distance les conformismes acquis. C'est d'ailleurs en cela que l'acte de création est aussi un acte de connaissance et de savoir, soumis comme les autres actes cognitifs à la loi dialectique du dépassement de ce qui a été acquis, et donc aussi du dépassement de la résistance à la frustration et à la peine que provoque dans un premier temps le dépassement même du déjà connu et déjà su.

De ce point de vue, notre « figure d'autorité » durant les entretiens avec les étudiants a sans doute en partie empêché une expression complète des résistances et des difficultés qu'ils devaient surmonter, confrontés aux nouvelles exigences de notre demande de travail. Et une analyse plus précise de ces résistances et de leurs dépassements dans les processus de création en jeu aurait complété de manière adéquate toute notre analyse, puisqu'elle aurait permis de mieux saisir les transformations et adaptations nécessaires que demandait le cours de création, par rapport à la culture éducative en place.

Quant à la méthodologie d'observation et de recueil des données, nous en tirons donc une conclusion pour nos expérimentations à venir : que si nous sommes en situation de recherche-action, à la fois enseignant et chercheur, en double situation de travail pédagogique et d'observation participante, il serait plus pertinent que les entretiens semi-directifs avec les étudiants soient menés par une autre personne, la plus « neutre » possible, c'est-à-dire n'appartenant pas au terrain et à la hiérarchie universitaire, et si possible dans la langue la plus facile d'utilisation pour les interviewés. Cette observation vaut d'ailleurs pour l'ensemble du dispositif, où un travail en binôme (enseignant / chercheur) nous semble plus adapté, à la quantité de travail et de compétences requises pour à la fois mettre en place des ateliers de création, dans la complexité et la rigueur qu'ils demandent, et dans un même temps observer de manière la plus objective possible l'ensemble des processus à l'œuvre au sein de ces ateliers, pour les différents acteurs.

Quant aux entretiens de fin d'année, nous aurions souhaité leur donner une certaine ampleur, afin de pouvoir établir des « retours » sur l'expérience, par les étudiants eux-mêmes, après une période de prise de distance, un semestre s'étant écoulé depuis l'expérimentation. Mais ils sont en définitive très courts, enregistrés et effectués en ligne, parce que les conditions générales – l'épidémie, le confinement total puis partiel, l'enseignement en ligne durant un semestre – et la fatigue éprouvée par tous, ne nous ont pas permis de mettre en place correctement une autre

solution à ce moment-là. Ici la vie reprenait ses droits, pourrait-on dire, et marquait la fin du travail de recueil de données : comme notre travail en documentaire nous l'a appris, il ne faut pas forcer les acteurs et il y a un moment où le travail sur le terrain se clôt lui-même, comme si le terrain reprenait tous ses droits, et notamment son droit de ne plus être observé. C'est ce que nous avons ressenti en fin d'année 2019 / 20 et qui explique l'absence d'entretiens développés, avec les étudiants, à ce moment-là.

Malgré ces limites quant au recueil du point de vue émique sur l'expérimentation, nous estimons avoir essayé de compenser ces manques, par la grande attention que nous avons portée à l'observation des étudiants et de leurs réactions, souvent non verbales d'ailleurs mais émotionnelles ou comportementales, dans notre travail d'observation participante, et par le soin que nous avons porté à une analyse précise des processus d'expression et d'extériorisation en jeu, dans les travaux mêmes des étudiants. Enfin, comme nous allons le voir plus loin, les entretiens avec les enseignants chinois de notre département ont aussi permis une meilleure objectivation des effets de l'expérimentation, notamment en ce qui concerne le rapport à la culture éducative en place.

10.2 Bilans individuels et synthèse des études de cas

Dans la partie III de cette étude, nous avons mené des études comparatives de cas, à partir du trajet de certains étudiants, à travers les trois différents « exercices de film » : l'autobiographie, le film Lumière et l'essai de fiction. Nous allons d'abord dresser un bilan des principales transformations pour les sept étudiants cités dans les chapitres précédents, afin de comparer les effets de notre pédagogie, liée à l'acte de création cinématographique.

Dans cette présentation, nous tenons compte, comme dans nos études de cas, de la classe de référence de chaque étudiant, continent ou outre-mer, puisque nous avons souligné les différences de cultures éducatives initiales, et les problèmes d'intégration des étudiants d'outre-mer à la culture éducative universitaire du continent.

Nous prenons aussi comme point de référence linguistique les résultats institutionnels des étudiants car ceci constitue un marqueur fort de la culture éducative chinoise, et détermine en grande partie les représentations des étudiants quant à leurs études. Nous verrons d'abord les cas des étudiants qui se situaient dans une zone de difficultés importantes dans leurs études, si l'on se réfère aux résultats aux examens et à leur travail dans les cours plus traditionnels du programme, puis nous étudierons progressivement les cas d'étudiants éprouvant moins de

difficultés, pour finir par les cas d'étudiants jouissant de facilités évidentes dans leurs études de français.

Alina

Nous avons étudié le parcours d'Alina, en chapitre 9, en parallèle du trajet d'Océane vers l'essai de fiction : Alina et Océane avaient en effet eu des réactions similaires aux deux premiers exercices : des autobiographies difficiles et des films Lumière « libérateurs », en appui sur des chats.

En début de cette année de L3, Alina est l'une de nos étudiantes les plus en difficulté, dans la classe d'outre-mer. Nous avons notamment observé des difficultés d'incompréhension à l'oral durant les cours, et aussi d'expression, puisque la mise en place syntaxique « réflexe » et minimum, semble souvent faire défaut, spécialement à l'oral, où Alina manifeste un grand sentiment de « gêne ». Par suite, Alina se tient en retrait du groupe et du travail, et sa motivation pour ses études s'en trouve affectée.

Le début du cours d'écriture de films est douloureux pour Alina, car elle ne peut contourner entièrement l'exigence de s'exposer. Il est remarquable que le travail difficile sur l'autobiographie trouve une forme de continuité et de solution dans le film Lumière, où à travers ce chat bloqué devant une vitre qui lui renvoie l'image du monde, Alina écrit un de ses meilleurs textes, sur son propre sentiment de solitude, qui épouse la perspective du chat. Cette possibilité de « faire récit » semble être le point de départ des transformations qui vont suivre.

Le point le plus remarquable dans le cas d'Alina, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 9 est la « libération » de sa parole en français, de manière réflexe, à plusieurs moments du travail et notamment, comme nous l'avons vu, en entretien avec nous quand elle a eu à expliciter son point de vue Lumière, et en classe, devant le groupe, quand elle a tenu à expliquer elle-même, sans l'aide de sa camarade qui servait d'interprète, la fiction qu'elle avait en tête, suite aux premières associations d'idées. Dans notre relation à Alina, c'était la première fois que sa gêne disparaissait, qu'elle osait appuyer son regard dans le nôtre et répondre de manière « réflexe » en français : comme quand un comédien ne récite plus son texte, de manière consciente, mais le « lâche » sans y penser, de manière réflexe et innée, et qu'il atteint donc ce moment de justesse entre son état intérieur et les exigences du rôle, du texte et du personnage. Nous avons été très sensible à ces moments de travail car, pour nous, c'était comme si

l'investissement subjectif d'Alina trouvait enfin une possibilité de symbolisation dans un personnage en français : une étudiante en français, possible, au sein du groupe, apparaissait.

Et de fait, dans la suite de l'année et dans les semestres suivants, Alina a changé et ses difficultés ont été soulagées. Dans le semestre du cours d'écriture de films, nous assurions aussi avec la classe d'outre-mer, deux périodes (2 fois 45 minutes) du cours de français avancé (cours de lecture en détail), consacré essentiellement à la connaissance de la langue. Et dans ce cours, en parallèle au cours d'écriture de films, nous avons observé qu'Alina tentait de « recoller » au travail, en comblant ses lacunes sur certaines bases de l'apprentissage strictement linguistique, en grammaire notamment. De manière plus diffuse, c'est l'attitude et la situation « générales » d'Alina qui se sont modifiées : son intégration dans le groupe s'est développée et son dynamisme à l'oral s'est renforcé, avec une nette diminution de son sentiment de « gêne » à parler en français. De manière parallèle, sur le plan personnel, nous avons noté qu'Alina avait développé une tendance à mieux prendre soin d'elle-même, et qu'elle avait changé de coiffure et de style de vêtements.

Sur le plan général, si l'on considère le français, langue et culture, comme une partie de l'environnement possible des étudiants dans le cadre universitaire, cet environnement, à l'origine ressenti par Alina comme non-familier et potentiellement hostile, est devenu au fil de l'atelier, un environnement de possible confiance et d'échanges en développement, dans lequel un nouveau sentiment de soi était possible pour elle, impactant sa motivation et son travail.

Yana

Yana est apparue deux fois dans notre étude : pour son autobiographie, en élément de comparaison avec l'étude de cas sur l'autobiographie de Célia, et dans l'essai de fiction d'Océane où elle joue le personnage de la rose.

Yana est aussi une étudiante de Hong Kong, appartenant à la classe d'outre-mer. Quant à ses résultats universitaires, elle se situe sur la médiane de la classe d'outre-mer. C'est manifestement une étudiante qui a des capacités scolaires et universitaires, à l'esprit vif et éveillé, assez volontariste aussi. Mais elle souffre de lacunes similaires à celle d'Alina en ce qui concerne les connaissances de base sur la langue française : la syntaxe est mal en place, les compétences en compréhension orale restent limitées au regard des niveaux attendus en début de L3, et les compétences en expression orale sont entravées par la « gêne », le manque de technicité linguistique se conjuguant au problème psychologique de la pudeur et de la peur de

« perte de face » devant le groupe. Contrairement à Alina, Yana ne s'est pas mise en retrait, et en ce début d'année de L3, elle est consciente des difficultés : elle fait d'ailleurs partie des étudiants de la classe d'outre-mer à nous avoir explicitement demandé des rappels sur des notions de base de grammaire, durant les périodes du cours de français avancé que nous assurons aussi.

Yana est l'étudiante qui a réagi le plus rapidement à la demande autobiographique et à avoir rendu un premier montage très rapidement : c'est d'ailleurs cette étape initiale que nous avons projetée en premier en classe, pour étudier les problèmes de construction et donner des conseils d'amélioration. Le travail de Yana a donc servi de premier exemple à l'ensemble de la classe, ce qui est plutôt rare dans la configuration habituelle, où le travail des étudiants du continent, mieux intégrés à la culture éducative, sert souvent de point de référence. Dans son autobiographie, Yana affirme d'ailleurs de manière légère, et non polémique, sa spécificité culturelle et familiale, en notant que ses parents sont des parents libéraux, à l'esprit éveillé, ce qui renvoie de manière contrastive aux mentalités de la Chine du continent, souvent plus strictes et traditionnelles en matière d'éducation des enfants.

Yana s'engage ensuite dans tous les exercices avec beaucoup d'énergie, en reliant facilement les exigences à ces problématiques personnelles. Elle réalise ainsi un plan Lumière dans la station de métro où elle a rencontré son petit ami, puis développe un projet de fiction, dont elle réalisera une scène dans laquelle elle joue aussi : un long plan-séquence où deux étudiantes parlent d'amour.

Le plus remarquable pour nous, dans le travail de Yana, a été l'évolution de sa voix en français. Avant le cours, c'était comme si cette voix ne parvenait pas à « sortir », et nous avions parfois du mal à simplement percevoir ce que Yana disait, tant le volume et la prononciation restaient problématiques. Pendant les premiers exercices (autobiographie et Lumière), Yana a beaucoup travaillé ses voix *off*, reprenant nos corrections de prononciation, de rythme et de prosodie, s'écoutant et se réenregistrant plusieurs fois. En cours de travail, en projection et à l'écran, sa voix française est arrivée, cristalline, chantant un peu les syllabes, avec un petit accent spécifique et charmant. Yana en a pris conscience, avec un certain narcissisme, raisonnable, et du plaisir, tout comme les autres étudiants. Et ce n'est pas un hasard qu'Océane ait demandé à Yana d'interpréter la rose dans son essai de fiction : elle avait vu et entendu Yana en français, dans les exercices précédents.

Le travail de comédienne de Yana marque ainsi une étape de plus dans son rapport au français : la possibilité de se projeter entièrement dans un personnage – une fiction de personne ou une possibilité d'existence singulière – « en » français ou « avec » le français. Surtout ce travail la sort de manière décisive de la zone limite de retrait par rapport au groupe et à l'ensemble de la classe. Yana a ainsi fortement contribué aux changements des relations entre la classe du continent et la classe d'outre-mer : sa participation au film d'Océane, étudiante du continent, ainsi que la qualité finale obtenue et reconnue par l'ensemble du groupe, signe le bien-fondé de l'échange possible entre les deux classes, qui s'est progressivement mis en place durant notre cours.

Durant le semestre, Yana a ainsi élargi son intégration à l'ensemble de la classe, et cette nouvelle situation est apparue en parallèle de la nouvelle configuration de ses relations au travail en français. Dès ce premier semestre, puis les semestres suivants, la motivation et les compétences de Yana sur les plans strictement langagiers se sont renforcés : dans la partie du cours de français avancé que nous assurions, où Yana s'est réinvestie avec succès dans le travail de connaissance de la langue, notamment sur le plan grammatical ; ou encore lors de plusieurs exposés à l'oral, où la « gêne » initiale avait laissé place à un sentiment d'énergie et de plaisir singulier, à s'exprimer en français. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, malgré une syntaxe encore en cours d'amélioration, Yana nous a semblé avoir développé une vraie capacité à « faire sens » en français, de manière « singulière », si l'on considère les imperfections de vocabulaire et de syntaxe, mais tout à fait efficace, notamment lors de nombreuses discussions que nous avons eues avec elle par la suite. Notons enfin que ses capacités à l'écrit ont évolué de manière parallèle.

Yana a fini sa licence facilement et elle a trouvé du travail à Guangzhou, dès sa sortie de l'université. Elle a rejoint une entreprise où travaillait déjà une ancienne de nos étudiantes, du continent, et d'après cette étudiante, devenue une amie de Yana, tout se passait très bien pour celle-ci. Yana fait donc en définitive partie des étudiants de Hong Kong qui ont trouvé un chemin d'intégration possible avec le continent, et qui, aidé par le lien qu'établit la culture cantonaise commune entre la province continentale du Guangdong et Hong Kong, a choisi de commencer par travailler et vivre à Guangzhou plutôt que de retourner immédiatement à Hong Kong.

Nous soulignons ce trajet d'intégration, ainsi que l'étape qu'a constitué notre cours, puisque notre université a vocation au développement des relations entre le continent et l'outre-mer, Hong Kong notamment, vue la situation géographique et la tradition historique.

Alina et Yana sont ainsi deux étudiantes de la classe d'outre-mer, toutes deux de Hong Kong, dont nous venons d'étudier le bilan et les trajectoires. Les cinq autres étudiants, cités dans nos études de cas, appartiennent à la classe du continent. Il s'agit d'Anne, Edmond, Océane, Cloé et Célia.

Anne

Anne fait partie de l'étude comparative des films Lumière : elle a réalisé le plan-séquence se déroulant la nuit, dans un bar, où elle tente d'oublier ses chagrins d'amour. D'où le titre de son film Lumière : *Tant pis*.

Anne était au début du semestre l'une des rares étudiantes de la classe du continent en réelles difficultés et très en retrait du groupe, l'un expliquant l'autre. Si Anne parvenait à suivre à l'écrit, sa compréhension orale et son expression orale révélaient d'importantes failles, et il était presque impossible d'avoir un véritable échange avec Anne, comme dans la présentation orale de son plan, où elle répète ce qu'elle a préparé, « Dans le bar, chacun a son esprit », sans tenir compte de notre question : « Pourquoi peut-on voir des filles pleurer ? ». Anne ne se met ainsi jamais en situation de communication, mais seulement en situation de récitation.

C'est par hasard que nous apprenons, lors du cours d'écriture de films, l'une des raisons du possible « décrochage » d'Anne par rapport au rythme des avancées du groupe du continent : Anne fait un double cursus de licence, l'un en langue et culture française, et l'autre en économie, en partie en anglais. Ce double cursus explique en partie qu'elle soit surchargée de travail et que son parcours en français en pâtisse. Et par suite, ceci explique aussi mieux sa position de retrait par rapport au groupe puisqu'elle échange peu avec les autres et que les autres se tiennent à une relative distance.

D'abord, pour des raisons larges, culturelles et idéologiques, nous avons observé que les étudiants qui entreprennent des études d'économie ou de finance, et qui donc se destinent à « gagner de l'argent » et à appartenir aux « nouvelles classes sociales » sont parfois vus avec un œil critique, voire de l'ironie, par des étudiants qui visent des situations plus modestes, et plus conformes à l'esprit collectif de la construction du socialisme, vers le communisme,

revendiquée par l'idéologie officielle chinoise. D'autre part, le retrait d'Anne s'explique aussi par la culture éducative chinoise : Anne sait qu'elle est légèrement en retard par rapport aux avancées du groupe, et sa discrétion vise sans nul doute à préserver sa propre face par rapport au groupe, mais aussi peut-être, dans son esprit comme dans celui des autres, à ne pas retarder l'avancée de la classe et à lui faire « perdre la face » collectivement, vis-à-vis de nous, puisque quand un membre perd la face, son groupe de référence la perd aussi.

Quoi qu'il en soit, Anne fait le travail qu'on lui demande : elle a même une très forte culture scolaire, qui la protège finalement, en lui permettant de se conformer exactement aux attendus universitaires, sans s'investir personnellement, plus que nécessaire. De ce point de vue, le démarrage de l'atelier la sort de sa zone de protection et de confort et, comme elle nous le confiera, les travaux lui demandent un temps, dont elle dispose moins que les autres, vu son double cursus. Mais Anne va parvenir à s'investir, d'abord sur une courte autobiographie, assez partielle, qui retrace le moment de bonheur que fut son adolescence, puis, en continuité de ce jeu avec sa propre histoire, le film *Lumière*, qui devient la vue subjective d'un bar, imprégné de son chagrin d'amour. Anne n'avait jamais auparavant livré d'éléments aussi personnels, se protégeant au contraire dans des travaux très « conformes » aux attentes de type scolaire et universitaire.

En parallèle de cet investissement subjectif, notamment dans les deux premiers exercices, la voix d'Anne en français s'est aussi dessinée pendant le travail, de manière comparable à ce qui s'est passé pour Yana. Anne a répété, s'est corrigée, s'est enregistrée et ré-enregistrée, elle s'est entendue et les autres l'ont entendue. Dans la suite de ses études, cette nouvelle présence à l'oral s'est maintenue et confirmée, permettant à Anne d'être en confiance dans les échanges possibles, et par suite d'entrer réellement dans des échanges, même courts, avec nous par exemple.

Nous avons aussi noté que son intégration dans le groupe du continent s'était, de manière parallèle, renforcée et qu'en définitive, Anne qui était implicitement sur une certaine usure ou un certain trop-plein, quant au travail universitaire sur les manuels, avait trouvé de nouvelles sources de motivation et de « joie », dans le travail avec le français, comme elle le confie dans son questionnaire de fin de semestre (*Annexe 8d3 – Anne / Questionnaire de fin de semestre*).

Edmond

Edmond est apparu dans notre étude pour son film *Lumière* – un collage entre une danse traditionnelle chinoise et *Carmen* de Bizet – puis comme comédien dans l'essai de fiction de Célia, où il joue le dieu pourfendeur du Satyre, et jeune père attentionné, Ouranos.

En matière de résultats aux examens, Edmond se situe dans la médiane de la classe et il a juste le niveau attendu, un modeste B1, en ce début de L3. Edmond a une grande puissance de travail sur les manuels, donc ses compétences écrites sont stables, mais ses compétences orales révèlent les mêmes lacunes que dans le cas d'Anne : la compréhension orale est hasardeuse et l'expression orale très difficile, la gêne et le contrôle des fautes possibles, freinant l'expression.

Nous pouvons aussi analyser la situation d'Edmond sous un angle plus culturel et anthropologique. À bien des égards en effet, Edmond se conforme naturellement et de manière exemplaire aux vertus explicites de la « bonne éducation » chinoise traditionnelle. Son autobiographie est d'ailleurs très touchante à ce sujet car elle est un exemple d'affection pour la grande famille communautaire chinoise, où l'on sent qu'Edmond se situe parfaitement dans la hiérarchie des rangs d'aïnesse, et par suite d'expérience et de respect, de toutes ses lignées de cousins et de cousines, et que cette situation consciente lui procure tranquillité et confiance. Dans son attitude en cours, Edmond est aussi exemplaire : calme, réfléchi et peu bavard, ne posant jamais de questions, pour ne pas déranger le « maître », et doté d'une grande puissance de concentration et de travail. Comme beaucoup de nos étudiants, Edmond est « dur à l'étude », pourrait-on dire, ce qui est une qualité de base indéniable quant aux progressions possibles dans l'apprentissage.

On sent enfin chez Edmond ce grand « travail de la face » : cette « retenue » spécifique du comportement social chinois, notamment en situation scolaire ou universitaire, et cette capacité à rester « de marbre » et à résister à toute extériorisation hors de contrôle : émotions, réactions ou humeurs, pour privilégier le calme et la tranquillité. De ce point de vue, ce style chinois et ces qualités, qui dégagent une sorte de sens de la responsabilité sociale, chez un tout jeune homme, forcent notre respect et même un peu d'admiration.

Mais cette « colonne vertébrale », très structurante, joue aussi en partie comme un frein dans le travail en langue française d'Edmond : le passage à l'oral est évidemment rendu très compliqué par le contrôle de la face et la peur des fautes, tandis que d'un point de vue culturel, Edmond « reste à l'extérieur » du sens des éléments culturels français, que nous abordons dans les cours. Par suite, nous sentons que pour Edmond, comme pour certains autres étudiants, au bout de

deux ans d'études, aucune véritable « familiarité » ne s'est mis en place avec la culture française et ses schémas, qui restent fondamentalement hétérogènes.

Le cas d'Edmond révèle ainsi que notre demande d'investissement subjectif, lié à l'acte même de création, est en partie contre-culturelle, tant sur le plan strict de la culture éducative chinoise que sur un plan culturel général, par rapport au contrôle de la face notamment. Mais Edmond va « jouer le jeu » et à travers beaucoup de difficultés rencontrées, puis d'efforts, sur ces premiers exercices – le montage difficile des récits visuels et sonores dans l'autobiographie, puis le choix contrarié d'une scène et d'un point de vue pour le plan Lumière – Edmond va finir par « se surprendre » lui-même.

En effet, chez Edmond, le moment de « surprise » et de prise de conscience du nécessaire changement de perspectives, qu'implique le développement d'une nouvelle langue, intervient dans son film Lumière, quand il découvre que l'air de *Carmen* « colle » à la danse collective traditionnelle chinoise et l'éclaire sous un nouveau jour.

Comme pour Yana ou d'autres étudiants, mais dans une mesure plus limitée, la voix d'Edmond, retravaillée pour ses voix *off*, commence à se mettre en place et à apparaître. Son rôle d'Ouranos dans le film de fin de Célia le confirme aussi : Edmond parvient à apparaître et il commence à se faire entendre « en » ou « avec » le français.

Au final, même si nos demandes ont constitué une sorte de « choc » pour Edmond, très habitué à la conformité au modèle scolaire et universitaire, et à la zone de protection et de tranquillité qu'elle assure, l'expérience de création s'avère instructive pour Edmond. En effet, nous avons noté au fil des premières années de licence, chez Edmond, comme chez d'autres « bons étudiants » de cette promotion, un certain phénomène d'usure quant au travail sur les manuels : certes Edmond avançait et progressait, mais l'enthousiasme des débuts avait laissé place à un travail plus mécanique et monotone.

Durant le cours d'écriture de film, Edmond se surprend parce qu'il redécouvre des raisons subjectives de voir et de parler le monde en français : l'effet *Carmen* sur la danse de groupe, à laquelle participe sa petite amie. Il découvre ainsi qu'une sorte de « subjectivité française » peut se développer en lui et que cette perspective vient s'ajouter à sa perspective strictement chinoise, sans nécessairement la contredire ou la menacer.

La surprise et la découverte qu'apporte l'investissement subjectif dans la langue permettent ainsi à Edmond de redécouvrir et de renforcer sa motivation, comme il le signale dans son

entretien de mi-semester (*Annexe 13 – Entretien de mi-semester avec Edmond*). Cette motivation ainsi que la naissance d'une réflexion sur les différentes perspectives culturelles et linguistiques, possibles sur le monde, permettront de plus à Edmond d'aborder avec une première préparation les cours et les travaux plus complexes du semestre suivant et de la L4 : cours de littérature, rédaction du mémoire de fin de licence.

Océane

Dans le chapitre précédent, nous avons retracé le parcours entier d'Océane pour analyser plus précisément l'élaboration de son essai de fiction : *Rose rhapsodie*.

Du point de vue des résultats aux examens, Océane se situe sur la médiane de la classe, comme Edmond. En début de cette année de L3, nous pouvons aussi noter chez elle des problèmes similaires à ceux évoqués pour Edmond : une certaine usure par rapport au travail centré sur les manuels et sur la « conformité » au modèle ; un fort problème de gêne et de pudeur à l'oral ; des limites dans le développement des écrits et dans la compréhension des éléments culturels français. Contrairement à Edmond, qui a une place bien définie dans le groupe (il est notamment le seul garçon de la classe du continent), Océane semble avoir une place plus « flottante » dans le groupe : elle est plus « légère » que beaucoup de ses camarades, elle n'a ni la rigueur ni l'acharnement au travail de certains autres, ni le volontarisme et la puissance d'affirmation des étudiants les plus scolaires et les plus adaptés à l'intensivité des études et du cadre pédagogique.

Le cours d'écriture de films va ainsi être pour Océane un moment de « respiration » où elle peut se mettre à chercher pour chercher et à jouer pour jouer (le plaisir du *playing* par rapport au *game* selon Winnicott), en marge de la norme et de la compétition habituelles. Océane est en effet l'une des étudiantes qui va le plus s'investir dans la fabrication des petits films, s'inventant des contraintes, des recherches et des explorations, qui lui permettent de jouer avec les propres formes qu'elle invente. Si son autobiographie est difficile, la découverte d'un point de vue possible sur les chats dans son film Lumière déclenche entièrement la compétence fictionnelle d'Océane, qui va s'exprimer dans son film de fin.

Notons que dans le groupe, quand nous projetons les travaux en cours, c'est la première fois que les travaux d'Océane servent de point d'appui et d'exemples pour les autres, notamment pour des étudiants dont les compétences en langue sont plus développées que celles d'Océane.

Et les exercices de film permettent donc à Océane de modifier sa place et la forme de son intégration dans le groupe.

Comme pour Yana et Anne, la voix française d'Océane apparaît en cours de travail et cette incorporation de la perspective française possible sur le monde lui permet de se projeter dans le travail et les échanges en français, comme l'ont montré les différents moments d'oral avec elle, ce qui signale tout au long du processus l'avènement d'une sorte de naturel à être avec le français, qui annule la pudeur et la gêne initiales. Notons que ce développement de la « voix française » est entièrement corrélé à l'affirmation possible d'un nouveau point de vue subjectif sur soi-même et sur le monde, intégrant des perspectives françaises aux perspectives culturelles déjà en place, dans les réflexes et dans les comportements perceptifs des étudiants.

La conséquence majeure pour Océane est la circulation et les échanges autonomes qui se mettent en place entre les savoirs, les connaissances et les cultures, et qui lui permettent d'avancer de manière instinctive : les archétypes occidentaux du conte la renvoie à ses lectures de Pu Songling durant l'écriture de son projet de fiction ; puis, comme son film *Lumière* nous rappelle un poème de Baudelaire sur les chats, nous en parlons à Océane, qui découvre alors Baudelaire et qui fera son mémoire de fin de licence sur ce poète.

Océane aime lire, depuis sa petite enfance, et le cours d'écriture de film réveille sa passion pour la littérature : durant son entretien de mi-semester, il est clair qu'Océane ne sait pas encore ce qu'elle fera après la licence, et qu'elle répond, par conformisme à la mode, que peut-être, elle fera du commerce à Shanghai. En 4ème année, au moment où le choix d'une orientation possible se fait plus pressant, elle envisagera de faire un master de littérature en France. Et finalement, après une année post-licence de préparation en Chine, elle obtiendra l'examen d'entrée en master et poursuivra ses études en master de communication et cinéma. Notons que le parcours d'Océane est original, car elle finit par poursuivre en master dans une université chinoise, alors que l'examen d'entrée en master est très difficile et qu'a priori, elle ne faisait pas partie des meilleurs étudiants de sa promotion, les seuls en général promis à l'entrée en master.

Cloé

Nous avons étudié le travail *Lumière* de Cloé sur la danse traditionnelle chinoise dans notre chapitre 8.

En début de cette année de L3, quant aux résultats universitaires, Cloé se situe dans le premier tiers de la classe du continent, au-dessus de la médiane, et ses résultats sont légèrement supérieurs à ceux d'Edmond et Océane. Comme Edmond, Cloé est très adaptée à la conformité du travail demandé dans le cadre universitaire de la licence : elle est solide et travailleuse, « dure à l'étude » et elle progresse dans sa connaissance de la langue française. Persistent cependant, moins que chez Edmond et Océane, la « gêne » à l'oral et le manque de réflexivité sur le jeu des perspectives culturelles.

Cloé est l'une des étudiantes à exprimer le plus explicitement (mais cela correspond au sentiment général de la classe du continent) sa résistance à l'idée de ce cours d'écriture et de réalisation d'exercices de films : elle est fortement sceptique sur l'intérêt de l'expérience esthétique ou artistique, quant aux avancées en matière de langue, prévues dans le programme et dans le déroulement des études. Elle confirme ainsi le caractère profondément contre-culturel et inhabituel de notre proposition de travail, par rapport à la culture éducative en place.

Dans cette perspective, son travail autobiographique est très « prudent » et il « s'aligne » sur les productions de l'ensemble du groupe, projetées en cours de route, sans révéler plus qu'un investissement subjectif minimum : Cloé répond à la demande, en conformité avec le cadre et avec les films des autres, comme elle y a été éduquée.

Une prise de conscience, on s'en souvient, intervient chez Cloé au moment de la projection en classe du plan qu'elle a tourné pour son travail Lumière : elle découvre que son plan et sa vision montrent plus – la vie de la rue quotidienne chinoise – que ce qu'elle y a vu dans un premier temps – la seule beauté de la danse traditionnelle. Comme Edmond, elle découvre donc en cours de travail que la construction d'un point de vue avec le français peut permettre de dégager des perspectives possibles sur le monde, incidentes aux perspectives déjà en place, mais non nécessairement contradictoires. La zone de « prudence culturelle » qui interdit les introjections et les projections avec le dehors se trouvent ainsi remise en cause, et les limites se déplacent.

Cette ouverture possible au dehors va se poursuivre dans la suite du travail de Cloé, qui va dépasser ses résistances originelles et se prendre au jeu de l'écriture de fiction, du travail de groupe et de la réalisation d'un bout de son projet (le vol d'une carte d'étudiante qui permet la rencontre fortuite d'un étudiant et d'une étudiante). Dans la suite de son année, comme Cloé le soulignera dans son entretien de fin d'année, elle devient consciente du développement de ses capacités argumentatives, et du lien de ce développement avec ses capacités à changer de perspectives culturelles, pour penser les « raisons », des films ou des textes, comme elle nous

le confiera dans son entretien de fin d'année. Sur le plan personnel, dans les semestres suivants, Cloé nous est aussi apparue plus détendue dans son travail, et moins anxieuse par rapport aux résultats.

Célia

Nous avons étudié l'autobiographie de Célia au chapitre 7 et, au chapitre 9, son essai de fiction, *Hélène*, en comparaison du travail d'Océane, qui joue aussi dans le film de Célia.

En ce début de L3, quant aux résultats aux examens, Célia se situe juste derrière les 3 ou 4 étudiantes qui « dominent », en connaissance de la langue, tant sur le plan théorique que pratique, à l'écrit et à l'oral. Célia est plus intériorisée et pudique que les étudiantes les plus scolaires, et elle manque de puissance d'affirmation, évidemment à l'oral mais aussi à l'écrit, où les productions sont tenues et retenues. Célia a un goût et déjà un minimum de formation sur le travail avec les images, puisqu'elle fait un double cursus de licence, en français, et en communication et journalisme.

Le cours d'écriture de films lui permet de synthétiser ces deux cursus, et Célia rend des travaux remarquables pour les trois exercices : l'autobiographie, le film *Lumière* et l'essai de fiction. Dès l'autobiographie, l'exigence et la permission d'un investissement subjectif dans le travail libèrent chez Célia la compétence fictionnelle, qui va traverser tout son travail. Ici encore, comme chez d'autres étudiants, cette compétence va se signaler par l'avènement de la voix française de Célia et entraîner un développement des compétences littéraires et réflexives.

Le parcours de Célia dans les semestres qui suivent est tout à fait révélateur de ce que le cours d'écriture de films a permis de révéler et d'actualiser chez Célia : une très bonne participation et une très bonne capacité à développer des analyses dans les cours d'histoire du cinéma français, puis de littérature ; un mémoire de licence sur Modiano ; de très bons résultats à l'examen d'entrée en master qui a lieu au premier semestre de la L4 ; son entrée en master de littérature française à la BFSU de Pékin, l'une des plus prestigieuses universités de Chine. Comme pour Océane donc, et d'autres étudiants, le cours de création et d'expérience cinématographique, a donc permis de mettre en évidence des compétences réflexives, que la simple connaissance de la langue en L1 et L2 ne mettaient pas en évidence, mais que nécessite la suite d'un parcours universitaire.

Synthèse des études de cas et bilan de la recherche-action

Dans cette synthèse, rendue possible par nos études de cas, il convient de réexaminer les questions et les problèmes qui ont motivé la recherche-action, et d'évaluer les réponses qui ont été apportées par l'expérimentation. Les questions et les problèmes en discussion dans notre département ont été explicitement posés dans l'introduction de ce présent travail. Nous les rappelons : problèmes de motivation, se manifestant à la fois par des positions de retrait d'étudiants en difficulté et par des positions d'usure d'étudiants ayant des facilités ; déséquilibres entre les compétences écrites et orales ; problèmes d'expression orale ; problèmes de compréhension interculturelle. Nous pouvons à présent évaluer les réponses données par la recherche-action.

D'abord, le bilan que nous venons de dresser, quant aux différentes études de cas, montre que les processus à l'œuvre dans l'expérimentation ont permis de répondre de manière holistique aux différents problèmes qui se posaient, en agissant sous les soubassements matriciels qui déterminent les représentations et les comportements des étudiants et du groupe.

De fait, les phénomènes de baisse de motivation – de repli pour les étudiants ayant le plus de difficultés, d'usure pour les étudiants ayant le plus de facilités – ont été enrayerés par l'investissement subjectif proposé, dans le monde et dans les formes de sa recreation, dans le travail cinématographique et dans le travail langagier lié. La motivation de chacun s'est trouvée renforcée, en créant un groupe solidaire par-delà les différences, et en remotivant le désir d'apprendre, même dans les cours parallèles, plus traditionnels, de connaissance de la langue.

Pour les étudiants les plus en difficulté, la bonne connaissance du « code », que constitue la nouvelle langue, et la connaissance de ses règles de base, sont ainsi redevenues naturelles et nécessaires à la poursuite et au développement de l'investissement subjectif dans le travail de la langue et dans la découverte de la recreation du monde. Pour les étudiants ayant le plus de facilités, mais pris dans des phénomènes d'usure par rapport aux exercices de « conformité » encouragés dans le travail sur les manuels, le travail de création a rétabli une dimension subjective de la motivation, interne et liée au développement et à la redécouverte du sentiment de soi. Ainsi, pour tous, le rapport à la connaissance de la langue s'est-il modifié : il ne s'agissait plus d'étudier le code pour lui-même, mais de considérer la langue comme vecteur d'une parole qui fait sens pour chacun, et donc d'étudier le code dans la perspective de cet investissement subjectif possible.

De manière parallèle, les phénomènes d'incompréhension culturelle ont trouvé des chemins vers des solutions à moyen et long termes, puisqu'ici aussi, les étudiants ont appris à investir subjectivement les formes – schèmes et éléments culturels, issus de la tradition et de l'héritage français et occidental – qui leur étaient proposées, pour leur donner un sens de l'intérieur de leur expérience vécue et de leur propre héritage culturel, et pour les transformer en de possibles formes « hybrides », où la recreation du monde se trouve en appui sur les deux mondes et sur les deux héritages culturels partagés. L'acte de création cinématographique s'est ainsi, par la suite, trouvé être une propédeutique possible et efficace à des cours plus analytiques, comme ceux d'histoire du cinéma français ou de la littérature.

De manière liée et conséquente, de nouvelles possibilités de développements langagiers, tant à l'écrit qu'à l'oral, sont apparues, comme des prolongements et des actualisations des nouvelles perspectives ainsi établies sur le monde, sur soi-même et sur les autres. Ici la réflexivité induite par l'expérience cinématographique est déterminante puisqu'elle motive la capacité à raconter de nouvelles histoires sur le monde recréé – récits de soi, récits de construction d'un point de vue, récits imaginaires – en mettant en évidence le développement d'une compétence fictionnelle, qui réinvestit les champs de l'expression écrite et orale.

Par suite, l'expression écrite des étudiants, tant narrative qu'argumentative, s'est développée en appui sur l'investissement subjectif et réflexif à l'œuvre dans le travail fictionnel de recreation du monde, qui repose, dans un même mouvement, les limites du subjectif et de l'objectif. Les objets cinématographiques créés à partir des récits écrits, ont permis une actualisation, dans le monde et à l'écran, des nouvelles perspectives, renvoyant ainsi à chaque étudiant et, de manière partagée, au groupe, une confirmation et une reconnaissance par l'environnement de la valeur de l'investissement subjectif dans le langage et dans la fiction.

Le rôle des « voix », de leur enregistrement et de leur écoute, a ici joué un rôle déterminant puisqu'en actant de l'incorporation de la fiction, elles ont permis le renforcement des compétences orales en lien avec les compétences écrites. Ici encore, c'est l'investissement subjectif dans le travail langagier, qui a potentialisé les développements, *in fine* actualisés dans les formes créées.

C'est donc de manière holistique, et de manière différenciée et différentielle pour chaque étudiant, que les actes de création cinématographique ont permis de répondre aux différents « blocages » que nous avons identifiés dans notre situation de départ : freins psychologiques liés à la motivation ; freins psychologiques et culturels liés à un sentiment d'extériorité par

rapport à la nouvelle culture ; freins au développement des compétences argumentatives : déséquilibres entre les compétences écrites et orales ; freins à l'expression orale.

Notons que tout ce travail de dépassement des « freins » à l'apprentissage se trouve étroitement lié à une possibilité pour les étudiants de mise à distance et de réflexion sur leurs propres comportements acquis et sur leur propre culture éducative. Les entretiens avec les étudiants et les enseignants chinois attestent que cet exercice réflexif est possible, sans contredire le cadre d'ensemble, comme une possibilité, par-delà les résistances, d'ajustement et de renouvellement des pratiques éducatives dans l'université chinoise.

10.3 Bilan collectif de l'expérience, et au-delà

Les bilans individuels et la synthèse des effets de l'expérience cinématographique sur les problèmes dans l'apprentissage, qui motivaient notre recherche-action, font apparaître l'importance de la dimension collective du travail entrepris, et la nécessité donc de tirer un bilan des processus collectifs en jeu dans l'expérimentation.

Travail collaboratif et rapprochement interculturel

D'abord, un premier bilan par rapport au groupe d'ensemble et aux deux classes qui le constituent : la classe du continent et la classe d'outre-mer, exclusivement composée d'étudiant de Hong Kong dans cette promotion.

L'effet majeur de ce cours, observé pendant l'expérimentation et exposé au cours de nos analyses, a été le rapprochement des deux classes et la possibilité de travail collaboratif entre les deux groupes d'étudiants. En effet, les projections collectives des travaux en cours, qui encourageaient chaque étudiant à comparer ses propres difficultés et les possibilités de solutions à celles des autres, puis le travail collectif de questionnement et de réécriture des projets de fiction, ont amené une circulation des idées, des perspectives, des questions et des réponses possibles. Cette articulation du singulier au collectif, et des singularités entre elles, s'est concrétisée dans les multiples collaborations sur les essais de fictions en fin de semestre.

Comme l'ont noté plusieurs étudiants dans leurs entretiens ou dans leurs questionnaires de fin de semestre, cette mise en relation des deux classes était une nouveauté, puisque la plupart des étudiants ne se connaissaient pas et ne s'étaient jamais parlé auparavant. Les étudiants ont globalement apprécié cette découverte, du côté de l'outre-mer comme du côté du continent. De

notre point de vue, ce nouveau collectif a en effet entraîné de nouvelles dynamiques dans la classe et bénéficié au développement des apprentissages de tous. L'expérience de création cinématographique a permis de dépasser les clivages idéologiques, culturels et scolaires, qui scindent souvent les deux classes hermétiquement et qui ralentissent les avancées de tous, comme nous l'avons remarqué pour d'autres promotions. Ainsi, le travail d'échange interculturel entre le français et leur propre langue-culture a eu un impact sur les relations de étudiants entre eux, en permettant un rapprochement lui aussi interculturel, entre les étudiants de Hong Kong et ceux du continent.

Prise de conscience de la culture éducative et nécessité du discours méta-expérientiel

Comme l'ont confirmé nos entretiens avec les étudiants et notre observation directe du terrain, la conscience générale des développements et des progrès durant l'expérimentation reste « flottante », et ceci chez tous les étudiants, quel que soit leur niveau d'intégration au cadre pédagogique traditionnel et quels que soient leurs résultats. Les étudiants sont effectivement habitués au contrôle des connaissances, formatés dans les examens de fin de semestre, et aux résultats confirmés par les notes. Aussi, tous les changements structurels, tant d'ordres psychologique, culturel ou réflexif, que nous avons analysés de l'extérieur, et qui agissent de manière souterraine, sur le moyen et le long terme, sont-ils très difficilement perceptibles pour eux.

Cette observation nous indique a posteriori un manque quant à notre expérimentation, qui aurait dû établir le cadre de discussion nécessaire à l'intérieur de la classe comme à l'intérieur du département, pour qu'un discours pédagogique sur l'expérience et ses apports possibles puisse aider les étudiants à mieux comprendre le type de transformations possibles dans lesquelles l'expérience les engageait. Un discours commun fort entre nous et l'encadrement chinois aurait dû être tenu afin que l'expérience n'apparaisse pas comme isolée de l'ensemble des cours, ni comme une expérience de « professeur français » dans le cadre chinois. Ces observations nous apprennent donc que l'expérience créative impose une discussion et un renouvellement conscient du cadre et de la culture éducative d'ensemble, au sein de l'équipe pédagogique et avec les étudiants, à travers la mise en place de discussions et de discours « méta-expérientiels » et collectifs.

Un entretien avec une jeune chercheuse chinoise, Y, suite à la publication des exercices de film, vient éclairer le rapport de contradiction de notre expérimentation avec la culture éducative

chinoise : *Annexe 20 – Entretien avec Y.* Y a fait une licence de français en Chine et elle vient de terminer un master de didactique des langues en France. Durant l'entretien, elle revient sur les aspects forts de la culture éducative chinoise, qui détermine les comportements des enseignants comme ceux des élèves et des étudiants, de la petite enfance à l'université. Avec le recul que lui ont donné ses études, et que nos étudiants de la promotion 2017 n'ont pas encore, elle parvient à identifier les contradictions et ce qu'une expérience comme la nôtre amène de nouveau dans le cadre chinois :

« D'abord, je sais qu'en Chine, il y a peu de choses de production. Et en Chine, réaliser des films, et là, où on parle, c'est un exercice de production. Et ça, c'est l'apport principal. Parce que, dans le système chinois, je crois que l'accent est plus mis sur la compréhension, et la transmission des connaissances, et on a peu d'occasions de vraiment pratiquer la langue. Et donc je pense qu'en Chine, ces projets-là sont très rares, et – je commence à utiliser le mot "intime", ça vient juste comme ça, je ne peux pas choisir – je pense aussi que ça développe un lien "intime" vis à vis de la langue étrangère, un lien de soi, entre soi et la langue étrangère. Et non seulement, c'est des structures etc. Moi personnellement, au collège, au lycée, quand j'apprenais l'anglais, c'était juste une matière à l'école, et qu'on est obligés d'apprendre, et il n'y a pas de lien affectif. Et donc, avant l'université, je n'ai jamais parlé anglais dans la vie avec quelqu'un, juste dans la classe. Alors si on n'a pas ce lien-là, si on n'utilise pas dans la vraie vie, et seulement dans le cadre scolaire, je trouve que c'est pas suffisant pour appréhender une langue » (*Annexe 20 – Entretien avec Y*).

Nous observons qu'avec quelques années de plus, cette étudiante est parvenue à décaler son regard par rapport à sa propre culture éducative, et à se mettre par rapport à elle, dans un rapport réflexif et transformatif. Pour nos étudiants de la promotion 2017, l'expérimentation constituait une première expérience de décentrement, et elle nécessitait la production collective d'un discours « méta-expérientiel » plus approfondi, que ce que nous avons pu proposer, afin de permettre de meilleures prises de conscience des transformations en jeu, par les étudiants eux-mêmes.

Renforcement de l'autonomie collective du groupe

Quoi qu'il en soit, malgré l'impact différentiel de l'expérience selon le profil des étudiants, et malgré la difficulté pour les étudiants à prendre conscience des changements structurels en cours, à moyen et long termes, non nécessairement vérifiables par examens et par notes

obtenues, la force et l'autonomie collective du groupe se sont renforcées durant le cours d'exercices de film, de manière durable, comme nous avons pu l'observer au second semestre.

En effet, l'enseignement se faisait à distance, en partie en confinement, et la publication / diffusion des « exercices de film » sur les réseaux sociaux, en grande partie par les étudiants s'auto-organisant, puisqu'en définitive nous nous sommes contenté de la correction des dernières erreurs langagières avant publication, a permis de mesurer à quel point l'expérience collective permettait aussi de mieux résister à l'épreuve qu'amenait la situation sanitaire.

La promotion 2017 a ainsi fait preuve d'une grande résilience pendant tout le second semestre en ligne, et a témoigné d'une capacité à résister à l'épreuve et à maintenir ses développements dans l'apprentissage, très nettement supérieure à celle d'autres classes. La publication des travaux du premier semestre était évidemment un moyen de rester unis collectivement pendant cette période qui nous isolait tous, et de rappeler, à nous-mêmes et au monde, la force de l'expérience collective (*Annexe 10a – Éléments de publication des Exercices de film*).

Pour cette publication, les étudiants se sont ainsi auto-organisés collectivement et l'expérience de création s'est donc prolongée dans cette expérience de diffusion publique, qui a maintenu en jeu le travail des perspectives sur les langues-cultures, puisque la publication était entièrement bilingue, pour les présentations écrites et les sous-titres des films :

Figure 140 – Publication et diffusion sur le compte Wechat de l'association de français



Bonjour à tous ! Nous sommes les étudiants de la promotion 2017, en 3ème année de licence de français. Le semestre dernier, sous la direction de notre professeur Stéphane GINET, nous avons travaillé sur trois genres de petits films : une autobiographie, un « film Lumière » et un court métrage, ou parfois simplement un extrait, un moment d'un film plus long, qu'on aimerait faire. Nous avons écrit et réalisé tous les films nous-mêmes, avec les caméras de nos téléphones portables. Les bonnes œuvres méritent d'être partagées ! Nous vous invitons donc à découvrir nos films, avec des doubles sous-titres, chinois et français.

大家好！我们是法语本科2017级的大三学生。上学期，在Stéphane GINET老师的指导下，我们针对三种小电影进行了创作：自传，卢米埃电影和虚构电影，我们本想把虚构电影的故事完整地呈现出来，但出于学业关系只能呈现其中的一个片段或一个时刻。这些电影都是我们自己编写并用相机或手机自己拍摄的。好作品值得被分享。我们为这些电影加上中法字幕，诚邀您来欣赏！

(Annexe 10a – Éléments de publication des Exercices de film)

Acte de création, analyse esthétique et cursus universitaire

Durant ce second semestre 2019 / 20 d'enseignement en ligne, nous avons aussi animé un cours optionnel d'histoire du cinéma français, auquel a participé un peu plus de la moitié des étudiants de la promotion 2017, à parts égales pour la classe du continent et la classe d'outre-mer. Ce cours nous a permis de constater que le cours de création du premier semestre constituait une très bonne préparation à un cours plus analytique, et qu'il y avait effectivement la possibilité d'une « analyse de création » (Bergala) qui puisse établir un lien entre l'acte qui donne naissance aux films et leur réception par les spectateurs. Les étudiants ont ainsi été très sensibles à des œuvres que l'on pourrait a priori jugées « trop anciennes » et trop détachées des sensibilités actuelles. Mais, comme nous avons sensibilisé les étudiants de manière pratique à l'effet Lumière, ils ont aussi pu être touchés par des perspectives aussi originales que celles de Méliès dans ses inventions poétiques de « trucages », de Murnau dans *L'Aurore* (1927), de Carné dans *Le Jour se lève* (1939), de Renoir dans *La Partie de campagne* (1936) ou encore de Resnais dans *Hiroshima, mon amour* (1959).

Durant ce cours de découverte de l'histoire du cinéma français, ou « des » histoires de ce cinéma, nous avons pu observer que les étudiants avaient développé l'attention et la sensibilité nécessaire à la réception des œuvres, et que leur capacité à se projeter subjectivement et avec confiance dans l'écran leur permettait aussi de développer des premières analyses, personnelles, et qui pouvaient amener des analyses plus objectives et complètes des formes, tant sur le plan

du récit et de la narration que sur celui des personnages. Ainsi le cours d'analyse du second semestre prolongeait le cours pratique du premier semestre, et permettait aux étudiants de continuer à développer leurs compétences culturelles, réflexives et argumentatives.

Les étudiants de la promotion 2017 ont aussi montré des qualités inhabituelles, par rapport aux promotions antérieures, dans les cours d'argumentation du second semestre 2019 / 20 puis dans le cours d'analyse littéraire du premier semestre de L4. Les orientations après la licence ont été tout aussi exceptionnelles puisque quatre étudiants ont poursuivi leurs études dans des masters de littérature française en Chine, et une étudiante, Océane, en master de communication et cinéma, ce qui n'était jamais arrivé dans les promotions précédentes, l'examen d'entrée en master en Chine étant très sélectif. Parmi les entrants en master de littérature française, notons que Célia est entrée à la BFSU, l'une des plus prestigieuses universités chinoises, ce qui pour un jeune département, comme le nôtre, d'une université de province, est tout à fait remarquable.

Quant à ces orientations en master, nos observations confirment aussi nos remarques précédentes quant au « décalage » nécessaire qu'a introduit l'expérience de création cinématographique, et qui concourt au développement des capacités réflexives, en parallèle des compétences strictement universitaires, concernant la connaissance de la langue. En effet, parmi les cinq étudiants entrant en master, figurent quatre étudiants qui n'étaient pas en toute tête de classe au classement des examens, qui se sont par ailleurs le plus impliqués dans les exercices de création, et qui évidemment ont vu leur investissement subjectif transformer considérablement leurs perspectives sur le réel, sur les cultures et sur l'apprentissage lui-même. La cinquième étudiante est une étudiante en tête de classe aux examens et qui par ailleurs s'est aussi investie dans les exercices de film avec beaucoup de découvertes et de réussites.

Nous pouvons ainsi supposer que cet apport réflexif de l'expérience de création, sur des étudiants qui n'étaient pas parmi les étudiants en tête de classement aux examens, très normés, sommatifs et basés sur la mémorisation du cours et les connaissances en langue, préfiguraient des qualités réflexives nécessaires en L3 et en L4 (passage au niveau B2, à l'argumentation et à l'écriture académique) et a fortiori à l'examen d'entrée en master, puis aux études en master.

L'expérience de création menée, même si elle peut, dans un premier temps, apparaître comme « originale » par rapport au cadre universitaire et au cursus, s'avère ainsi en définitive entièrement intégrable et intégrée, aux développements imposés par le cursus.

Terrain et cadre universitaire : prises de conscience et changements

Ces apports de l'expérience au niveau collectif sont confirmés par trois enseignantes chinoises de notre département, dont la directrice de notre département, avec qui nous avons mené des entretiens suite à la publication des exercices de film.

Toutes trois notent les changements de postures et de comportements des étudiants, qui amènent des développements dans leurs compétences, et qui obligent aussi les enseignants à réfléchir au cadre et à la culture éducative en place, pour les transformer, en vue d'améliorations. Ainsi CI, une jeune enseignante, qui vient de finir un master de didactique des langues en France et qui vit donc sa première expérience d'enseignement en Chine dans notre université :

« La première réaction que j'ai, c'est : ce projet a créé une plateforme pour qu'on puisse pratiquer le français. Je le considère comme un projet, comme une plateforme pour qu'ils puissent pratiquer le français dans un contexte authentique. Parce que selon les enquêtes que j'ai faites avec la promo 2017, elles ressentent le besoin de pratiquer le français dans une situation réelle. Et selon elles, le fait de vivre dans un environnement francophone, comme d'immersion, est très important » (Annexe 17 – Entretien avec CI).

Si CI observe que l'expérience a modifié l'environnement des étudiants, en recréant une sorte de « contexte authentique », où l'apprentissage universitaire rejoint une forme possible d'apprentissage par immersion, Elle, comme nous l'avons déjà signalé dans un de nos chapitres précédents, découvre que les étudiants sont aussi des adultes, comme elles, et que l'expérience change son regard possible sur les étudiants, aussi bien que ses postures possibles en tant qu'enseignante :

« Et de plus je pense qu'ils ont beaucoup grandi pendant ces quatre ans universitaires, parce que j'enseigne pour l'instant plutôt des étudiants de la première année, des nouveaux, ils sont comme des petits enfants. Les filles marchent en attachant leurs mains ensemble. Ils pensent beaucoup à leurs familles. Ils sont plutôt lycéens mais à partir de la deuxième année universitaire, ils sont déjà des petits adultes. Ils sont plus indépendants, ils commencent à former leur propre vision du monde, ils ont commencé à développer leur propre point de vue de ce monde et commencé à s'intéresser plus à leurs vies au lieu de dépendre beaucoup à la famille [...] Il faut changer un peu la méthode d'apprentissage mais je ne sais pas trop comment pour l'instant. Je dois m'habituer à leur âge [...] Ce travail t'aide pour ta thèse, mais c'est aussi un bon moment pour moi de connaître plus des étudiants avec qui j'ai eu cours, et ça me donne une idée de bien réfléchir sur le rôle de professeur dans

l'apprentissage, dans l'activité universitaire. Il faut bien connaître sa position, son rôle » (Annexe 19 – Entretien avec J).

Quant à notre directrice de département, nous ne pouvons pas la citer directement car l'enregistrement de l'entretien ayant connu des problèmes, nous avons résumer ces propos en suivant nos notes, immédiatement après l'entretien (*Annexe 18 – Entretien avec ML*). Durant notre entretien avec elle, notre directrice note avec attention tous les changements qu'elle a perçus dans la classe, dont elle est le professeur référent, durant l'expérience et ensuite : le renforcement de la motivation des étudiants, à travers « l'inspiration » et le « goût » à l'apprentissage ; les effets « diffus » sur les compétences strictement langagières, qu'elle ne parvient pas à préciser ; le changement global de la classe, dû à un renforcement de l'esprit collectif, dans un système compétitif, où les étudiants ont tendance à privilégier les résultats individuels ; la « conscience » qui s'est développée chez les étudiants, non seulement d'eux-mêmes et du monde, mais aussi de leur apprentissage, et qui leur permet de trouver des réponses à la question : « pourquoi j'apprends le français ? ».

Pour ML, comme pour J et CI, la question est ensuite comment elles, enseignantes chinoises, peuvent adapter cette expérience et ces enseignements à leurs propres postures et à leurs propres pratiques. ML trouvera d'ailleurs une réponse à cette question en développant un projet collectif avec la classe du continent de la promotion 2017 : le projet des « Guides bénévoles francophones des musées », sur lequel nous sommes aussi intervenus en appui.

Le projet vise à présenter des sites historiques et des musées du Guangdong aux francophones de la région : en 2020 / 2021, nos étudiants proposent ainsi des visites guidées et animent pour cela un compte Wechat où ils présentent ces lieux, avec en appui des photos, des plans et des petits films (*Annexe 10b – Éléments de publication des Guides bénévoles francophones des musées*). Ce travail leur permet ainsi de réutiliser des savoir-faire en partie acquis durant notre expérimentation, et il fait partie d'un programme national, pour lequel il a été examiné et bien évalué, contribuant ainsi à la reconnaissance de notre département sur le plan national :

Figure 141 – Extraits du compte Wechat des Guides bénévoles francophones du Guangdong

Jardin Yuyin | 景观深度游，邀您共同行（上）

原创 博语志愿队 暨大博语 JNUBOYU 8月24日



Origine du nom

余荫山房名称由来



En chinois, le mot « yin » signifie l'ombre des feuillages. Comme on dit en Chine : « Il est bon de profiter de la fraîcheur à l'ombre ». Ainsi, ce mot symbolise l'abri, comme un parapluie contre le vent et la pluie. Empruntant ainsi le sens de « Yuyin », WU Bin souhaitait que sa descendance puisse profiter de l'abri de leurs ancêtres et mener une vie heureuse.

(Annexe 10b – Éléments de publication des Guides bénévoles francophones des musées)

Cette nouvelle expérience, ainsi que les expériences de films d'amitié de certains lycées chinois en début d'épidémie, que nous avons évoquées en cours d'analyse, montre que les expériences de création sont « transitives » et qu'elles forment un champ possible, où les unes et les autres se motivent et peuvent se répondre. Cet ensemble d'expériences montre aussi qu'il existe un besoin d'ajustement du cadre et de la culture éducative en place, notamment pour les langues étrangères, ainsi que des initiatives et des possibilités quant à ce besoin.

Un des exemples de film d'amitié est visible en annexe vidéo : *Annexe V4 – Message d'amitié des élèves de Tianjin 2nd Xinhua High School*. Et les entretiens que nous avons réalisés avec deux collègues, l'une chinoise l'autre française, encadrant des expériences similaires dans des lycées, sont intégralement retranscrits en annexes : *Annexe 22 – Entretien avec Ch* et *Annexe 23 – Entretien avec S*. Ces entretiens recoupent ainsi certaines de nos conclusions dans ce présent bilan général, quant aux effets bénéfiques sur les élèves et leurs apprentissages, et indiquent que le travail de création cinématographique – ou audio-visuel – a aussi sa place et un effet, au niveau de l'enseignement secondaire.

10.4 Recherche impliquée : quelles transformations pour le chercheur ?

L'expérience et la démarche réflexive qu'elle a impliquée ont aussi amené des prises de conscience des transformations personnelles, pour nous, en tant qu'enseignant-chercheur. L'espace de l'expérience est ainsi un espace « transitif », aussi pour nous, dans la mesure où il a déclenché des projets de nouvelles expériences et aussi déterminé certaines de nos expériences suivantes.

Quant aux projets cinématographiques possibles avec des étudiants en français, l'un d'eux s'est imposé dans notre esprit lors des premiers exercices documentaires, l'autobiographie et le film Lumière. L'une des données sociales et économiques de la Chine des dernières décennies, comme de la quasi-totalité des pays dans le monde, a été l'accélération des changements – notamment pour la Chine, le passage d'une société majoritairement rurale à une société majoritairement urbaine – et l'écart entre les générations est un thème récurrent, notamment politiquement. Et de fait, nos étudiants ont une expérience de la vie et du travail, très éloignée de celle de leurs grands-parents, généralement nés en même temps que la Chine Nouvelle (1949) et qui ont traversé des périodes historiques importantes et spécifiques, notamment celle de la Révolution Culturelle dans les années 70. Il n'est pas sûr que la parole et le lien des histoires et des vies circulent entre les aînés et leurs descendants.

En regardant les autobiographies des étudiants, et certaines scènes de « campagne » des films Lumière, nous avons pris conscience de l'importance pour eux, et pour d'autres spectateurs, du témoignage et de la réflexion documentaire. Nous avons aussi repensé à un travail original et fondateur, celui du cinéaste français Jean Eustache, qui en 1971 réalise un documentaire, qui a trait au récit singulier d'une histoire et à la transmission entre les générations : *Numéro Zéro*, qui dans une version courte pour la télévision quelques années plus tard, s'intitulera aussi : *Odette Robert*. Ce documentaire montre ainsi, de manière très frontale et simple, Odette Robert, la grand-mère de Jean Eustache, qui raconte sa vie, toute sa vie. Le film se constitue donc sur un plan visuel unique – un plan-séquence de la vieille dame qui parle – qui ouvre entièrement à un récit de vie, qui lui emmène le spectateur dans l'imaginaire de l'Histoire et des histoires collectives, éclairé par ce seul point de vue singulier, et vivant, vivant encore pour quelques années, car on sent aussi que Jean Eustache veut préserver ces traces du passé, comme témoignage et souvenir d'une vie, celle de sa grand-mère, avant qu'avec elle ne disparaissent tous ses souvenirs.

Ce film, basé sur le récit oral singulier d'un aîné, pourrait nous servir de modèle, et nous pourrions faire une demande similaire à nos étudiants : enregistrer le récit de vie, une sorte d'autobiographie orale, de l'un des aînés de leur famille. Il ne s'agirait pas ici d'aborder l'Histoire sous son angle politique ou idéologique mais sous son angle anthropologique singulier, à travers une personne qui ne juge pas ni n'analyse, mais qui simplement raconterait concrètement son expérience de la vie à travers l'Histoire et à travers ses histoires. Non seulement le matériau créerait du lien entre les générations, mais une fois traduit et sous-titré en français, il pourrait voyager et aussi servir de base à d'autres travaux : écriture, jeux de scènes etc. Dans cette expérience cinématographique, les dimensions anthropologiques, psychologiques et langagières s'articuleraient d'une nouvelle façon, poursuivant l'histoire de notre première expérimentation.

Dans cette expérimentation avec la promotion 2017, une dimension importante que nous n'avions pas prévue initialement, est apparue : celle de l'importance de l'écriture. Nous avons effectivement principalement envisagé les effets de l'expérience sur la confiance et le plan psychologique, sur la compréhension interculturelle et sur les compétences orales. Or au fil du processus de travail, l'écriture s'est dessinée comme un élément central : écriture de soi-même dans l'autobiographie, écriture d'un point de vue dans le film Lumière, « écriture à haute voix » (Barthes) des voix *off*, écriture imaginaire d'une histoire de fiction. Cette centralité de l'écriture

reliait l'expérience cinématographique et l'expérience littéraire, comme les trajets de certains étudiants, Célia et Océane par exemple, le confirment.

Et de fait, les deux expériences suivantes, que nous avons mené en 2020 / 21, auraient pu devenir cinématographiques avec plus de temps, mais sont repartis du travail de jeu du comédien en le liant à des travaux d'écriture.

D'abord nous sommes intervenus dans des « écoles expérimentales » du Guangdong, auprès de lycéens chinois, avec lesquels nous avons animé des ateliers de jeu et d'écriture en anglais : « *acting / writing in English* ». Avec ces lycéens, nous sommes parti d'une lecture à haute voix du début de la pièce de Roald Dahl, *The Witches* (1983), soit *Sacrées Sorcières* (1984) dans sa traduction française. Puis nous leur avons proposé : d'abord de mettre en scène et de jouer les moments importants qu'ils avaient retenus de cette lecture ; puis des écritures libres et collectives des scènes suivantes qu'ils pensaient possibles ; puis à nouveau de les mettre en scène et de les jouer. Le processus de travail était ainsi dynamique, chaque moment de jeu devenant moteur pour une nouvelle écriture, et chaque moment d'écriture ouvrant sur une nouvelle possibilité de jeu.

Les lycéens se sont beaucoup investis et le processus de travail, comme dans l'expérimentation de notre doctorat, a amené des changements importants : notamment, le renforcement de la confiance et de l'esprit de groupe, et le développement parallèle des compétences à l'écrit et à l'oral. Les enseignants chinois qui assistaient au travail ont été très frappés et enchantés par les résultats fournis par les élèves, et les organisateurs, qui avaient fait appel à nous, commençaient même à envisager un cycle possible de formations pour les enseignants intéressés. Pour nous, dans cette expérience, nous parvenions à articuler la compétence de jeu et la compétence fictionnelle, ouvrant des possibilités sur des développements de récits, qui avec plus de temps, auraient pu aussi être mis en formes cinématographiques.

De la même manière, au second semestre 2020 / 21, nous avons mis en place, dans notre université, deux cours de jeu et d'écriture, en partant de deux œuvres majeures du répertoire français : *Dom Juan ou le Festin de Pierre* et *Ubu Roi*. Le cours sur la pièce de Molière a eu lieu avec une classe de L3 d'étudiants du continent, et le cours sur la pièce d'Alfred Jarry avec une classe de L2 d'étudiants de Hong Kong.

Les deux cours se sont développés de manière parallèle, sur un semestre, et suivait le même processus pédagogique : il s'agissait de la découverte et de l'analyse d'une œuvre entière, non pas sous l'angle de l'analyse ou de la théorie littéraire, mais d'une « analyse en action » ou

d'une « analyse de création » (Bergala), à travers un travail de mise en scène et de jeu, comme des comédiens le feraient s'ils voulaient jouer les pièces. Les différents moments de lecture, d'improvisation et de jeu des scènes choisies, étaient reliés à des travaux d'écriture, individuels et collectifs, qui permettaient aux étudiants « d'entrer » dans le texte à partir de leurs impulsions et de leurs imaginaires : récit de l'ensemble des péripéties et de l'action, biographie des personnages, écritures de fictions imaginaires inspirées par les scènes travaillées.

Ici encore, le processus de travail et les résultats ont été riches d'enseignements, et l'articulation de la compétence de jeu et de la compétence fictionnelle aurait aussi pu ouvrir sur des possibilités cinématographiques, auxquelles nous avons pensé mais que nous n'avons pas le temps de mettre en place. Les deux cours ont aussi été intégralement « observés » par une doctorante chinoise en didactique des langues, Peng Yichen, qui fut l'une des premières étudiantes à participer à nos ateliers publics de théâtre en français, en 2015 / 16, à Guangzhou. L'observation de cette expérience constitue le matériau sur lequel elle rédige sa thèse de doctorat en didactique des langues à l'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, autour d'une question de recherche qui concerne les pratiques théâtrales en contexte universitaire chinois.

Tout notre travail montre ainsi que nos expériences de création et d'enseignement sont « transitives », chaque nouvelle expérience se reliant à une autre, et articulant dans de nouveaux rapports, les champs et les compétences que nous avons mis en évidence dans notre étude : les plans anthropologiques et les plans psychologiques, ainsi que les compétences fictionnelles et langagières qui se développent en appui de l'expérience de création, théâtrale ou cinématographique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche avait d'abord des finalités pragmatiques puisqu'elle visait la résolution de problèmes d'apprentissage du Français langue étrangère se posant sur notre terrain, l'Université Jinan de Guangzhou, et qui constituent aussi des problèmes récurrents de l'enseignement des langues étrangères, en général, et par suite de la didactique des langues.

Comme l'a montré notre partie précédente, notre étude s'est appuyée sur des études de cas comparatives, en s'adossant à un corpus diversifié : observations directes et participantes des étudiants et de leur travail ; analyse des productions des étudiants ; entretiens semi-directifs avec les étudiants ; entretiens avec des observateurs extérieurs. Dans notre dernier chapitre, nous avons exposé une synthèse des études de cas et des résultats généraux qui montrent comment l'expérimentation a permis de répondre de manière holistique aux problèmes d'apprentissage qui se posaient.

D'après nos observations et nos lectures, quant aux recherches effectuées en didactique des langues, et notamment concernant l'enseignement du français en Chine, la nature de la réponse que nous avons apportée aux problèmes – en centrant notre pédagogie sur l'acte de création cinématographique – est fortement originale. Aussi, au terme de cette recherche et de ce parcours, et afin de tirer les enseignements didactiques de cette expérience, convient-il d'esquisser une modélisation des processus pédagogiques à l'œuvre dans notre démarche.

Vers une modélisation

D'abord, nous avons rétabli les conditions d'une « attention » propre à l'expérience esthétique. Nous avons coupé les étudiants de leurs écrans usuels et des flux de communications et d'informations, visuelles et sonores, dans lesquels ils sont immergés en quasi-permanence. D'une part nous avons posé l'écran cinématographique, commun, comme écran principal et comme espace possible de négociation et d'échange, entre chacun et le monde, entre chacun et le groupe. D'autre part, nous avons demandé aux étudiants de « retourner » leur téléphone portable vers le monde et vers leur environnement, en s'en servant comme caméra, et donc d'opérer un changement de regard : de ne plus voir le monde à travers les images déjà faites à l'écran, mais d'observer le monde à travers l'écran et les images qu'ils pouvaient créer.

L'expérience esthétique, de découverte et de recréation du monde, dans nos pratiques cinématographiques comme théâtrales, commencent là : par la possibilité d'un « vide », d'une « disponibilité » et d'une « attention » spécifiques, où les sens et l'esprit établissent d'eux-mêmes le terrain de jeu de l'expérience, ce qu'interdit la communication et la propagande de masse contemporaines, qui imposent terrains conformes et connexions forcées, là où l'expérience esthétique demande la liberté des chemins de traverse et où, en confiance avec l'inconnu, nous ne sommes jamais perdus.

Cette « attention » est ensuite propice à la reconnaissance de « l'étrangeté » de l'œuvre d'art, et de l'expérience esthétique elle-même. Nous avons ainsi proposé des exemples et des modèles de « gestes » cinématographiques, issus de la culture du dehors, à découvrir : différents types de gestes pour l'autobiographie, tous unis dans le principe de la voix *off* subjective ; le geste Lumière, fondateur du « cinématographe » et de son effet ; les différents gestes narratifs possibles, déclenchant notamment des jeux d'association et d'improvisation, pour le développement d'une fiction imaginaire. Et nous avons demandé aux étudiants d'investir subjectivement ces gestes en envisageant leur copie, leur imitation et par suite leur transformation, à partir du principe d'imitation.

Ici, l'affaire du « geste imitatif » est tout à fait centrale, puisqu'elle indique une modalité d'enseignement par immersion, où la copie, impliquant techniques de corps et de comportements (se tenir à tel ou tel endroit avec son corps, faire de telle façon avec ses mains, dire de telle manière avec sa bouche), permet d'accéder « de l'intérieur », et par la corporéité, à certaines dispositions d'esprit ou certaines valeurs de l'art et de la culture en jeu. La reproduction du geste, comme dans tous les arts traditionnels ou enseignés de manière traditionnelle (la musique, la danse ou la calligraphie par exemple), vaut ici comme participation possible à l'esprit qui préside aux gestes, et qui lui donne valeur et sens. Notons que dans cette opération, les étudiants chinois bénéficient de leur héritage culturel, qui continue de valoriser les gestes imitatifs quasi-rituels (dans la calligraphie chinoise, ou la danse par exemple) comme modalité forte de transmission et d'enseignement. Une didactique adaptée à cette spécificité du terrain devrait tenir fortement compte de cet élément.

L'immersion culturelle proposée dans le geste imitatif (introjection d'une forme) permet aussi, de manière réciproque, « l'investissement subjectif » dans les formes (projection), puisque nous demandons aux étudiants d'associer à ces formes, venues du dehors et de l'autre zone culturelle, des matériaux liés à leur mémoire profonde et à leurs affects les plus importants : traces et souvenirs de l'enfance dans les photos de famille de l'autobiographie ; émotions

ressenties et imaginaires possibles devant une scène de leur quotidien, dans les films Lumière ; matériaux imaginaires et archétypales dans les associations d'idées de l'écriture de fiction.

L'exigence et la possibilité de l'investissement subjectif des formes, et par suite de la nouvelle langue associée, sont le socle fondamental de notre modèle pédagogique et didactique, puisque c'est ce risque et ce pari assumé par l'étudiant, qui lui permet de créer un « espace transitionnel » et « potentiel » (Winnicott), où il peut redéfinir le lien dans la séparation du subjectif et de l'objectif, du sujet et du monde, en intégrant la zone du dehors (la nouvelle langue-culture) dans le jeu des symbolisations nécessaires à la redéfinition des espaces intérieurs et extérieurs.

Notons à ce sujet, que notre modèle contredit une des représentations dominantes de la didactique des langues contemporaine, fondée sur l'exigence et le primat de la compétence communicative : celle qui associe les développements langagiers des étudiants à un processus « d'acquisition » ou « d'appropriation de la langue ». Dans notre perspective, ce concept introduit en effet une illusion d'optique et des contresens, en sous-entendant que dans le processus de développement des compétences langagières, il s'agirait principalement de faire passer quelque chose du dehors (la langue comme « code » extérieur) à l'intérieur du sujet (la compétence en langue comme intériorisation du code), « l'appropriation » marquant ici ce passage fondamental du dehors au dedans. Notons aussi ici une troublante analogie avec l'idéologie économique capitaliste, puisque c'est l'accumulation personnelle de « richesse », sur un plan immatériel en accord avec le plan matériel, qui est mise au centre du processus. Or notre expérimentation contredit en partie une telle théorie.

En effet, dans le modèle possible qui se dégage de l'expérimentation, c'est la possibilité d'un investissement subjectif dans les formes « modèles » qui déclenche la matrice de transformation et d'évolution, sur tous les plans psychologiques, culturels, langagiers. Or l'investissement subjectif n'est pas un mouvement « d'appropriation » du dehors au dedans mais au contraire, un mouvement de « désappropriation » du dedans au dehors. Dans ce mouvement, il s'agit en effet toujours d'abord d'exposer et de livrer au monde, à l'environnement et aux regards des autres, une trace profonde d'un sentiment d'être intime, liée à la mémoire et à la mémoire de nos sensations : souvenirs et affects des photos de famille, émotion et imaginaire du point de vue Lumière, affects contradictoires et zones sensibles de l'imaginaire de fiction. Si les formes et les objets du dehors sont bien investis de ces traces, et en permettent dans un second temps une sorte de reconnaissance et de réappropriation, le mouvement premier et fondamental est bien celui, non pas d'une « prise » dans le monde, mais

d'un « don » au dehors d'une partie importante de soi-même. Les développements dans la nouvelle langue ne sont ensuite que des « rendus » par le monde de ce premier « don » de soi.

Et il y a bien originellement, dans le don, une perte ou un risque de perte possible, qui explique aussi bien les résistances des étudiants à l'acte de création, que les sentiments de repli ou d'usure dans la conformité éducative, que motivent la peur du risque et de la perte de soi-même. Plutôt que cette perte possible, le sujet préfère en effet, dans le repli, s'enfermer dans un monde psychique séparé et protégé de la réalité extérieure (les cours, l'apprentissage de la langue) ou, dans une situation d'usure, se conformer mécaniquement et en apparence aux règles de cette réalité extérieure, même si elle ne procure ni réelle évolution ni plaisir. De ce point de vue, notre modèle, qui se fonde, à la suite de Winnicott, sur la possibilité d'un équilibre affectif entre le dehors et le dedans, répond aussi bien aux limites et aux dangers de l'utilitarisme que du nihilisme, dans notre monde contemporain.

Pour chaque étudiant, comme dans la théorie anthropologique de Marcel Mauss, « l'échange » commence donc par le « don », et par ce don, l'investissement subjectif dans les nouvelles possibilités de formes cinématographiques permet une nouvelle symbolisation du monde et du rapport de chacun au monde, ce monde incluant à présent la zone initialement du dehors, constituée par l'ensemble formé par la nouvelle langue-culture, française. La suite du travail sur les symbolisations et les formes n'est affaire que d'ajustements, de négociations et de transactions, pour que chaque étudiant et le groupe (nous-même y compris) puisse se reconnaître et reconnaître le monde, de manière partagée, et donc avec le plaisir et le réconfort qu'amène le jeu des reconnaissances, à travers les formes symboliques proposées.

Dans ce dispositif, les formes cinématographiques permettent en effet, comme le « jeu » et la « créativité » dans la « zone intermédiaire » de l'expérience chez Winnicott, d'établir les liens dans la séparation du dedans et du dehors, le personnel et le culturel se révélant étroitement imbriqués. L'investissement subjectif dans les formes cinématographiques en français ou « avec » le français, permet ainsi « en retour » la reconnaissance par et pour chacun d'un lien personnel et culturel, avec le nouvel environnement linguistique et culturel proposé, reconnaissance intime validée par la reconnaissance du groupe, qui établit définitivement le sentiment de confiance envers l'environnement et le monde, par-delà le risque de la perte. Et de fait, les formes cinématographiques dessinent aussi bien sur le plan individuel, des possibilités de sujets chinois possiblement français, ou en tout cas incluant le français comme une partie d'eux-mêmes (étudiants auteurs réalisateurs ou comédiens), que des possibilités

d'apparition du monde sous des formes « hybrides » culturellement, aux faces en appui et ouvertes (adressées) aux deux cultures.

Notons que la créativité ici en jeu, et qui motive l'ensemble des processus, n'a pas à viser de « résultats maximums » : il ne s'agit à aucun moment d'être dans l'intention de créer un « chef d'œuvre » qui réponde ou révolutionne l'esthétique contemporaine, mais bien plutôt d'entrer dans le processus d'une perception créative du monde et d'en former progressivement les objets. Et nos observations des processus et des résultats montrent que même des objets « limités » ou non finis ont permis les déclenchements des processus d'investissement, de reconnaissance et de transformation des liens entre les étudiants et le nouvel environnement extérieur, chinois et français. Par contre, une « énergie » et une « qualité minimum » d'investissement subjectif dans le geste proposé, et l'imitation / transformation qui en découlent, semblent nécessaires pour que l'ensemble des processus puissent opérer. La production « artistique » à proprement parler, doit donc se situer dans ce « juste milieu » des exigences.

L'investissement et la reconnaissance, subjectifs et culturels, induites dans la créativité du jeu avec les nouvelles formes, amènent donc de nouveaux sentiments de soi-même et du monde, et de nouvelles perspectives liées à ces sentiments. Ici, le développement central d'une « compétence fictionnelle » est apparue en cours d'expérimentation, puisque la réflexivité nécessaire à la reconnaissance en jeu dans l'expérience esthétique et l'expérience de création, implique la possibilité du récit des perspectives : raconter soi-même dans l'autobiographie, raconter son point de vue sur le monde dans le film *Lumière*, raconter son point de vue imaginaire et le point de vue imaginaire des autres dans l'essai de fiction. Dans tous les cas, il s'agit toujours de pouvoir potentiellement raconter les nouvelles perspectives qui s'actualisent dans la forme finale de l'objet.

C'est cette compétence fictionnelle qui, comme conscience des nouvelles perspectives, motive le développement de toutes les compétences langagières en français durant le processus : compétences à l'écrit comme à l'oral, narratives, réflexives, argumentatives ou strictement communicatives, par exemple dans les dialogues joués ou en entretien. Le travail sur les voix françaises, l'avènement, l'écoute et la reconnaissance de ces voix françaises, sont ici en même temps le moteur et le signe de l'actualisation, par incorporation, des nouvelles perspectives : moteur et signe d'un nouveau sentiment de soi-même dans un nouveau sentiment du monde.

Notons que cette importance des voix, mise en évidence dans l'expérience de création cinématographique, peut nous inviter à une plus grande créativité, même dans des cours

traditionnels liés à la connaissance de la langue. Car on parle en permanence de la langue, mais on parle très peu des voix qui la concrétisent et la singularisent, la musique de la langue rejoignant ici toute une musique des os et de la chair de celui qui parle, aussi bien que la musique de la matière (l'air, la terre) en circulation dans l'environnement. Il faudrait peut-être imaginer un cours presque musical de découverte des grandes voix françaises, d'Arletty à Malraux, de Renoir à Duras, de Michel Simon à Jean-Pierre Léaud ou Emmanuelle Riva, et écouter ce que ces voix racontent de la langue et des hommes et des femmes françaises dans le monde.

Ou encore aborder la grammaire sous ce même angle, de la voix musicale et de la musique même de la grammaire, car les fameuses « règles » de la grammaire française, loin d'être le fait délibéré de vieux enseignants et barbons pervers, comme on voudrait parfois le faire croire, ont en fait souvent à voir avec la musique de la langue à l'oral, musique qui fonde les possibilités d'une meilleure compréhension commune et partagée : de la déclinaison des personnes et des temps dans la conjugaison des verbes – que nous avons presque déjà fait chanter collectivement en cours à nos étudiants, pour qu'ils « sentent » l'effet musical – à la règle d'accord des participes passés, établie à la Renaissance par le poète Clément Marot à la demande du roi, en étudiant les accords selon les récurrences musicales, pour les besoins de la rime, les plus fréquemment utilisées dans les sonnets de son temps. Toute l'importance de la découverte par les étudiants de leurs « voix françaises » pendant notre expérimentation ouvre donc un champ possible de travail autour de cette voix, même dans les enseignements les plus traditionnels de connaissance de la langue.

Quoi qu'il en soit, l'incorporation et l'avènement possibles des voix françaises pendant l'expérimentation, a bien servi de moteur et de signe d'actualisation de la compétence fictionnelle nécessaire aux récits des nouvelles perspectives symboliques. Et cette découverte attire notre attention sur la nécessaire sensibilité à développer, parallèlement à la réflexivité, pour les enseignants. Car l'expérience nous montre qu'on peut reconnaître l'évolution des étudiants, et travailler à cette évolution, « à l'oreille », par la musique et la qualité de leur voix, aussi bien que par l'analyse de leur syntaxe, de leurs erreurs et de leurs corrections. Dans notre modèle, les dimensions sensibles et rationnelles, d'approches et d'utilisation du « code » qui sous-tend le nouveau système linguistique, sont de toutes manières imbriquées, et de fait l'investissement subjectif, notamment manifesté de manière sensible dans la voix, s'est corrélé à un travail d'auto-correction progressif à l'écrit, simple et fluide, comme nous l'avons signalé dans nos observations.

Ainsi, notre esquisse de modèle est-elle en rupture franche avec les modèles communicatifs, ou centrés essentiellement sur le développement des compétences « communicatives ». Dans notre modèle, la « communication », et notamment la « communication orale », cette communication « réflexe » et située de la vie quotidienne, n'est pas désignée comme l'objectif central des développements langagiers. Elle intervient au contraire de manière « incidente » et apparaît comme « au sommet de l'iceberg » des processus en cours. Et si, dans ce modèle, elle se déclenche en effet, comme il se doit, de manière réflexe (repensons par exemple au moment de « bascules » d'Alina, sortant soudainement du triangle de communication avec interprète, et assumant le dialogue « réflexe » en français, avec les moyens dont elle dispose), tout comme dans un moment de jeu authentique, la parole du comédien fusionne les intentions du texte et les intentions nées de ses sens et de sa propre mémoire – c'est que tout le travail préalable a permis ce rapport entre le sujet et son environnement immédiat : en le resituant comme humain dans le monde, en confiance dans une symbolisation et un récit, qui établit de nouvelles perspectives où le sujet se reconnaît et reconnaît le dehors, à travers notamment la nouvelle langue, investie subjectivement.

Dans ce modèle donc, l'investissement subjectif et le développement de la compétence fictionnelle, à l'œuvre dans l'acte de création, pose le socle anthropologique et esthétique, c'est-à-dire possiblement existentiel, qui ouvre à un nouvel équilibre des échanges et des transactions du sujet avec son environnement. Dans ce contexte, les fonctions « sociales » du langage apparaissent en incidence, en conséquence et comme des résidus toujours possibles, nécessaires du fait des contingences de la vie, mais posées sur le socle fondamental et matriciel de l'expérience anthropologico-esthétique.

Un champ de recherches à venir

Enfin donc, notre démarche, qui s'est essentiellement construite sur, et nourrie, de nos intuitions, issues de nos pratiques artistiques et de nos pratiques d'enseignement, elles-mêmes guidées par les influences théoriques et philosophiques que nous avons identifiées dans notre partie I (anthropologie, psychologie, esthétique cinématographique), ouvre-t-elle sur les théories de la connaissance et une possible réflexion didactique. Tout ce premier travail de recherche atteste en effet de ce chemin, atypique certes et contraire à celui de nombreux chercheurs, mais conforme à notre propre expérience de différents terrains et de différentes pratiques, qui, plutôt que de partir des théories de la connaissance et de la didactique, nous y amène, comme dans une conséquence de toute notre démarche, fondamentalement

expérimentale ou « expérientielle », et en définitive esthétique-expérientielle, puisqu'elle pose la créativité et la production de formes esthétiques au centre des processus qui permettent d'apprendre et de transformer le monde dans un même mouvement.

Dans cette perspective, nous sommes conscients, en fin de parcours, que notre démarche rejoint d'abord le paradigme de l'énaction, tant dans sa théorie fondamentale de la connaissance avec les travaux de Francisco Varela, que dans ses développements didactiques, avec les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre et de Joëlle Aden. Nous rejoignons en effet entièrement Joëlle Aden qui, en revenant sur l'un des écrits fondateurs de Humberto Maturana et Francisco Varela, *L'arbre de la connaissance* (1994, dans sa version française), pointe chez les deux chercheurs le rôle du langage, dans nos vies et le développement de nos connaissances :

« La communication n'est pas une transmission d'information, nous sommes DANS le langage [...] Pour Maturana et Varela, les comportements communicatifs sont innés ou acquis, c'est à dire qu'ils peuvent dépendre de l'organisme lui-même et/ou de son interaction avec le milieu dans lequel il se développe. Ils appellent "domaine linguistique" les comportements communicatifs appris qui constituent la base du langage [...] Le langage a affranchi les humains des limites temporelles et spatiales en leur permettant de décrire un ailleurs géographique ou temporel, de l'imaginer, de le créer par le partage du langage. Pour eux, "langager" signifie que le sens, que nous faisons émerger, constitue une partie de nous-mêmes et construit en partie l'environnement dans lequel nous agissons. Par le langage, nous nous co-déterminons avec les autres. Considérer l'acte de langager nous invite à nous situer bien en amont de l'analyse des langues, non pas qu'il ne faille pas les analyser pour les comprendre ou les apprendre, mais il nous faut retourner inlassablement à ce qu'Hélène Trocmé-Fabre appelle le Langage du Vivant (2013) et comprendre comme le rappelait Bourdieu (1982) que "mettre un mot pour un autre, c'est changer la vision du monde social, et par là, contribuer à le transformer" » (Aden, 2017 : 6-7)

Pour Maturana et Varela, c'est en effet dans l'action de « langager » seulement que nous faisons émerger un monde commun, comme le rappelle le texte des deux chercheurs cités par Aden :

« "Nous forgeons nos vies dans un couplage linguistique mutuel, non pas parce que le langage nous permet de nous révéler nous-mêmes mais parce que nous sommes constitués de langage dans un devenir continu que nous faisons émerger avec d'autres. Nous nous trouvons dans ce couplage ontogénétique, ni comme une référence pré-existante ni en référence à une origine, mais comme une transformation continue dans le devenir de notre monde linguistique, celui que nous

construisons avec d'autres êtres humains" (Maturana, Varela, 1994 : 230) » (Aden, 2017 : 8).

Le paradigme éactif de la connaissance pose ainsi, de manière centrale dans les processus de vie et de connaissance, la « co-émergence » du sujet et de son environnement, axe qui nous semble tout aussi déterminant dans notre expérimentation et dans la modélisation que nous en avons esquissée. Et pour cette raison, et sous cet angle, notre démarche semble aussi pouvoir s'inscrire dans un autre paradigme de la théorie de la connaissance : celui du « pragmatisme, » notamment à partir des travaux fondateurs de l'américain John Dewey (1859-1952), pour qui l'éducation est la reconstruction continue de « l'expérience », toute situation dans laquelle un organisme entre en relation active avec l'environnement.

Notre première recherche, fondée sur notre héritage expérientiel et intuitif, et qui donne lieu à ce présent travail, ouvre donc en définitive sur un prolongement en théorie de la connaissance et en didactique, qui pourrait relier la théorie éactive et le pragmatisme autour de cette question « écologique » d'adaptation, de transformation et de co-émergence du sujet, compris comme unité et intentionnalité, et de son environnement, puisque dans notre démarche expérientielle elle-même, à travers l'expérience de l'acte de création en cours de langue, et donc en relation avec le développement d'une nouvelle langue, nous ne cessons en définitive de créer les conditions et les circonstances favorables à cette « co-émergence » renouvelée des sujets et de leur monde environnant, à travers l'expérience esthétique et l'expérience créative, liées à la nouvelle langue.

Notre présente recherche ouvre donc sur ce nouveau champ théorique, lié à la théorie de la connaissance et à la didactique, et en appui sur le terrain commun que pourrait définir l'éaction et le pragmatisme. C'est ce champ qu'aimeraient explorer, le cas échéant, nos recherches post-doctorales, en lien avec les nouvelles expérimentations que nous pourrions mettre en place dans cette perspective, et en parallèle de nos recherches théoriques, liées aux textes en référence. De manière parallèle, nos recherches post-doctorales possibles projettent ainsi de continuer d'élargir le champ théorique déjà mis en évidence durant nos études doctorales, et qui fondent aussi des cadres de guidage possibles pour la mise en place d'expérimentations adaptées au terrain et aux acteurs, et qui permettent ensuite une réflexion interdisciplinaire et *in fine* la possibilité d'une modélisation didactique.

Ainsi, le cas échéant, nos recherches post-doctorales se concentreront aussi sur une meilleure et plus large connaissance de l'histoire de la Chine, de sa culture et de ses mentalités, ainsi que de l'histoire de son système linguistique : ici s'imposent dans un premier temps la poursuite

des lectures de Marcel Granet et d'Anne Cheng, ainsi que de Zheng Lihua et d'autres chercheurs contemporains quant aux questions interculturelles. Nos premières hypothèses anthropologiques, issues des lectures de Marcel Mauss et de Lévi-Strauss, doivent aussi aujourd'hui s'approfondir et s'actualiser, auprès d'auteurs français contemporains de paradigmes aussi différents que Philippe Descola et Jean-Pierre Olivier de Sardan, tant sur le plan d'une réflexion d'ensemble sur le cadre anthropologique et historique « des » cultures et de leurs convergences, divergences et interactions, que sur celui de la méthodologie du terrain et de l'engagement du chercheur sur ce terrain, ce qui constitue l'un des piliers de notre démarche, où l'expérience de création est comprise comme une expérience aussi bien de nature que de connaissance anthropologiques.

La réflexion en psychologie devant, dans notre démarche, accompagner en continu la réflexion historique et anthropologique, nos recherches post-doctorales envisagent aussi l'étude de textes complémentaires de Donald Woods Winnicott, dont la théorie de la créativité et du fonctionnement du psychisme humain a supporté en permanence nos raisonnements : notamment les nombreux textes de Winnicott, non-traduits en français, et qui permettraient d'appréhender plus précisément ses analyses quant au développement du « sentiment de soi », à travers les contradictions psycho-sociales qui s'expriment dans l'opposition « faux *self* » et « vrai *self* ».

Ici, l'exploration conjointe des terrains anthropologiques et psychologiques, à partir des recherches occidentales et françaises, devraient rejoindre le terrain chinois de ces disciplines, et notamment les terrains d'anthropologie et de psychologie de l'éducation en Chine. De la même manière, la lecture, tout aussi attentive, des travaux de Jean-Marie Schaeffer, sur le lien entre l'expérience esthétique et notre socle anthropologique, et entre la fiction et la « nature mimétique » de l'humanité, devrait aussi se relier aux études chinoises convergentes, quant à la spécificité des arts et des récits chinois, en lien avec les systèmes de représentations et de connaissances chinoises de l'homme et du monde.

Sur le plan philosophique qui se dessine, nos questionnements, comme lors de nombreux moments de notre recherche, trouvent aussi des échos dans la philosophie de Jean-Luc Nancy, dont une lecture méthodique devrait aussi nourrir nos futures recherches. En effet, qu'il s'agisse du « communisme littéraire », de « l'être singulier pluriel », du « partage des voix » ou de la « mondialisation » comme « création du monde », les concepts qui émergent de la philosophie de Nancy renvoient des échos aux observations des processus à l'œuvre dans notre expérience de création avec les étudiants chinois. Comme un « pan » important de la pensée de Nancy, sur

la communauté, s'inscrit aussi en prolongement, et en renouvellement, des réflexions de Marx sur le communisme, un débat pourrait ainsi s'établir autour de la question de la communauté et du communisme possible, entre la philosophie de Nancy et le « marxisme à la chinoise ».

À la toute fin de cette recherche doctorale donc, nous constatons que cette première étude a ouvert pour nous un champ de recherches possibles, que nous souhaitons poursuivre dans nos études post-doctorales, si cela est possible : un champ interdisciplinaire, et international, où, nous l'espérons, fidèlement à la tradition universitaire, idéalement démocratique et en quête de l'objectivité, les différentes perspectives, chinoises, françaises, et aussi d'ailleurs, pourront s'exposer et nourrir les débats : échanger et travailler en paix à la pensée de notre « destin commun » et aux expériences qui en traceront les chemins possibles.

Bibliographie générale

- Abdallah-Preteuille, Martine, et Alexander Thomas. 1995. *Relations et apprentissages interculturels*. Paris: Armand Colin.
- Abdallah-Preteuille, Martine, et Louis Porcher. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- . 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, Martine. 2013. *L'éducation interculturelle*. France.
- Aden, Joëlle, et Maria Pavlovskaya. 2018. « Translanguaging and Language Creativity in Drama Staging ». In *Translanguaging as Everyday Practice*, Multilingual Education, éd. Gerardo Mazzaferro. Cham: Springer International Publishing, 215-33. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_12 (6 juillet 2019).
- Aden, Joëlle, et Marie Potapushkina-Delfosse. 2019. « Eveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues: une approche énaïve de l'enseignement de l'oral ». *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, UGA Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02304170> (2 juillet 2020).
- Aden, Joëlle, et Sandrine Eschenauer. 2014. « Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? » *Les Langues Modernes* (4): 69-77.
- Aden, Joëlle, Trevor Grimshaw, et Hermine Penz (dir.). 2010. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité / Teaching Language and Culture in an Era of Complexity*. Berne : Peter Lang.
- Aden, Joëlle. 2006a. « Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Vol. 9): 103-28. <https://journals.openedition.org/alsic/298> (16 juillet 2018).
- . 2006b. « La représentation de l'étranger dans le film de fiction : du singulier à l'universel ». In *De Babel à la modernisation: apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Documents, actes et rapports pour l'éducation, Dijon: SCEREN-CNDP, CRDP, 113-27.
- . 2008a. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris: le Manuscrit.
- . 2008b. « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation ». In *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, éd. Joëlle Aden. Paris: Manuscrit Recherche – Université, 67-101. https://www.academia.edu/6716029/D%C3%A9velopper_l_empathie_par_la_th%C3%A9%C3%A2tralisation_Comp%C3%A9tences_interculturelles_en_didactique_des_langues (16 juillet 2019).
- . 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe* (4): 173-80.
- . 2010. « L'empathie socle de la reliance en didactique des langues ». in *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: Approches interdisciplinaires pour un*

- monde en reliance*. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (ed.). *Bruxelles : Peter Lang, Coll.GramR*, 23-44. https://www.academia.edu/6206996/Lempathie_socle_de_la_reliance_en_didactique_des_langues (1 août 2019).
- . (dir.). 2010. *Les Langues Modernes 2/2010* : « Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? », Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- . 2012a. « ELT And Intercultural/Transcultural Learning ». in *Approche culturelle en didactique des langues : hommage à Albane Cain*. Paris : *Le Manuscrit*.
- . 2012b. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 167(3): 267-84. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm> (2 août 2019).
- . 2017a. « Langues et langage dans un paradigme enactif ». *Recherches en Didactique des Langues et Cultures – Les Cahiers de l'Acedle* 1(14). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01817204> (4 août 2019).
- . 2017b. « Les langues enactées ». *Un corps pour apprendre* 42826. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01971175>.
- . 2018. « Apprendre les langues par corps ». In *Apprendre les langues par corps*, éd. M-G Magalhães R. Lima. 7Letras., 127-39. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01971173> (7 août 2019).
- Agel, Henri. 1957. *Esthétique du cinéma*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amiel, Vincent. 2010. *Esthétique du montage*. Paris: Armand Colin.
- Anderson, Patrick et Laseldi-Grelis. 2003. « De la langue originaire à la langue de l'autre ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 131(3): 343-56. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm> (3 juillet 2019).
- Andrew, Dudley. 2013. *André Bazin*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Arborio, Anne-Marie, et Pierre Fournier. 2015. *L'observation directe*. 4 éd. Paris: Armand Colin.
- Archat, Caroline. 2013. « Ce que l'école fait avec le cinéma: enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège ». Thèse de doctorat. Presses universitaires de Rennes.
- Artaud, Antonin. [1985] 1998. *Le Théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- Atienza, José Luis. 2003. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 131(3): 305-28. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-305.htm> (4 juillet 2019).
- Augé, Hélène, et Juana Oleza. 1989. *L'image a la parole 1*. Saint-Cloud : Crédif.
- . 1991. *L'image a la parole 2*. Saint-Cloud : Crédif.
- Augé, Marc. [1994] 2006. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovič. [1979] 2017. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bara, Stéphanie, Anne-Marguerite Bonvallet, et Christian Rodier. 2011. *Écritures créatives*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barthes, Roland. [1973] 2015. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Bazin, André. [1958] 1985. *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris: les Éditions du Cerf.
- Beacco, Jean-Claude. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Paris: Hachette.
- . 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement les langues*. Paris: Didier.
- Beaud, Michel, Magali Gravier, et Alain de Tolédo. 2006. *L'art de la thèse: comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. Ed. rév., mise à jour et élargie. Paris: Découverte.
- Beirne, Kenneth, et Pierre Floquet. 2012. « How Personal Heirloom Stories Can Spark Emotion and Motivation by Using Short Films in the EFL Classroom ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 103-12. <https://journals.openedition.org/apliut/2708> (4 août 2019).
- Bel, David. 2019. « L'enseignement du / en français en Asie de l'est et du sud-est ». *La langue française dans le monde*, Paris : Gallimard / OIF, p. 184-220. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf> (17 février 2020)
- Belluc, Sylvain. 2012. « L'anglais par les contextes : l'adaptation cinématographique et sa didactisation ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 44-65. <https://journals.openedition.org/apliut/2677> (30 juillet 2019).
- Benjamin, Walter. [1936] 1997. « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée ». In *Écrits français*, Paris: Gallimard.
- . [1939] 2007. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris: Gallimard.
- Benuzzi, Francesca et al. 2018. « Pain Mirrors: Neural Correlates of Observing Self or Others' Facial Expressions of Pain ». *Frontiers in Psychology* 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01825> (16 juillet 2019).
- Benveniste, Émile. 1966. « De la subjectivité dans le langage ». In *Problèmes de linguistiques générales 1*, Paris, 258-66.
- Berdal-Masuy, Françoise, éd. 2018. *Emotissage: quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Bergala, Alain, Nathalie Bourgeois, Carole Desbarats, et Ginette Dislaire. 1993. *Cet enfant de cinéma*. éd. Rencontres Nationales Cinéma et Enfance. Aix-en-Provence: Institut de l'image.

- Bergala, Alain. [2001] 2004. *Théories du cinéma*. 2e édition. éd. Antoine de Baecque. Paris: Cahiers du cinéma.
- . 2002. *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du cinéma.
- . 2015. *La création cinéma*. Crisnée, Belgique: Yellow now.
- Bertucci, Marie-Madeleine, et Pierre Sivan. 2009. « Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod ». *Le français aujourd'hui* 165(2): 79-90. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-79.htm> (2 août 2018).
- Besse, Henri. 1984. « Eduquer La Perception Interculturelle (Educating Intercultural Perception) ». *Le Français dans le Monde* (188): 46-50.
- Blanc, Nathalie, éd. 2006. *Émotion et cognition: quand l'émotion parle à la cognition*. Paris: In press.
- Blanchet, Alain, éd. 1987. *Les Techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.
- Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 2015. *L'entretien*. Malakoff: Armand Colin.
- Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet, éd. [2011]2014. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. 2^{ème} éd. Mise à jour et complétée. Paris: Agence universitaire de la francophonie; Éd. des Archives contemporaines.
- . [2011] 2014. « Contextes et contextualisations didactiques ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines, 107-10.
- . [2011] 2014. « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines, 111-12.
- . [2011] 2014. « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. 12.1 L'observation participante ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Éditions des archives contemporaines, 123-24.
- Blanchot, Maurice. 2005. *Le livre à venir*. Paris: Gallimard.
- . 2009. *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard.
- Borgé, Nathalie. 2015. « Réception, médiation et expérience esthétiques des oeuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé ». Thèse de doctorat. Sorbonne Paris Cité. <http://www.theses.fr/2015USPCA119> (13 août 2019).
- Bottineau, Didier. 2013. « Pour une approche enactive de la parole dans les langues ». *Langages* 192(4): 11-27. <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-11.htm> (10 août 2019).

- Bourdier, Philippe. 2008. *Un grand écran pour les lettres: le cinéma et l'enseignement du français*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdier, Philippe. 2009. « Les enseignants de français face au cinéma : un problème de représentation ? » *Le français aujourd'hui* 165(2): 51-61. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-51.htm> (10 août 2019).
- Bourguignon, Claire. 2006. « De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergies Europe* (1): 58-73.
- Bouvier, Béatrice. 2003. « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 132(4): 399-414. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-399.htm> (16 août 2018).
- Brown, Wendy. 2004. « Néo-libéralisme et fin de la démocratie ». *Vacarme* 29(4): 86-93. <https://www.cairn.info/revue-vacarme-2004-4-page-86.htm> (5 août 2019).
- Bruner, Jérôme Seymour. [1986] 2008. *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.
- . [1996] 2008. *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Nouvelle éd. Paris: Retz.
- . [1999] 2012. *Comment les enfants apprennent à parler: situation initiale du tout petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris: Retz.
- . [2002] 2010. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.
- Cahiers du cinéma. 1972. *La Politique des auteurs – Entretiens*. Paris: Étoile.
- Cao, Deming. 2018. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (TFS4)[全国高等学校法语专业四级考试指南]*. Shanghai, Chine: Presse de l'Education des Langues Étrangères de Shanghai.
- Caron, Elsa. 2020. « L'école du spectateur en français langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité ». Thèse de doctorat. Université de Lyon. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02945415> (10 février 2021).
- Cehov, Mihail Aleksandrovic, Famchon, Isabelle, Mel Gordon, et Mala Powers. [1991]2006. *L'imagination créatrice de l'acteur*. Paris: Pygmalion.
- Cheng, Anne. 1997. *Histoire de la pensée chinoise*. Paris: Seuil.
- . 2007 (dir.). *La pensée en Chine aujourd'hui*. Paris: Gallimard.
- Chion, Michel. 2012. *Audio-vision: son et image au cinéma*. 2e éd. Paris: Armand Colin.
- . 2013. *L'audio-vision: son et image au cinéma*. 3e éd. Paris: Armand Colin.
- Chomsky, Noam. [1967] 2012. *Le langage et la pensée*. Nouvelle éd. augmentée. Paris: Éd. Payot & Rivages.
- Chomsky, Noam. [1975] 2011. *Réflexions sur le langage*. Paris: Flammarion.

- Cicurel, Francine. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Citterio, Raymond, Bruno Lapeyssonie, et Guy Reynaud. 1995. *Du cinéma à l'école*. Paris: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon.
- Clerc, Stéphanie. [2011] 2014. « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Éditions des archives contemporaines, 113-21.
- Colloque international sur l'enseignement du français en Chine, Obadia, A. A et al., éd. 1990. « Premier Colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies ». In Burnaby, C.-B.: Presses de l'Université Simon Fraser.
- Compte, Carmen. 1993. *La vidéo en classe de langue*. Vanves: Hachette.
- Condé, Michel, Vinciane Fonck, et Anne Vervier. 2006. *À l'école du cinéma: exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Cong, Xiaobo, Hui Wen, et Honghao Yan. 2016. « La modestie dans l'esprit social traditionnel chinoise et sa signification psychologique dans la période de transformation[中国传统社会精神中的谦虚及其在转型期的社会心理意] ». 262(6): 197-201.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Courtillon, Janine. 2007. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuet, Christine, et Audrey Marguerie. 2007. « Enseigner le français en Chine, quelques pistes de recherche sur les plans interculturel et interlinguistique ». In *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, éd. Olga Galatanu, Michel Pierrard, et Dan Van Raemdonck. Nantes: Université de Nantes, 10.
- Cuet, Christine. 2011. « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives ». *Synergies Chine* (6): 95-104.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. [2005] 2012. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouv. éd., [Nachdr.]. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cyrułnik, Boris. [2006] 2008. *De chair et d'âme*. Paris: O. Jacob.
- Dai, Dongmei. 2014. *La diffusion du français en Chine*. Pékin : FTLRP.
- Damasio, Antonio R. 2002. *Le sentiment même de soi: corps, émotions, conscience*. Paris: O. Jacob.
- . 2010. *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Nouvelle éd. Paris: O. Jacob.
- . 2017. *L'ordre étrange des choses: la vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris: Odile Jacob.

- de Robillard, Didier. 2007. « La linguistique autrement : altérité, expérimentation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* (1): 81-228.
- de Robillard, Didier. 2009. « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? » *Cahiers de sociolinguistique* 14(1): 153-75. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-153.htm> (17 août 2019).
- Debray, Régis. 1999. *Serge Daney: itinéraire d'un ciné-fils*. éd. Christian Delage. Paris: Jean-Michel Place.
- Decaux, Sylvie, et Patrick Guédon. 2006. « Création de films bilingues : apprentissage sur tâche et expérience interculturelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité XXV*: 39-56.
- Deleuze, Gilles. 1983. *L'image-mouvement*. Paris: Editions de Minuit.
- . 1985. *L'image-temps*. Paris: Editions de Minuit.
- . 1990. *Pourparlers, 1972-1990*. Paris: Editions de Minuit.
- Demougin-Dumont, Françoise, et Pierre Dumont. 1999. *Cinéma et chanson, pour enseigner le français autrement: une didactique du français langue seconde*. Toulouse Paris: CRDP Midi-Pyrénées Delagrave.
- Descola, Philippe, et Pierre Charbonnier. [2014] 2017. *La composition des mondes*. Paris: Flammarion.
- Descola, Philippe. [2005] 2015. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.
- , (dir.). 2012. *Claude Lévi-Strauss, un parcours dans le siècle*. Paris: Odile Jacob.
- Dessain, Béatrice. 2007. *Winnicott : illusion ou vérité. Des conditions de possibilité de l'avènement du sujet*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Dewey, John. [1915] 2010. *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- . [1916, 1938] 2018. *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Di Pardo Léon-Henri, Dana. 2012. « Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut* (Vol. XXXI N° 2): 126-39. <https://journals.openedition.org/aplут/2732> (3 août 2019).
- Diderot, Denis. [1781] 1994. *Paradoxe sur le comédien*. Paris: Gallimard.
- Douin, Jean-Luc, et Daniel Couty, éd. 2005. *Histoire(s) de films français*. Paris: Bordas.
- Douin, Jean-Luc. 2014. *Le cinéma français*. Paris: Éditions de La Martinière.
- Dubrac, Anne-Laure. 2012a. « Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition de l'anglais au lycée ». Thèse de doctorat. Nantes. <https://www.theses.fr/2012NANT3041> (18 août 2019).

- . 2012b. « Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition d'une L/C2 (langue/culture cible) ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2) : 66-89. <https://journals.openedition.org/apliu/2698> (6 août 2019).
- Eschenauer, Sandrine. 2014. « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance ». *E-CRINI – La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité* 6: 1-24. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564> (16 juillet 2022).
- Ethis, Emmanuel. 2006. *Les spectateurs du temps: pour une sociologie de la réception du cinéma*. Paris: Harmattan.
- Ferran, Florence, Ève-Marie Rollinat-Levasseur, et François Vanoosthuyse, éd. 2017. *Image et enseignement: perspectives historiques et didactiques*. Paris: Honoré Champion éditeur.
- Fozza, Jean-Claude, Anne-Marie Garat, et Françoise Parfait. 2003. *Petite fabrique de l'image*. Paris: Magnard jeunesse.
- Freinet, Célestin. 1978. *L'éducation du travail*. 5. éd. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Fu Ke. 1986. *Histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine*[中国外语教育史]. Shanghai, Chine: Presse de l'Education des Langues Étrangères de Shanghai.
- Fu, Rong. 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine* (1): 27-39.
- . 2006. « L'écléctisme en milieu institutionnel chinois de français: une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards ». *Synergies Chine* (2): 27-39.
- . 2010. « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du Cadre européen commun de référence du français en chinois ». *Synergies Chine* (5): 171-77.
- Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Gallese, Vittorio. 2018a. « Embodied simulation and its role in cognition ». *Reti, saperi, linguaggi* (1/2018).
- . 2018b. « The Problem of Images: A View from the Brain-Body ». *Phenomenology and Mind* (14): 70-79. <https://oaj.fupress.net/index.php/pam/article/view/7308> (16 août 2019).
- Germain, Claude, et Joan Netten. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Vol. 7): 55-69. <https://journals.openedition.org/alsic/2280> (7 août 2019).
- Germain, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- . 2005. « L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle ». *La Revue de l'AQEFSL (Associat. québécoise des enseignants de français*

langue seconde) 25(2): 62-72.
https://www.academia.edu/6255092/L%C3%A9volution_de_la_didactique_des_langues_au_cours_du_dernier_quart_du_XXe_si%C3%A8cle (7 août 2019).

- Gilet, Gaïdig. 2012. « Doublage d'un extrait de *Volver* d'Almodóvar et modification du scénario ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 151-59. <https://journals.openedition.org/apliut/2756> (5 juillet 2019).
- Godard, Anne (dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Gosselin, Pierre, et Éric Le Coguiec (dir.) 2006. *La recherche création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Guerra, Michele, et Vittorio Gallese. 2020. *The Empathic Screen: Cinema and Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, Edward Twitchell. [1976] 2016. *Au-delà de la culture*. Paris: Éditions Points.
- Hatchuel, Françoise. 2015. « Faire face au monde : regard clinique et anthropologique sur des invariants et des singularités humaines ». In *Sociologie & psychanalyse: quelle praxis, quelle clinique ?*, Clinique et changement social, éd. Gilles Arnaud et Pascal Fugier. L'Harmattan, 103-22. <https://hal.parisnanterre.fr/hal-01410890> (10 août 2020).
- Hénaff, Marcel, Philippe Descola, Patrice Maniglier, et Jocelyn Benoist. 2008. *Claude Lévi-Strauss: langage, signes, symbolisme, nature*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Holec, Henri. 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? » *Mélanges Crapel*: 65-74. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-5-1.pdf> (7 juillet 2018).
- Hu, Hsien Chin. 1944. « The Chinese Concepts of "Face" ». *American Anthropologist* 46(1): 45-64. <https://www.jstor.org/stable/662926> (19 août 2020).
- Hu, Yu. 2005. « Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? » *Synergies Chine* (1): 192-99.
- Inspection générale de l'Éducation Nationale. 1999. *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris: La Documentation française. <https://www.vie-publique.fr/rapport/36649-lutilisation-de-la-video-dans-lenseignement-des-langues-vivantes> (5 juillet 2018).
- Jeancolas, Jean-Pierre, et Michel Marie. [2015] 2019. *Histoire du cinéma français*. 4e éd. augmentée. Malakoff: Armand Colin.
- Jouvet, Louis. [1954] 2009. *Le comédien désincarné*. Paris: Flammarion.
- Kaltwasser, Laura et al. 2019. « Sharing the Filmic Experience – The Physiology of Socio-Emotional Processes in the Cinema ». *PLOS ONE* 14(10): e0223259. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0223259> (1 août 2020).
- Kaufmann, Jean-Claude. 2016. *L'entretien compréhensif*. 4e éd. Paris: Armand Colin.

- Knebel', M., Anatoliï Vasil'ev, et M. Knebel'. 2006. *L'analyse-action: en deux livres et quelques annexes*. Arles : Actes sud ; Lyon: École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre.
- Krtolica, Igor. 2021. *Gilles Deleuze*. 2e éd. mise à jour. Paris: Que sais-je ?
- Krueger, Cheryl L, Elizabeth Dolly Weber, et Brigitte G Martin. 2006. *Mise en scène: cinéma et lecture*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Lancien, Thierry. 1986. *Le document vidéo dans la classe de langues*. Paris : CLE international.
- . 2004. *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*. Paris: Hachette livre, Français langue étrangère.
- Laurens, Véronique. 2013. « Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant ». Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01419749> (6 février 2019).
- Leguy, Cécile. 2019. « Subjectivité du chercheur et intersubjectivité : du récit de soi comme récit d'enquête ». Enregistrement audio de l'intervention de Cécile Leguy et discussion 2019-11-14 (2h55), Séminaire Écritures, Université Sorbonne Nouvelle - DSIC. <https://icampus.univ-paris3.fr/mod/resource/view.php?id=48727> (04 janvier 2020).
- Leguy, Cécile. 2021. « De la subjectivité en anthropologie : se raconter, ou raconter l'enquête ? » *Questions de communication. Série actes* 43: 33. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03402359> (5 décembre 2021).
- Lemke, Thomas. 2001. « The Birth of Biopolitics”: Michel Foucault’s Lecture at the Collège de France on Neo-liberal Governmentality ». *Economy and Society – ECON SOC* 30.
- Lévi-Strauss, Claude. [1949] 2017. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: EHESS.
- . [1950] 1968. « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss ». In *Sociologie et anthropologie*, Marcel Mauss. Quadrige, Paris: PUF.
- . 1955. *Tristes tropiques*. Paris: Plon.
- . [1958] 2010. *Anthropologie structurale*. Paris: Pocket.
- . [1962] 2008. « La pensée sauvage ». In *Œuvres*. Paris: Gallimard.
- . 1964. *Mythologiques I : Le cru et le cuit*. Paris: Plon.
- . [1972] 1974. « Réflexion faite : Qu'est-ce qu'un mythe ? – Entretien avec Jean José Marchand ». <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-nuits-de-france-culture/claude-levi-strauss-le-propre-du-langage-est-de-reposer-sur-des-mecanismes-inconscients-1758832> (17 avril 2020).
- . 1994. *Saudades do Brasil*. Paris: Plon.
- Lhote, Élisabeth. 1995. *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Vanves: Hachette FLE.
- Louis, Vincent. 2011. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE: de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. 2e édition revue et corrigée. Bruxelles: EME.

- Lubart, Todd. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Macaire, Dominique. 2011. « L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel ». In *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, Paris: Riveneuve. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580546> (17 avril 2019).
- Maren, Jean-Marie van der. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. 2. éd. Bruxelles: De Boeck Univ. [u.a.].
- Margerie, Charles de. 1981. *Des Media dans les cours de langues*. Paris: CLE international.
- Martineau, Monique, et Jean-Claude Carrière. 1987. *L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel: Cinémaction n°45*. Paris: Cerf CFPJ.
- Martineau, Monique. *CinémAction n°45 – L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel*. <http://cinemaction-collection.com/produit/cinemaction-n45-lenseignement-du-cinema-et-de-laudiovisuel/> (16 août 2018).
- Maturana, Humberto R, et Francisco J Varela. 1994. *L'arbre de la connaissance*. Paris; Reading Mass; Amsterdam: Ed. Addison-Wesley.
- Maury, Cristelle. 2012. « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 26-43. <https://journals.openedition.org/apliut/2661> (9 août 2019).
- Mauss, Marcel. [1924] 2012. *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. 2e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- May, Georges. 1984. *L'Autobiographie*. 2ème éd. mise à jour. Paris : Presses universitaires de France.
- McKee, Robert. 1998. *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. Londre: Methuen.
- Medioni, Maria-Alice. 2012. « Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 140-50. <https://journals.openedition.org/apliut/2736> (18 juillet 2019).
- Metz, Christian. 1971. *Langage et cinéma*. Paris: Larousse.
- Ministère chinois de l'Éducation Nationale. 1988. *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur*. Beijing: FLTRP.
- . 1997. *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur*. Beijing: FLTRP.
- Molinié, Muriel M. 1993. « Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle. » Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02561095> (20 août 2019).
- Morin, Edgar. [1990] 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions Points.

- Muller, Catherine. 2014. « L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue ». *Voix Plurielles* 11(1): 89-100. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01934008> (23 août 2019).
- Muraire, André. 1985. *Les utilisations du cinéma dans l'enseignement des langues (anglais notamment) au niveau avancé de l'enseignement secondaire* of André Muraire. Paris: Conseil de l'Europe. https://beta.bibliotek.dk/materiale/les-utilisations-du-cinema-dans-l-enseignement-des-langues-anglais-notamment-au-niveau-avance-de-l-enseignement-secondaire_andre-muraire/work-of:800010-katalog:99122484356805763 (25 août 2018).
- Narcy-Combes, Jean-Paul, et Marie-Françoise Narcy-Combes. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues: relier théories et pratiques*. Paris: Didier.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2012. « Propositions pour intégrer contenu et langue(s): allier l'approche par la tâche en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». In *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, éd. Mariella Causa, Martine Derivy-Plard, et Brigitte Lutrand Pezant. Paris: Riveneuve, 59-103.
- Nauer, Bernard, Céline Walkowiak, et Francis Blanquart. 2014. « Penser par l'image ». *Cahiers pédagogiques* (512): p.53-56.
- O'Connell, Anne-Marie. 2012. « Les séries télévisuelles juridiques américaines: représentations langagières et culturelles d'une communauté professionnelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 113-25. <https://journals.openedition.org/apliut/2720> (25 juillet 2019).
- Odin, Roger. 1990. *Cinéma et production de sens*. Paris: Armand Colin.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête. Archives de la revue Enquête* (1): 71-109. <https://journals.openedition.org/enquete/263> (22 juillet 2019).
- . 1998. « Émique ». *Homme* 38(147): 151-66. https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_147_370510 (16 juillet 2019).
- . 2000. « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain ». *Revue française de sociologie* 41(3): 417-45. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5289 (30 juillet 2019).
- . 2004. « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique ». *Espace Temps* 84(1): 38-50. https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_2004_num_84_1_4237 (29 juillet 2019).
- . 2008. *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- . 2010. « Le culturalisme traditionaliste africaniste. Analyse d'une idéologie scientifique ». *Cahiers d'études africaines* 198-199-200(2-3-4): 419-53. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2010-2-3-4-page-419.htm> (20 août 2019).
- . 2017. « Pacte ethnographique et film documentaire ». *Images du travail, travail des images* (3). <https://journals.openedition.org/itti/1103> (18 juillet 2019).

- Olmo, Claire del. 2014. « La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement – apprentissage du Français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture ». phdthesis. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231> (26 juillet 2019).
- Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. [2003] 2016. 4e éd. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>.
- Pamart, Jean-Michel. 2012. *Deleuze et le cinéma: l'armature philosophique des livres sur le cinéma*. Paris: Kimé.
- Pasolini, Pier Paolo, Graziella Chiarcossi, Marie-Ange Patrizio, et Aymeric Monville. 2019. *Entretiens, 1949-1975*. Paris: Éditions Delga.
- Pasolini, Pier Paolo. 1976. *L'Expérience hérétique: langue et cinéma*. Paris: Payot.
- Popu, Stéphane. 2017 « La part corporelle dans la perception de l'image audiovisuelle – D'être traversé par l'image à travers les images : influences de la question du corps en didactique des images ». Mémoire de Master. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Portier, Henri. 2001. « De l'utilisation du film comme outil pédagogique à l'appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création. » In *Cinéma et école: aller-retour: actes du colloque de Saint-Étienne, novembre 2000*, éd. Didier Nourrisson et Paul Jeunet. Saint-Etienne : Publ. de l'Univ. de Saint-Etienne, 113-25.
- Pu, Zhihong, Jingming Lu, et Xiaoyao Xu. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine* (1): 72-79.
- Pu, Zhihong. 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise ». *Synergies Chine* (6): 37-45.
- Puren, Christian. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF Didier.
- . 1996. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- . 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, par Christian PUREN – Association des Professeurs de Langues Vivantes ». *APLV* (2): 55-71. <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844> (12 août 2019).
- . 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde* (347): 37-40. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/> (13 août 2019).
- Qian, Peixin. 2007. « De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français ». *Synergies Chine* (2): 133-38.
- Quivy, Raymond, et Luc Van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3e éd. entièrement revue et augmentée. Paris: Dunod.
- Rancière, Jacques. 2001. *La fable cinématographique*. Paris: Seuil.

- Ray, Nicholas. 1992. *Action: sur la direction d'acteurs*. Crisnée (Belgique) : Ed. Yellow now ; Paris: Femis.
- Rémon, Joséphine. 2012. « Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 90-102. <https://journals.openedition.org/apliut/2702> (15 juillet 2019).
- Ren, Haiyan, et David Bel. 2007. « Pour un enseignement en binôme sino-français ». *Synergies Chine* (2): 95-105.
- Richer, Jean-Jacques. 2007. « Quelques remarques sur l'éclectisme ». *Synergies Chine* (2): 27-34.
- . 2011. « Recherche-action et didactique du FLE ». *Synergies Chine* (6): 47-58.
- Rollet, Brigitte. 1995. « Le film de fiction dans la classe de civilisation ». These de doctorat. Paris 3. <https://www.theses.fr/1996PA030039> (25 juillet 2019).
- Schaeffer, Jean-Marie. 1999. *Pourquoi la fiction ?* Paris: Seuil.
- . 2015. *L'expérience esthétique*. Paris: Editions Gallimard.
- . 2020. *Les troubles du récit: pour une nouvelle approche des processus narratifs*. Vincennes: Éditions Thierry Marchaisse.
- Serres, Michel. 1991. *Le tiers-instruit*. Paris: Gallimard.
- . 2021. *La Fontaine*. Paris: Le Pommier.
- Singly, François de. [1992]2016. *Le questionnaire*. 4e éd. Paris: Armand Colin.
- Stanislavskij, Konstantin Sergeevič. [1958]1986. *La Formation de l'acteur*. Paris: Pygmalion.
- Stempleski, Susan. 2001. *Film / Susan Stempleski and Barry Tomalin*. Oxford: University Press.
- Strasberg, Lee. [1969] 1999. *Le travail à l'Actors Studio*. Paris: Gallimard.
- Summerfield, Ellen. 1993. *Crossing Cultures through Film / Ellen Summerfield*. Yarmouth, Me., USA: Intercultural Press.
- Tavernier, Bertrand, et Thierry Frémaux (ed.). 2015. *Lumière ! Le cinématographe 1895 - 1905*. Dvd et livret de présentation. Paris : France Télévisions Distribution.
- Tian, Zhengping, et Jiangyuan Li. 2002. « Évolution du système éducatif et de la modernisation de l'éducation en Chine[教育制度变迁与中国现代化教育进程] ». *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 20(1): 39-51.
- Tomalin, Barry, et Susan Stempleski. 2014. *Cultural Awareness*. 14. impr. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Trocme-Fabre, Hélène, et Thierry Huort. 1999. *Réinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui*. Paris: Éd. d'Organisation.

- Trocme-Fabre, Hélène. 1987. *J'apprends, donc je suis: introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- . 1996. *L'arbre du savoir-apprendre: vers un référentiel cognitif*. La Rochelle: Ed. Etre et connaître.
- Truby, John, Muriel Levet, et Ollivier Pourriol. 2017. *L'anatomie du scénario: comment devenir un scénariste hors pair*. Nouvelle éd. Neuilly-sur-Seine: Michel Lafon.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. 2e éd. Bruxelles [Paris]: De Boeck.
- Varela, Francisco J. 1989. *Connaître: les sciences cognitives ; tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- . 2017. *Le cercle créateur: écrits, 1976-2001*. Paris: Seuil.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson, et Eleanor Rosch. 2017. *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Éditions Points.
- Velez, Irma. 2012. « Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 8-25. <https://journals.openedition.org/apliut/2650> (22 août 2018).
- Viallon, Virginie, et Robert Bouchard. 2002. *Images et apprentissages: le discours de l'image en didactique des langues*. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Vinck, Dominique. 2000. *Pratiques de l'interdisciplinarité: mutations des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Vygotskij, Lev Semenovič. [1934]1997. *Pensée et langage*. 3e éd. Paris: la Dispute.
- Wallet, Jacques. 1997. « De quelques invariants autour de la place des images animées à l'école ». *Recherche & formation* 26(1): 65-78. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_26_1_1450 (15 juin 2019).
- Weil, Simone. 1988. *La pesanteur et la grâce*. Paris: Plon.
- Winnicott, Donald Woods. [1971]1975. *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Wiseman, Boris. 2004. « Lévi-Strauss et Les Temps Modernes ». *Les Temps Modernes* 628(3): 19-23. <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2004-3-page-19.htm> (18 novembre 2021).
- Xi, Jinping. 2019. *Construisons une communauté de destin pour l'humanité*. Beijing: CCTP.
- Xu, Yan. 2014. « Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010) ». Thèse de doctorat. Université Nice Sophia Antipolis ; Université des langues étrangères (Pékin). Département de français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170506> (25 août 2018).
- Yang, Yanru. 2007. « Réflexion sur l'enseignement du français ». *Synergies Chine* (2): 61-72.
- Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

- . 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zhai, Xuewei. 2011. *Perspectives sur la « face » chinoise : motifs psychologiques et représentations sociales [中国人的脸面观：形式主义的心理动因与社会表征]*. Beijing: Edition de l'Université de Beijing.
- Zhang, Guiqin. 2008. « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Chine ». *Synergies Chine* (3): 153-58.
- Zhao, Ronghui. 2017. « Les Tendances du développement de l'enseignement des langues étrangères d'une perspective des politiques linguistiques[语言政策视角下的中国外语教育发展趋势] ». *Foreign Language Education in China* 10(4): 25-31.
- Zhao, Yang. 2007. « Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication ». (2): 159-63.
- Zheng, Li-Hua, et Dominique Desjeux, éd. 2002. *Entreprises et vie quotidienne en Chine: approche interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Zheng, Lihua, et Louis-Jean Calvet. 2019. *Communication interculturelle entre les Chinois et les Français*.
- Zheng, Lihua. 2005. « Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine ». *Synergies Chine* (1): 143-51.

Bibliographie thématique

Anthropologie, psychologie et philosophie

Augé, Marc. [1994] 2006. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

Benuzzi, Francesca et al. 2018. « Pain Mirrors: Neural Correlates of Observing Self or Others' Facial Expressions of Pain ». *Frontiers in Psychology* 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01825> (16 juillet 2019).

Blanc, Nathalie, éd. 2006. *Émotion et cognition: quand l'émotion parle à la cognition*. Paris: In press.

Brown, Wendy. 2004. « Néo-libéralisme et fin de la démocratie ». *Vacarme* 29(4): 86-93. <https://www.cairn.info/revue-vacarme-2004-4-page-86.htm> (5 août 2019).

Bruner, Jérôme Seymour. [1986] 2008. *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.

———. [1996] 2008. *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Nouvelle éd. Paris: Retz.

———. [1999] 2012. *Comment les enfants apprennent à parler: situation initiale du tout petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris: Retz.

———. [2002] 2010. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.

Cyrulnik, Boris. [2006] 2008. *De chair et d'âme*. Paris: O. Jacob.

Damasio, Antonio R. 2002. *Le sentiment même de soi: corps, émotions, conscience*. Paris: O. Jacob.

———. 2010. *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Nouvelle éd. Paris: O. Jacob.

———. 2017. *L'ordre étrange des choses: la vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris: Odile Jacob.

Descola, Philippe. [2005] 2015. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.

———, éd. 2012. *Claude Lévi-Strauss, un parcours dans le siècle*. Paris: Odile Jacob.

Descola, Philippe, et Pierre Charbonnier. [2014] 2017. *La composition des mondes*. Paris: Flammarion.

Dessain, Béatrice. 2007. *Winnicott : illusion ou vérité. Des conditions de possibilité de l'avènement du sujet*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Dewey, John. [1915] 2010. *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.

———. [1916, 1938] 2018. *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

- Gallese, Vittorio. 2018a. « Embodied simulation and its role in cognition ». *Reti, saperi, linguaggi* (1/2018).
- . 2018b. « The Problem of Images: A View from the Brain-Body ». *Phenomenology and Mind* (14): 70-79. <https://oaj.fupress.net/index.php/pam/article/view/7308> (16 août 2019).
- Hall, Edward Twitchell. [1976] 2016. *Au-delà de la culture*. Paris: Éditions Points.
- Hatchuel, Françoise. 2015. « Faire face au monde : regard clinique et anthropologique sur des invariants et des singularités humaines ». In *Sociologie & psychanalyse: quelle praxis, quelle clinique ?*, Clinique et changement social, éd. Gilles Arnaud et Pascal Fugier. L'Harmattan, 103-22. <https://hal.parisnanterre.fr/hal-01410890> (10 août 2020).
- Hénaff, Marcel, Philippe Descola, Patrice Maniglier, et Jocelyn Benoist. 2008. *Claude Lévi-Strauss: langage, signes, symbolisme, nature*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Leguy, Cécile. 2021. « De la subjectivité en anthropologie : se raconter, ou raconter l'enquête ? » *Questions de communication. Série actes* 43: 33. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03402359> (5 décembre 2021).
- Lemke, Thomas. 2001. « The Birth of Biopolitics”: Michel Foucault’s Lecture at the Collège de France on Neo-liberal Governmentality ». *Economy and Society – ECON SOC* 30.
- Lévi-Strauss, Claude. [1949] 2017. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: EHESS.
- . [1950] 1968. « Introduction à l’œuvre de Marcel Mauss ». In *Sociologie et anthropologie*, Marcel Mauss. Quadrige, Paris: PUF.
- . 1955. *Tristes tropiques*. Paris: Plon.
- . [1958] 2010. *Anthropologie structurale*. Paris: Pocket.
- . [1962] 2008. « La pensée sauvage ». In *Œuvres*. Paris: Gallimard.
- . 1964. *Mythologiques 1 : Le cru et le cuit*. Paris: Plon.
- . [1972] 1974. « Réflexion faite : Qu’est-ce qu’un mythe ? – Entretien avec Jean José Marchand ». <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-nuits-de-france-culture/claude-levi-strauss-le-propre-du-langage-est-de-reposer-sur-des-mecanismes-inconscients-1758832> (17 avril 2020).
- . 1994. *Saudades do Brasil*. Paris: Plon.
- Lubart, Todd. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Mauss, Marcel. [1924] 2012. *Essai sur le don: forme et raison de l’échange dans les sociétés archaïques*. 2e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1998. « Émique ». *Homme* 38(147): 151-66. https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_147_370510 (16 juillet 2019).
- . 2000. « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l’enquête de terrain ». *Revue française de sociologie* 41(3): 417-45. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5289 (30 juillet 2019).

- . 2004. « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique ». *Espace Temps* 84(1): 38-50. https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_2004_num_84_1_4237 (29 juillet 2019).
- . 2008. *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- . 2010. « Le culturalisme traditionaliste africaniste. Analyse d'une idéologie scientifique ». *Cahiers d'études africaines* 198-199-200(2-3-4): 419-53. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2010-2-3-4-page-419.htm> (20 août 2019).
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête. Archives de la revue Enquête* (1): 71-109. <https://journals.openedition.org/enquete/263> (22 juillet 2019).
- . 2017. « Pacte ethnographique et film documentaire ». *Images du travail, travail des images* (3). <https://journals.openedition.org/itti/1103> (18 juillet 2019).
- Schaeffer, Jean-Marie. 1999. *Pourquoi la fiction ?* Paris: Seuil.
- . 2015. *L'expérience esthétique*. Paris: Editions Gallimard.
- . 2020. *Les troubles du récit: pour une nouvelle approche des processus narratifs*. Vincennes: Éditions Thierry Marchaisse.
- Serres, Michel. 1991. *Le tiers-instruit*. Paris: Gallimard.
- . 2021. *La Fontaine*. Paris: Le Pommier.
- Varela, Francisco J. 1989. *Connaître: les sciences cognitives ; tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- . 2017. *Le cercle créateur: écrits, 1976-2001*. Paris: Seuil.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson, et Eleanor Rosch. 2017. *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Éditions Points.
- Vygotskij, Lev Semenovič. [1934]1997. *Pensée et langage*. 3e éd. Paris: la Dispute.
- Weil, Simone. 1988. *La pesanteur et la grâce*. Paris: Plon.
- Winnicott, Donald Woods. [1971]1975. *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Wiseman, Boris. 2004. « Lévi-Strauss et Les Temps Modernes ». *Les Temps Modernes* 628(3): 19-23. <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2004-3-page-19.htm> (18 novembre 2021).

Cinéma, jeu dramatique et esthétique

- Agel, Henri. 1957. *Esthétique du cinéma*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amiel, Vincent. 2010. *Esthétique du montage*. Paris: Armand Colin.
- Andrew, Dudley. 2013. *André Bazin*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

- Archat, Caroline. 2013. « Ce que l'école fait avec le cinéma: enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège ». Thèse de doctorat. Presses universitaires de Rennes.
- Artaud, Antonin. [1985] 1998. *Le Théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- Augé, Hélène, et Juana Oleza. 1989. *L'image a la parole 1*. Saint-Cloud : Crédif.
- . 1991. *L'image a la parole 2*. Saint-Cloud : Crédif.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovič. [1979] 2017. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barthes, Roland. [1973] 2015. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Bazin, André. [1958] 1985. *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris: les Éditions du Cerf.
- Benjamin, Walter. [1936] 1997. « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée ». In *Écrits français*, Paris: Gallimard.
- . [1939] 2007. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris: Gallimard.
- Bergala, Alain. [2001] 2004. *Théories du cinéma*. 2e édition. éd. Antoine de Baecque. Paris: Cahiers du cinéma.
- . 2002. *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du cinéma.
- . 2015. *La création cinéma*. Crisnée, Belgique: Yellow now.
- Bergala, Alain, Nathalie Bourgeois, Carole Desbarats, et Ginette Dislaire. 1993. *Cet enfant de cinéma*. éd. Rencontres Nationales Cinéma et Enfance. Aix-en-Provence: Institut de l'image.
- Blanchot, Maurice. 2005. *Le livre à venir*. Paris: Gallimard.
- . 2009. *L'espace littéraire*. Nachdr. Paris: Gallimard.
- Bourdier, Philippe. 2008. *Un grand écran pour les lettres: le cinéma et l'enseignement du français*. Paris: L'Harmattan.
- Cahiers du cinéma. 1972. *La Politique des auteurs – Entretiens*. Paris: Étoile.
- Cehov, Mihail Aleksandrovic, Famchon, Isabelle, Mel Gordon, et Mala Powers. [1991]2006. *L'imagination créatrice de l'acteur*. Paris: Pygmalion.
- Chion, Michel. 2012. *Audio-vision: son et image au cinéma*. 2e éd. Paris: Armand Colin.
- . 2013. *L'audio-vision: son et image au cinéma*. 3e éd. Paris: Armand Colin.
- Citterio, Raymond, Bruno Lapeyssonie, et Guy Reynaud. 1995. *Du cinéma à l'école*. Paris: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon.
- Condé, Michel, Vinciane Fonck, et Anne Vervier. 2006. *À l'école du cinéma: exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Debray, Régis. 1999. *Serge Daney: itinéraire d'un ciné-fils*. éd. Christian Delage. Paris: Jean-

Michel Place.

- Deleuze, Gilles. 1983. *L'image-mouvement*. Paris: Editions de Minuit.
- . 1985. *L'image-temps*. Paris: Editions de Minuit.
- . 1990. *Pourparlers, 1972-1990*. Paris: Editions de Minuit.
- Diderot, Denis. [1781] 1994. *Paradoxe sur le comédien*. Paris: Gallimard.
- Douin, Jean-Luc. 2014. *Le cinéma français*. Paris: Éditions de La Martinière.
- Douin, Jean-Luc, et Daniel Couty, éd. 2005. *Histoire(s) de films français*. Paris: Bordas.
- Ethis, Emmanuel. 2006. *Les spectateurs du temps: pour une sociologie de la réception du cinéma*. Paris: Harmattan.
- Fozza, Jean-Claude, Anne-Marie Garat, et Françoise Parfait. 2003. *Petite fabrique de l'image*. Paris: Magnard jeunesse.
- Guerra, Michele, et Vittorio Gallese. 2020. *The Empathic Screen: Cinema and Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Jeancolas, Jean-Pierre, et Michel Marie. [2015] 2019. *Histoire du cinéma français*. 4e éd. augmentée. Malakoff: Armand Colin.
- Jouvet, Louis. [1954] 2009. *Le comédien désincarné*. Paris: Flammarion.
- Kaltwasser, Laura et al. 2019. « Sharing the Filmic Experience – The Physiology of Socio-Emotional Processes in the Cinema ». *PLOS ONE* 14(10): e0223259. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0223259> (1 août 2020).
- Knebel', M., Anatoliï Vasil'ev, et M. Knebel'. 2006. *L'analyse-action: en deux livres et quelques annexes*. Arles : Actes sud ; Lyon: École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre.
- Krtolica, Igor. 2021. *Gilles Deleuze*. 2e éd. mise à jour. Paris: Que sais-je ?
- Krueger, Cheryl L, Elizabeth Dolly Weber, et Brigitte G Martin. 2006. *Mise en scène: cinéma et lecture*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Martineau, Monique. *CinémAction n°45 – L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel*. <http://cinemaction-collection.com/produit/cinemaction-n45-lenseignement-du-cinema-et-de-laudiovisuel/> (16 août 2018).
- Martineau, Monique, et Jean-Claude Carrière. 1987. *L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel: Cinémaction n °45*. Paris: Cerf CFPJ.
- McKee, Robert. 1998. *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. Londre: Methuen.
- Metz, Christian. 1971. *Langage et cinéma*. Paris: Larousse.
- Odin, Roger. 1990. *Cinéma et production de sens*. Paris: Armand Colin.
- Pamart, Jean-Michel. 2012. *Deleuze et le cinéma: l'armature philosophique des livres sur le*

- cinéma*. Paris: Kimé.
- Pasolini, Pier Paolo. 1976. *L'Expérience hérétique: langue et cinéma*. Paris: Payot.
- Pasolini, Pier Paolo, Graziella Chiarocci, Marie-Ange Patrizio, et Aymeric Monville. 2019. *Entretiens, 1949-1975*. Paris: Éditions Delga.
- Popu, Stéphane. 2017 « La part corporelle dans la perception de l'image audiovisuelle – D'être traversé par l'image à travers les images : influences de la question du corps en didactique des images ». Mémoire de Master. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Portier, Henri. 2001. « De l'utilisation du film comme outil pédagogique à l'appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création. » In *Cinéma et école: aller-retour: actes du colloque de Saint-Étienne, novembre 2000*, éd. Didier Nourrisson et Paul Jeunet. Saint-Etienne : Publ. de l'Univ. de Saint-Etienne, 113-25.
- Rancière, Jacques. 2001. *La fable cinématographique*. Paris: Seuil.
- Ray, Nicholas. 1992. *Action: sur la direction d'acteurs*. Crisnée (Belgique) : Ed. Yellow now ; Paris: Femis.
- Schaeffer, Jean-Marie. 1999. *Pourquoi la fiction ?* Paris: Seuil.
- . 2015. *L'expérience esthétique*. Paris: Editions Gallimard.
- . 2020. *Les troubles du récit: pour une nouvelle approche des processus narratifs*. Vincennes: Éditions Thierry Marchaisse.
- Serres, Michel. 1991. *Le tiers-instruit*. Paris: Gallimard.
- . 2021. *La Fontaine*. Paris: Le Pommier.
- Stanislavskij, Konstantin Sergeevič. [1958]1986. *La Formation de l'acteur*. Paris: Pygmalion.
- Stempleski, Susan. 2001. *Film / Susan Stemplewski and Barry Tomalin*. Oxford: University Press.
- Strasberg, Lee. [1969] 1999. *Le travail à l'Actors Studio*. Paris: Gallimard.
- Summerfield, Ellen. 1993. *Crossing Cultures through Film / Ellen Summerfield*. Yarmouth, Me., USA: Intercultural Press.
- Tavernier, Bertrand, et Thierry Frémaux (ed.). 2015. *Lumière ! Le cinématographe 1895 - 1905*. Dvd et livret de présentation. Paris : France Télévisions Distribution.
- Tomalin, Barry, et Susan Stempleski. 2014. *Cultural Awareness*. 14. impr. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Truby, John, Muriel Levet, et Ollivier Pourriol. 2017. *L'anatomie du scénario: comment devenir un scénariste hors pair*. Nouvelle éd. Neuilly-sur-Seine: Michel Lafon.
- Wallet, Jacques. 1997. « De quelques invariants autour de la place des images animées à l'école ». *Recherche & formation* 26(1): 65-78. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_26_1_1450 (15 juin 2019).

Didactique des langues-cultures, sciences du langage, sciences de l'éducation

- Abdallah-Preteuille, Martine. 2013. *L'éducation interculturelle*. France.
- Abdallah-Preteuille, Martine, et Louis Porcher. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- . 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, Martine, et Alexander Thomas. 1995. *Relations et apprentissages interculturels*. Paris: Armand Colin.
- Aden, Joëlle. 2006a. « Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Vol. 9): 103-28. <https://journals.openedition.org/alsic/298> (16 juillet 2018).
- . 2006b. « La représentation de l'étranger dans le film de fiction : du singulier à l'universel ». In *De Babel à la modernisation: apports des sciences humaines à la didactique des langues*, Documents, actes et rapports pour l'éducation, Dijon: SCEREN-CNDP, CRDP, 113-27.
- . 2008a. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris: le Manuscrit.
- . 2008b. « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation ». In *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, éd. Joëlle Aden. Paris: Manuscrit Recherche – Université, 67-101. https://www.academia.edu/6716029/D%C3%A9velopper_l_empathie_par_la_th%C3%A9%C3%A2tralisation_Comp%C3%A9tences_interculturelles_en_didactique_des_langues (16 juillet 2019).
- . 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe* (4): 173-80.
- . 2010. « L'empathie socle de la reliance en didactique des langues ». in *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (ed.). Bruxelles : Peter Lang, Coll. GramR, 23-44. https://www.academia.edu/6206996/Lempathie_socle_de_la_reliance_en_didactique_des_langues (1 août 2019).
- (dir.). 2010. *Les Langues Modernes 2/2010: «Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?*», Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- . 2012a. « ELT And Intercultural/Transcultural Learning ». in *Approche culturelle en didactique des langues : hommage à Albane Cain*. Paris : Le Manuscrit.
- . 2012b. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 167(3): 267-84. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm> (2 août 2019).
- . 2017a. « Langues et langage dans un paradigme enactif ». *Recherches en Didactique des Langues et Cultures – Les Cahiers de l'Acedle* 1(14). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01817204> (4 août 2019).

- . 2017b. « Les langues enactées ». *Un corps pour apprendre* 42826. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01971175>.
- . 2018. « Apprendre les langues par corps ». In *Apprendre les langues par corps*, éd. M-G Magalhães R. Lima. 7Letras., 127-39. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01971173> (7 août 2019).
- Aden, Joëlle, et Sandrine Eschenauer. 2014. « Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence ? » *Les Langues Modernes* (4): 69-77.
- Aden, Joëlle, Trevor Grimshaw, et Hermine Penz (dir.). 2010. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité / Teaching Language and Culture in an Era of Complexity*. Berne : Peter Lang.
- Aden, Joëlle, et Maria Pavlovskaya. 2018. « Translanguaging and Language Creativity in Drama Staging ». In *Translanguaging as Everyday Practice*, Multilingual Education, éd. Gerardo Mazzaferro. Cham: Springer International Publishing, 215-33. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_12 (6 juillet 2019).
- Aden, Joëlle, et Marie Potapushkina-Delfosse. 2019. « Eveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues: une approche énative de l'enseignement de l'oral ». *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, UGA Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02304170> (2 juillet 2020).
- Anderson, Patrick et Laseldi-Grelis. 2003. « De la langue originaire à la langue de l'autre ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 131(3): 343-56. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm> (3 juillet 2019).
- Atienza, José Luis. 2003. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 131(3): 305-28. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-305.htm> (4 juillet 2019).
- Bara, Stéphanie, Anne-Marguerite Bonvallet, et Christian Rodier. 2011. *Écritures créatives*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Beacco, Jean-Claude. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Paris: Hachette.
- . 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beirne, Kenneth, et Pierre Floquet. 2012. « How Personal Heirloom Stories Can Spark Emotion and Motivation by Using Short Films in the EFL Classroom ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 103-12. <https://journals.openedition.org/apliut/2708> (4 août 2019).
- Belluc, Sylvain. 2012. « L'anglais par les contextes : l'adaptation cinématographique et sa didactisation ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 44-65. <https://journals.openedition.org/apliut/2677> (30 juillet 2019).
- Benveniste, Émile. 1966. « De la subjectivité dans le langage ». In *Problèmes de linguistiques générales 1*, Paris, 258-66.
- Berdal-Masuy, Françoise, éd. 2018. *Emotissage: quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: Presses

universitaires de Louvain.

- Bertucci, Marie-Madeleine, et Pierre Sivan. 2009. « Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod ». *Le français aujourd'hui* 165(2): 79-90. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-79.htm> (2 août 2018).
- Besse, Henri. 1984. « Eduquer La Perception Interculturelle (Educating Intercultural Perception) ». *Le Français dans le Monde* (188): 46-50.
- Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet, éd. [2011]2014. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. 2^{ème} éd. Mise à jour et complétée. Paris: Agence universitaire de la francophonie; Éd. des Archives contemporaines.
- Borgé, Nathalie. 2015. « Réception, médiation et expérience esthétiques des oeuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé ». Thèse de doctorat. Sorbonne Paris Cité. <http://www.theses.fr/2015USPCA119> (13 août 2019).
- Bottineau, Didier. 2013. « Pour une approche enactive de la parole dans les langues ». *Langages* 192(4): 11-27. <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-11.htm> (10 août 2019).
- Bourdier, Philippe. 2009. « Les enseignants de français face au cinéma : un problème de représentation ? » *Le français aujourd'hui* 165(2): 51-61. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-2-page-51.htm> (10 août 2019).
- Bourguignon, Claire. 2006. « De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergies Europe* (1): 58-73.
- Caron, Elsa. 2020. « L'école du spectateur en français langue étrangère. Pratiques créatives du langage dans le rapport à la théâtralité ». Thèse de doctorat. Université de Lyon. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02945415> (10 février 2021).
- Chomsky, Noam. [1967] 2012. *Le langage et la pensée*. Nouvelle éd. augmentée. Paris: Éd. Payot & Rivages.
- Chomsky, Noam. [1975] 2011. *Réflexions sur le langage*. Paris: Flammarion.
- Cicurel, Francine. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Compte, Carmen. 1993. *La vidéo en classe de langue*. Vanves: Hachette.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Courtillon, Janine. 2007. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. [2005] 2012. *Cours de didactique du français langue*

étrangère et seconde. Nouv. éd., [Nachdr.]. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.

- Decaux, Sylvie, et Patrick Guédon. 2006. « Création de films bilingues : apprentissage sur tâche et expérience interculturelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité XXV*: 39-56.
- Demougin-Dumont, Françoise, et Pierre Dumont. 1999. *Cinéma et chanson, pour enseigner le français autrement: une didactique du français langue seconde*. Toulouse Paris: CRDP Midi-Pyrénées Delagrave.
- Di Pardo Léon-Henri, Dana. 2012. « Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 126-39. <https://journals.openedition.org/apliut/2732> (3 août 2019).
- Dubrac, Anne-Laure. 2012a. « Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition de l'anglais au lycée ». Thèse de doctorat. Nantes. <https://www.theses.fr/2012NANT3041> (18 août 2019).
- . 2012b. « Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition d'une L/C2 (langue/culture cible) ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 66-89. <https://journals.openedition.org/apliut/2698> (6 août 2019).
- Eschenauer, Sandrine. 2014. « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance ». *E-CRINI – La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité* 6: 1-24. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564> (16 juillet 2022).
- Ferran, Florence, Ève-Marie Rollinat-Levasseur, et François Vanoosthuyse, éd. 2017. *Image et enseignement: perspectives historiques et didactiques*. Paris: Honoré Champion éditeur.
- Freinet, Célestin. 1978. *L'éducation du travail*. 5. éd. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Galissou, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- Germain, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- . 2005. « L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle ». *La Revue de l'AQEFLS (Associat. québécoise des enseignants de français langue seconde)* 25(2): 62-72. https://www.academia.edu/6255092/L%C3%A9volution_de_la_didactique_des_langues_au_cours_du_dernier_quart_du_XXe_si%C3%A8cle (7 août 2019).
- Germain, Claude, et Joan Netten. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (Vol. 7): 55-69. <https://journals.openedition.org/alsic/2280> (7 août 2019).
- Gilet, Gaïdig. 2012. « Doublage d'un extrait de *Volver* d'Almodóvar et modification du scénario ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 151-59. <https://journals.openedition.org/apliut/2756> (5 juillet 2019).

- Godard, Anne (dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Holec, Henri. 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? » *Mélanges Crapel*: 65-74. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-5-1.pdf> (7 juillet 2018).
- Inspection générale de l'Éducation Nationale. 1999. *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris: La Documentation française. <https://www.vie-publique.fr/rapport/36649-lutilisation-de-la-video-dans-lenseignement-des-langues-vivantes> (5 juillet 2018).
- Lancien, Thierry. 1986. *Le document vidéo dans la classe de langues*. Paris : CLE international.
- . 2004. *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*. Paris: Hachette livre, Français langue étrangère.
- Laurens, Véronique. 2013. « Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant ». Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01419749> (6 février 2019).
- Lhote, Élisabeth. 1995. *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Vanves: Hachette FLE.
- Louis, Vincent. 2011. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE: de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. 2e édition revue et corrigée. Bruxelles: EME.
- Macaire, Dominique. 2011. « L'étude de films en cours de langue du secteur LANSAD : vers un projet pluridimensionnel ». In *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, Paris: Riveneuve. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580546> (17 avril 2019).
- Margerie, Charles de. 1981. *Des Media dans les cours de langues*. Paris: CLE international.
- Maturana, Humberto R, et Francisco J Varela. 1994. *L'arbre de la connaissance*. Paris; Reading Mass; Amsterdam: Ed. Addison-Wesley.
- Maury, Cristelle. 2012. « L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 26-43. <https://journals.openedition.org/apliut/2661> (9 août 2019).
- Medioni, Maria-Alice. 2012. « Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* (Vol. XXXI N° 2): 140-50. <https://journals.openedition.org/apliut/2736> (18 juillet 2019).
- Molinié, Muriel M. 1993. « Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle. » Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02561095> (20 août 2019).
- Muller, Catherine. 2014. « L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue ». *Voix Plurielles* 11(1): 89-100. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01934008> (23 août 2019).
- Muraire, André. 1985. *Les utilisations du cinéma dans l'enseignement des langues (anglais*

- notamment) au niveau avancé de l'enseignement secondaire cf André Muraire. Paris: Conseil de l'Europe. https://beta.bibliotek.dk/materiale/les-utilisations-du-cinema-dans-l-enseignement-des-langues-anglais-notamment-au-niveau-avance-de-l-enseignement-secondaire_andre-muraire/work-of:800010-katalog:99122484356805763 (25 août 2018).
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2012. « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : allier l'approche par la tâche en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». In *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, éd. Mariella Causa, Martine Derivy-Plard, et Brigitte Lutrand Pezant. Paris: Riveneuve, 59-103.
- Narcy-Combes, Jean-Paul, et Marie-Françoise Narcy-Combes. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues: relier théories et pratiques*. Paris: Didier.
- Nauer, Bernard, Céline Walkowiak, et Francis Blanquart. 2014. « Penser par l'image ». *Cahiers pédagogiques* (512): p.53-56.
- O'Connell, Anne-Marie. 2012. « Les séries télévisuelles juridiques américaines : représentations langagières et culturelles d'une communauté professionnelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut* (Vol. XXXI N° 2): 113-25. <https://journals.openedition.org/apliut/2720> (25 juillet 2019).
- Olmo, Claire del. 2014. « La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement – apprentissage du Français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture ». phdthesis. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231> (26 juillet 2019).
- Puren, Christian. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF Didier.
- . 1996. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- . 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, par Christian PUREN – Association des Professeurs de Langues Vivantes ». *APLV* (2): 55-71. <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844> (12 août 2019).
- . 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde* (347): 37-40. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/> (13 août 2019).
- Rémon, Joséphine. 2012. « Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut* (Vol. XXXI N° 2): 90-102. <https://journals.openedition.org/apliut/2702> (15 juillet 2019).
- de Robillard, Didier. 2007. « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* (1): 81-228.
- Rollet, Brigitte. 1995. « Le film de fiction dans la classe de civilisation ». These de doctorat. Paris 3. <https://www.theses.fr/1996PA030039> (25 juillet 2019).

- Trocmé-Fabre, Hélène. 1987. *J'apprends, donc je suis: introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- . 1996. *L'arbre du savoir-apprendre: vers un référentiel cognitif*. La Rochelle: Ed. Etre et connaître.
- Trocmé-Fabre, Hélène, et Thierry Huort. 1999. *Réinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui*. Paris: Éd. d'Organisation.
- Velez, Irma. 2012. « Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* (Vol. XXXI N° 2): 8-25. <https://journals.openedition.org/apliut/2650> (22 août 2018).
- Viallon, Virginie, et Robert Bouchard. 2002. *Images et apprentissages: le discours de l'image en didactique des langues*. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Vinck, Dominique. 2000. *Pratiques de l'interdisciplinarité: mutations des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Zarate, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- . 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Enseignement, culture éducative en Chine

- Bel, David. 2019. « L'enseignement du / en français en Asie de l'est et du sud-est ». *La langue française dans le monde*, Paris : Gallimard / OIF, p. 184-220. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf> (17 février 2020)
- Bouvier, Béatrice. 2003. « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 132(4): 399-414. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-399.htm> (16 août 2018).
- Cao, Deming. 2018. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (TFS4)[全国高等学校法语专业四级考试指南]*. Shanghai, Chine: Presse de l'Éducation des Langues Étrangères de Shanghai.
- Cheng, Anne. 1997. *Histoire de la pensée chinoise*. Paris: Seuil.
- , éd. 2007. *La pensée en Chine aujourd'hui*. Paris: Gallimard.
- Colloque international sur l'enseignement du français en Chine, Obadia, A. A et al., éd. 1990. « Premier Colloque international sur l'enseignement du français en Chine: communications choisies ». In Burnaby, C.-B.: Presses de l'Université Simon Fraser.
- Cong, Xiaobo, Hui Wen, et Honghao Yan. 2016. « La modestie dans l'esprit social traditionnel chinoise et sa signification psychologique dans la période de transformation[中国传统社会精神中的谦虚及其在转型期的社会心理意] ». 262(6): 197-201.
- Cuet, Christine. 2011. « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives ». *Synergies Chine* (6): 95-104.

- Cuet, Christine, et Audrey Marguerie. 2007. « Enseigner le français en Chine, quelques pistes de recherche sur les plans interculturel et interlinguistique ». In *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, éd. Olga Galatanu, Michel Pierrard, et Dan Van Raemdonck. Nantes: Université de Nantes, 10.
- Dai, Dongmei. 2014. *La diffusion du français en Chine*. Pékin : FTLP.
- Fu Ke. 1986. *Histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine*[中国外语教育史]. Shanghai, Chine: Presse de l'Éducation des Langues Étrangères de Shanghai.
- Fu, Rong. 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine* (1): 27-39.
- . 2006. « L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français: une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards ». *Synergies Chine* (2): 27-39.
- . 2010. « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du Cadre européen commun de référence du français en chinois ». *Synergies Chine* (5): 171-77.
- Hu, Hsien Chin. 1944. « The Chinese Concepts of "Face" ». *American Anthropologist* 46(1): 45-64. <https://www.jstor.org/stable/662926> (19 août 2020).
- Hu, Yu. 2005. « Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? » *Synergies Chine* (1): 192-99.
- Ministère chinois de l'Éducation Nationale. 1988. *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur*. Beijing: FLTRP.
- . 1997. *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur*. Beijing: FLTRP.
- Pu, Zhihong. 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise ». *Synergies Chine* (6): 37-45.
- Pu, Zhihong, Jingming Lu, et Xiaoyao Xu. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine* (1): 72-79.
- Qian, Peixin. 2007. « De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français ». *Synergies Chine* (2): 133-38.
- Ren, Haiyan, et David Bel. 2007. « Pour un enseignement en binôme sino-français ». *Synergies Chine* (2): 95-105.
- Richer, Jean-Jacques. 2007. « Quelques remarques sur l'éclectisme ». *Synergies Chine* (2): 27-34.
- . 2011. « Recherche-action et didactique du FLE ». *Synergies Chine* (6): 47-58.
- Tian, Zhengping, et Jiangyuan Li. 2002. « Évolution du système éducatif et de la modernisation de l'éducation en Chine[教育制度变迁与中国现代化教育进程] ». *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 20(1): 39-51.

- Xi, Jinping. 2019. *Construisons une communauté de destin pour l'humanité*. Beijing: CCTP.
- Xu, Yan. 2014. « Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010) ». Thèse de doctorat. Université Nice Sophia Antipolis ; Université des langues étrangères (Pékin). Département de français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170506> (25 août 2018).
- Yang, Yanru. 2007. « Réflexion sur l'enseignement du français ». *Synergies Chine* (2): 61-72.
- Zhai, Xuewei. 2011. *Perpectives sur la « face » chinoise : motifs psychologiques et représentations sociales [中国人的脸面观：形式主义的心理动因与社会表征]*. Beijing: Edition de l'Université de Beijing.
- Zhang, Guiqin. 2008. « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Chine ». *Synergies Chine* (3): 153-58.
- Zhao, Ronghui. 2017. « Les Tendances du développement de l'enseignement des langues étrangères d'une perspective des politiques linguistiques[语言政策视角下的中国外语教育发展趋势] ». *Foreign Language Education in China* 10(4): 25-31.
- Zhao, Yang. 2007. « Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication ». (2): 159-63.
- Zheng, Lihua. 2005. « Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine ». *Synergies Chine* (1): 143-51.
- Zheng, Lihua, et Louis-Jean Calvet. 2019. *Communication interculturelle entre les Chinois et les Français*.
- Zheng, Li-Hua, et Dominique Desjeux, éd. 2002. *Entreprises et vie quotidienne en Chine: approche interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

Méthodologie

- Arborio, Anne-Marie, et Pierre Fournier. 2015. *L'observation directe*. 4 éd. Paris: Armand Colin.
- Beaud, Michel, Magali Gravier, et Alain de Tolédo. 2006. *L'art de la thèse: comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. Ed. rév., mise à jour et élargie. Paris: Découverte.
- Blanchet, Alain, éd. 1987. *Les Techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.
- Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 2015. *L'entretien*. Malakoff: Armand Colin.
- Blanchet, Philippe. [2011] 2014. « Contextes et contextualisations didactiques ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines, 107-10.
- Blanchet, Philippe. [2011] 2014. « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des*

cultures: approches contextualisées, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines, 111-12.

Blanchet, Philippe. [2011] 2014. « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. 12.1 L'observation participante ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Éditions des archives contemporaines, 123-24.

Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet (dir.). [2011] 2014. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. [Montréal (Québec)] [Paris] Paris: Agence universitaire de la francophonie; Éd. des Archives contemporaines.

Clerc, Stéphanie. [2011] 2014. « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris: Éditions des archives contemporaines, 113-21.

de Robillard, Didier. 2009. « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? » *Cahiers de sociolinguistique* 14(1): 153-75. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-153.htm> (17 août 2019).

Gosselin, Pierre, et Éric Le Coguiec (dir.) 2006. *La recherche création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Kaufmann, Jean-Claude. 2016. *L'entretien compréhensif*. 4e éd. Paris: Armand Colin.

Leguy, Cécile. 2021. « De la subjectivité en anthropologie : se raconter, ou raconter l'enquête ? » *Questions de communication. Série actes* 43: 33. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03402359> (5 décembre 2021).

Leguy, Cécile. 2019. « Subjectivité du chercheur et intersubjectivité : du récit de soi comme récit d'enquête ». Enregistrement audio de l'intervention de Cécile Leguy et discussion 2019-11-14 (2h55), Séminaire Écritures, Université Sorbonne Nouvelle - DSIC. <https://icampus.univ-paris3.fr/mod/resource/view.php?id=48727> (04 janvier 2020).

Maren, Jean-Marie van der. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. 2. éd. Bruxelles: De Boeck Univ. [u.a.].

Morin, Edgar. [1990] 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions Points.

May, Georges. 1984. *L'Autobiographie*. 2ème éd. mise à jour. Paris : Presses universitaires de France.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1998. « Émique ». *Homme* 38(147): 151-66. https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_147_370510 (16 juillet 2019).

———. 2000. « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain ». *Revue française de sociologie* 41(3): 417-45. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5289 (30 juillet 2019).

———. 2004. « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique ». *Espace*

Temps 84(1): 38-50. https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_2004_num_84_1_4237 (29 juillet 2019).

———. 2008. *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête. Archives de la revue Enquête* (1): 71-109. <https://journals.openedition.org/enquete/263> (22 juillet 2019).

Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. [2003]2016. 4e éd. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>.

Quivy, Raymond, et Luc Van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3e éd. entièrement revue et augmentée. Paris: Dunod.

Singly, François de. [1992]2016. *Le questionnaire*. 4e éd. Paris: Armand Colin.

Van der Maren, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. 2e éd. Bruxelles [Paris]: De Boeck.

Filmographie (par ordre chronologique)

Films Lumière (France, 1895-1905)

Sortie d'usine

Repas de bébé

Arrivée d'un train à La Ciotat

Démolition d'un mur / Démolition d'un mur (à l'envers)

La Petite fille et son chat

Baignade en mer

Enfants jouant aux billes

Défilé de voitures de bébés à la pouponnière de Paris

Transport d'une tourelle par un attelage de 60 chevaux

Course en sacs

Les Krémos : Pyramide

Les Krémos : Sauts périlleux

Panorama pendant l'ascension de la Tour Eiffel

Parvis de Notre-Dame

Danse au bivouac

Caravane de chameaux

Les Pyramides (vue générale)

Enfants annamites ramassant des sapèques devant la pagode des dames

24e chasseurs alpins : leçon de boxe

Puits de pétrole à Bakou. Vue de près

Vue prise d'une baleinière en marche

Bocal de poissons rouges

Mauvais temps au port

Fumerie d'opium

Lancement d'un navire

Le Squelette joyeux

Danse serpentine

Bataille de neige

Le Village de Namo : panorama pris d'une chaise à porteurs

Nosferatu le vampire – Friedrich Wilhelm Murnau (Allemagne, 1922)
Les Fiancées en folie – Buster Keaton (États-Unis, 1925)
Le Roman d'un tricheur – Sacha Guitry (France, 1936)
La Belle et la Bête – Jean Cocteau (France, 1946)
La Nuit du chasseur – Charles Laughton (États-Unis, 1955)
Ascenseur pour l'échafaud – Louis Malle (France, 1958)
Moi, un noir – Jean Rouch (France, 1958)
L'Éclipse – Michelangelo Antonioni (Italie, 1962)
Les Parapluies de Cherbourg – Jacques Demy (France, 1963)
Peau d'Âne – Jacques Demy (France, 1970)
Numéro zéro – Jean Eustache (France, 1971)
Les Vacances du cinéaste – Johan van der Keuken (Pays-Bas, 1974)
Daguerréotypes – Agnès Varda (France, 1975)
India Song – Marguerite Duras (France, 1975)
Barry Lyndon – Stanley Kubrick (États-Unis, 1975)
The Shining – Stanley Kubrick (États-Unis, 1980)
À nos amours – Maurice Pialat (France, 1983)
Dracula – Francis Ford Coppola (États-Unis, 1992)
Journal intime – Nanni Moretti (Italie, 1993)
Didier – Alain Chabat (France, 1997)
Les Autres – Alejandro Amenabar (États-Unis, 2001)
Shaolin Soccer – Stephen Chow (Chine – Hong Kong, 2001)
Elephant – Gus Van Sant (États-Unis, 2003)
Persepolis - Vincent Paronnaud & Marjane Satrapi (France, 2007)
Adieu De Gaulle – Laurent Herbiet (France, 2008)
A Therapy – Roman Polanski (France / Italie, 2012)
An Elephant Sitting Still – Hu Bo (Chine, 2018)

Table des figures

FIGURE 1 – FRANÇOIS CLOUET, <i>ÉLISABETH D'AUTRICHE, REINE DE FRANCE</i>	35
FIGURE 2 – JEUNE NAMBIKWARA DANS LES ANNEES TRENTE.....	38
FIGURE 3 – ÉVOLUTION INITIALE DU RAPPORT DE L'ENFANT A L'ENVIRONNEMENT.....	50
FIGURE 4 – <i>SAINTE SUAIRE DE TURIN</i>	94
FIGURE 5 – PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MODERNE 1956	128
FIGURE 6 – REPARTITION DES ELEVES ET ETUDIANTS CHINOIS EN FRANÇAIS EN 2018.....	136
FIGURE 7 – EXTRAIT DE FILM AUTOBIOGRAPHIQUE 1	230
FIGURE 8 – EXTRAIT DE FILM AUTOBIOGRAPHIQUE 2	231
FIGURE 9 – EXTRAIT DE FILM AUTOBIOGRAPHIQUE 3	232
FIGURE 10 – EXTRAIT DE FILM AUTOBIOGRAPHIQUE 4	233
FIGURE 11 – EXTRAIT DE FILM AUTOBIOGRAPHIQUE 5	234
FIGURE 12 – LE PAYS NATAL.....	237
FIGURE 13 – LES GRANDS-PARENTS	237
FIGURE 14 – LE SYSTEME D'AINESSE.....	237
FIGURE 15 – LES GRANDS MOMENTS DE LA SCOLARITE.....	238
FIGURE 16 – L'ECOLE ET LE GROUPE.....	238
FIGURE 17 – L'UNIVERSITE ET LE DEVENIR ADULTE.....	238
FIGURE 18 – LE GROUPE DES AMIS	239
FIGURE 19 – DOSSIER DES PHOTOS PERSONNELLES ET FAMILIALES DE CELIA	245
FIGURE 20 – DOSSIER DE PHOTOS NOMMEES EN PLUSIEURS LANGUES.....	251
FIGURE 21 – PROJECTIONS DES PREMIERS MONTAGES DES AUTOBIOGRAPHIES.....	253
FIGURE 22 – PREMIER JET DU TEXTE DE CELIA (EXTRAIT).....	255
FIGURE 23 – SECONDE VERSION DU TEXTE DE CELIA (EXTRAIT)	256
FIGURE 24 – VERSION DEFINITIVE DU TEXTE DE CELIA (EXTRAIT)	257
FIGURE 25 – PREMIERE IMAGE FILMEE AU DEBUT DU FILM DE CELIA.....	260
FIGURE 26 – CARTON DE NARRATION ET TITRAGE.....	260
FIGURE 27 – SECONDE IMAGE FILMEE	261
FIGURE 28 – LES BELLES IMAGES, SOUVENIRS DE L'ENFANCE.....	261
FIGURE 29 – IMAGE DU NARRATEUR BEBE.....	264
FIGURE 30 – IMAGES DE LA TOUTE PREMIERE ENFANCE	264
FIGURE 31 – SECOND CARTON DE NARRATION ET NOUVEAU TITRAGE.....	266
FIGURE 32 – IMAGE SYMBOLIQUE ET STYLISEE	267
FIGURE 33 – IMAGE DE L'ECOLE.....	267
FIGURE 34 – UNE REACTION FRANÇAISE AUX AUTOBIOGRAPHIES	279
FIGURE 35 – L'ATTENTION COLLECTIVE A L'ECRAN – PROJECTION EN CLASSE DES VUES LUMIERE.....	290
FIGURE 36 – <i>ENFANTS ANNAMITES RAMASSANT DES SAPEQUES DEVANT LA PAGODE DES DAMES</i>	291
FIGURE 37 – <i>FUMERIE D'OPIUM</i>	291
FIGURE 38 – <i>LE VILLAGE DE NAMO : PANORAMA PRIS D'UNE CHAISE A PORTEURS</i>	291

FIGURE 39 – PHOTOGRAPHIE DE KIM PHUC.....	292
FIGURE 40 – UN TITRE, UNE SCENE : <i>ARRIVEE D’UN TRAIN A LA CIOTAT</i>	293
FIGURE 41 – UN TITRE, UNE SCENE : <i>LA PETITE FILLE ET SON CHAT</i>	293
FIGURE 42 – UN TITRE, UNE SCENE : <i>DEFILE DE VOITURES DE BEBES A LA POUPONNIERE DE PARIS</i>	294
FIGURE 43 – DIAGONALE GAUCHE-DROITE : <i>TRANSPORT D’UNE TOURELLE PAR UN ATTELAGE DE 60 CHEVAUX</i>	295
FIGURE 44 – PREMIER PLAN ET ARRIERE-PLAN : <i>PARVIS DE NOTRE-DAME</i>	295
FIGURE 45 – DIAGONALE VERS L’HORIZON : <i>CARAVANE DE CHAMEAUX</i>	296
FIGURE 46 – PLAN EN MOUVEMENT ET ARRIERE-PLANS FIXES : <i>LES PYRAMIDES (VUE GENERALE)</i>	296
FIGURE 47 – IMAGINAIRE DES JEUX DE L’ENFANCE : <i>ENFANTS JOUANT AUX BILLES</i>	298
FIGURE 48 – IMAGINAIRE DES JEUX DE L’ENFANCE : <i>BAIGNADE EN MER</i>	299
FIGURE 49 – IMAGINAIRE FAMILIAL : <i>REPAS DE BEBE</i>	299
FIGURE 50 – IMAGINAIRE DU CINEMA : <i>VUE PRISE D’UNE BALEINIÈRE EN MARCHÉ, PREFIGURANT LE CUIRASSE POTEMKINE (1925)</i>	299
FIGURE 51 – IMAGINAIRE DE LA PEINTURE IMPRESSIONNISTE / NATURE ET SAISONS : <i>MAUVAIS TEMPS AU PORT</i>	300
FIGURE 52 – IMAGINAIRE DE LA PEINTURE IMPRESSIONNISTE / NATURE ET SAISONS : <i>BATAILLE DE NEIGE</i>	300
FIGURE 53 – IMAGINAIRE DE SPECTACLE : <i>LES KREMOS : PYRAMIDE</i>	300
FIGURE 54 – IMAGINAIRE D’ABSTRACTIONS VISUELLES ET DE JEUX D’OPTIQUE : <i>DANSE SERPENTINE (PELLICULE PEINTE A LA MAIN)</i>	301
FIGURE 55 – IMAGINAIRE D’ABSTRACTIONS VISUELLES ET DE JEUX D’OPTIQUE : <i>BOCAL DE POISSONS ROUGES</i> ..	301
FIGURE 56 – CLOE – <i>LA DANSE TRADITIONNELLE CHINOISE (PLAN ORIGINAL)</i>	304
FIGURE 57 – EDMOND – <i>LA DANSE (PLAN ORIGINAL)</i>	305
FIGURE 58 – ANNE – <i>TANT PIS (PLAN ORIGINAL)</i>	305
FIGURE 59 – DEBUT DE PRESENTATION DE CLOE	306
FIGURE 60 – CLOE EN DISCUSSION AVEC LA CLASSE ET L’ENSEIGNANT	307
FIGURE 61 – LES PERTURBATIONS DANS LE PLAN : LA MARCHANDE AU FOND A GAUCHE ET LE PASSANT AU PREMIER PLAN.....	308
FIGURE 62 – COMPARAISON DES POSTURES DE CLOE EN DEBUT ET EN FIN PRESENTATION.....	309
FIGURE 63 – L’ENSEIGNANT PARTICIPE A L’OBJECTIVATION DE L’IMAGE	310
FIGURE 64 – POSTURE DE DEPART D’ANNE	312
FIGURE 65 -SECONDE POSTURE D’ANNE, RIANTE DE LA QUESTION DE L’ENSEIGNANT	313
FIGURE 66 – POSTURE FINALE D’ANNE, EXPLIQUANT A LA CLASSE ET A L’ENSEIGNANT.....	313
FIGURE 67 – POSTURE D’EDMOND DURANT SA PRESENTATION	315
FIGURE 68 – PREMIERE ETAPE DU RECIT DE TOURNAGE / CLOE.....	318
FIGURE 69 – VERSION DEFINITIVE DU RECIT DE CLOE	319
FIGURE 70 – CORRECTION DE LA DERNIERE FAUTE D’ACCORD DANS LES SOUS-TITRES.....	319
FIGURE 71 – PREMIERE ETAPE DU RECIT D’ANNE.....	320
FIGURE 72 – RECIT FINAL D’ANNE	321
FIGURE 73 – SCENE DE DANSE CONTEMPORAINE / PLAN ORIGINAL D’EDMOND	322
FIGURE 74 RECIT FINAL D’EDMOND	323
FIGURE 75 – 1ERE PARTIE – FILM LUMIERE / CLOE	326
FIGURE 76 – 2EME PARTIE – FILM LUMIERE / CLOE.....	326

FIGURE 77 – 1ERE PARTIE – FILM LUMIERE / ANNE.....	327
FIGURE 78 – 2EME PARTIE – FILM LUMIERE / ANNE.....	327
FIGURE 79 – 1ERE PARTIE – FILM LUMIERE / EDMOND.....	328
FIGURE 80 – 2EME PARTIE – FILM LUMIERE / EDMOND.....	328
FIGURE 81 – LA PETITE FILLE ET SON CHAT	343
FIGURE 82 – PLAN VIDE DE L’AUTOBIOGRAPHIE D’ALINA : SON VILLAGE NATAL SUR LE CONTINENT	346
FIGURE 83 – PLAN VIDE DE L’AUTOBIOGRAPHIE D’ALINA : HONG KONG, OU LA FAMILLE D’ALINA EMIGRE LORSQU’ELLE A 12 ANS.....	346
FIGURE 84 – UNIQUE GROS PLAN DE L’AUTOBIOGRAPHIE : ALINA A 19 ANS	347
FIGURE 85 – LE CHAT DANS LE PLAN LUMIERE ORIGINAL D’ALINA	351
FIGURE 86 – DEBUT DU TEXTE ORIGINAL D’OCEANE AVEC INDICATIONS DE CORRECTIONS DE L’ENSEIGNANT ..	353
FIGURE 87 – FIN DU TEXTE D’OCEANE, CORRIGE PAR SES SOINS	354
FIGURE 88 – 1ERE PARTIE DU FILM LUMIERE D’OCEANE : EN COULEUR, AVEC VOIX <i>OFF</i>	354
FIGURE 89 – 2EME PARTIE DU FILM LUMIERE D’OCEANE : EN NOIR ET BLANC, AVEC MUSIQUE.....	355
FIGURE 90 – EXEMPLE 1 DE PREMIERES ASSOCIATIONS.....	358
FIGURE 91 – EXEMPLE 2 DE PREMIERES ASSOCIATIONS.....	359
FIGURE 92 – PREMIERES ASSOCIATIONS D’IDEES D’OCEANE.....	360
FIGURE 93 – 2EME PAGE D’OCEANE, SUITE AUX ASSOCIATIONS.....	361
FIGURE 94 – GESTES 1 D’OCEANE DURANT SA PRESENTATION : « LA-PIN »	364
FIGURE 95 – GESTE 2 D’OCEANE DURANT SA PRESENTATION : « ... EN DESESPERANCE, IL COUPE TOUS LES DOIGTS »	364
FIGURE 96 – PREMIERE PAGE D’ASSOCIATIONS D’IDEES D’ALINA.....	366
FIGURE 97 – ALINA PRESENTANT SES NOTES EN CHINOIS, EN JETANT DES COUPS D’ŒIL AU PUBLIC	368
FIGURE 98 – ALINA ECOUTANT SOPHIE TRADUIRE SES PROPOS EN FRANÇAIS.....	369
FIGURE 99 – ALINA ECOUTANT L’ENSEIGNANT ET LUI REPONDANT EN FRANÇAIS	369
FIGURE 100 – PREMIER RECIT EN UNE PAGE D’OCEANE	372
FIGURE 101 – PROJET REECRIT D’OCEANE	376
FIGURE 102 – OCEANE (A DROITE) DURANT LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES SUR LE DEVELOPPEMENT DES RECITS	379
FIGURE 103 – SYNOPSIS FINAL D’OCEANE	380
FIGURE 104 – PORTRAITS DES PERSONNAGES D’OCEANE.....	381
FIGURE 105 – LA SCENE CHOISIE POUR LE TOURNAGE, DANS LA NOTE D’INTENTION D’OCEANE.....	386
FIGURE 106 – DEBUT DE LA SCENE DIALOGUEE D’OCEANE.....	386
FIGURE 107 – FIN DE LA SCENE DIALOGUEE D’OCEANE	387
FIGURE 108 – OCEANE PRESENTE LA SEQUENCE CHOISIE POUR SON TOURNAGE	388
FIGURE 109 – REPERAGE DU DECOR POSSIBLE PAR OCEANE	389
FIGURE 110 – REPERAGE DES COSTUMES POSSIBLES PAR OCEANE.....	389
FIGURE 111 – DISCUSSION ENTRE NOUS ET OCEANE SUR LES PROBLEMES DE MISE EN SCENE DU FANTASTIQUE	390
FIGURE 112 – OCEANE ET EDMOND REPETANT HELENE ET OURANOS, AVEC LEUR NOUVEAU-NE, POUR LE FILM DE CELIA.....	392
FIGURE 113 – MARIE, REPETANT LE SATYRE, DESEPERE, DANS LE FILM DE CELIA	392

FIGURE 114 – CELIA (A DROITE) PRESENTE MARIE (A GAUCHE) : « VOILA SATYRE ! »	396
FIGURE 115 – MARIE (A GAUCHE) : « BONJOUR ! IL N’EST PAS FACILE DE JOUER UN ROLE DE FOU ».....	396
FIGURE 116 – EDMOND (OURANOS) : « IL FALLAIT GARDER L’IDEE "JE SUIS DIEU, JE SUIS DIEU" DANS MON ESPRIT ».....	397
FIGURE 117 – OCEANE (HELENE) : « LE PLUS DIFFICILE EST COMMENT MONTRER L’EVOLUTION D’UNE JEUNE FILLE A UNE FEMME ET L’HESITATION DEVANT DEUX AMOURS ».....	397
FIGURE 118 – HELENE, AVEC SON BEBE DANS LES BRAS / FILM DE CELIA.....	398
FIGURE 119 – L’AMOUR DU COUPLE A LA NAISSANCE DU BEBE / FILM DE CELIA	398
FIGURE 120 – LA FOLIE DE SATYRE A LA NAISSANCE DU BEBE / FILM DE CELIA	399
FIGURE 121 – SATYRE APPREND LA NAISSANCE D’IRIS DANS LES AIRS	400
FIGURE 122 – SATYRE ENVOIE UN DERNIER MESSAGE D’AMOUR A HELENE.....	400
FIGURE 123 – SATYRE DISPARAIT DANS LES EAUX	401
FIGURE 124 – SATYRE S’ENFONCE DANS LES EAUX ET MEURT	401
FIGURE 125 – TOUT REDEVIENT CALME, A LA SURFACE ET DANS LES AIRS	402
FIGURE 126 – UNE LARME SURGIT DANS L’ŒIL D’HELENE.....	402
FIGURE 127 – LA FEMME DU DIEU, ET LA MERE FATIGUEE :	403
FIGURE 128 – LE DANGER ECARTE, LE BEBE POURRA VIVRE EN HARMONIE, COMME UNE FLEUR.....	403
FIGURE 129 – COMME UN IRIS DANS LA NATURE.....	404
FIGURE 130 – OCEANE PRESENTE SON FILM	405
FIGURE 131 – YANA PRESENTE SON PERSONNAGE (LA ROSE) DANS LE FILM D’OCEANE.....	406
FIGURE 132 – LA PASSION, CONFRONTEE AU JUGEMENT DE L’HOMME.....	408
FIGURE 133 – UNE TRACE DE PASSION DANS LES MAINS DE L’EPOUSE BLANCHE ET TRANSPARENTE.....	409
FIGURE 134 – GUILLAUME (LE POETE)	410
FIGURE 135 – VOIX <i>OFF</i> D’OCEANE	411
FIGURE 136 – METAMORPHOSE FINALE / CHANSON <i>OFF</i> : « MON CŒUR RESTAIT SEUL... »	412
FIGURE 137 – METAMORPHOSE FINALE / CHANSON <i>OFF</i> : « ...SANS AMOUR »	413
FIGURE 138 – METAMORPHOSE FINALE / CHANSON <i>OFF</i> : « ET POURTANT CETTE VALSE... »	413
FIGURE 139 – METAMORPHOSE FINALE / CHANSON : « ...AURAIT PU DURER TOUJOURS ».....	414
FIGURE 140 – PUBLICATION ET DIFFUSION SUR LE COMPTE WECHAT DE L’ASSOCIATION DE FRANÇAIS.....	436
FIGURE 141 – EXTRAITS DU COMPTE WECHAT DES GUIDES BENEVOLES FRANCOPHONES DU GUANGDONG	441

Table des annexes (Volume 2)

Annexe 0 – Autorisation d’utilisation de l’image.....	5
Annexe 1 – Questionnaire 1 / Profil socio-linguistique	6
Annexe 2 – Questionnaire 2 / Réception des extraits de films	12
Annexe 3 – Récit subjectif de l’expérimentation / Extrait du début	14
Annexe 4 – Guide d’entretien avec 6 étudiants / Mi-semester	45
Annexe 5 – Guide d’entretien spectateurs	48
Annexe 6 – Guide d’entretien enseignants des expériences parallèles ou dérivées	50
Annexe 7 – Documents liés à l’autobiographie de Célia	52
7a – Questionnaire 1 / Célia	52
7b – Questionnaire de Proust / Célia	54
7c – Analyse générale des questionnaires 2 / Réception des extraits	56
7d – Questionnaire 2 / Célia – Réception des extraits	74
7e – Dossier des photos nommées / Célia	75
7f – Texte autobiographique – Version 1 / Célia	76
7g – Texte autobiographique – Version 2 / Célia	78
7h – Texte autobiographique – Version finale / Célia	80
7i – Questionnaire de fin de semestre / Célia	81
7j – Examen de fin de semestre / Célia	82
Annexe 8 – Documents liés à l’étude des films Lumière	89
8a – Instructions avant tournage	89
8b – Documents liés au film Lumière de Cloé	92
8b1 – Cloé / Questionnaire 1	92
8b2 – Cloé / Notes de tournage	94
8b3 – Cloé / Premier jet du texte, à corriger	95
8b4 – Cloé / Texte final	96
8b5 – Cloé / Questionnaire de fin de semestre	97

8b6 – Cloé / Examen de fin de semestre	98
8c – Documents liés au film Lumière d’Edmond	104
8c1 – Edmond / Questionnaire 1	104
8c2 – Edmond / Premier jet du texte, à corriger	106
8c3 – Edmond / Texte final	107
8c4 – Edmond / Questionnaire de fin de semestre	108
8c5 – Edmond / Examen de fin de semestre.....	109
8d – Documents liés au film Lumière d’Anne	115
8d1 – Anne / Premier jet du texte, à corriger	115
8d2 – Anne / Texte final	116
8d3 – Anne / Questionnaire de fin de semestre	117
8d4 – Anne / Examen de fin de semestre	118
Annexe 9 – Documents liés à l’essai de fiction d’Océane	124
9a – Océane / Questionnaire 1	124
9b – Océane / Questionnaire de fin de semestre	126
9c – Océane / Questionnaire de Proust.....	127
9d – Océane / Questionnaire 2	129
9e – Océane / Texte autobiographique original	131
9f – Océane / Texte autobiographique définitif	135
9g – Océane / Texte Lumière original	137
9h – Océane / Texte Lumière définitif	138
9i – Océane / 1ère page d’associations libres	139
9j – Océane / Suite aux associations	140
9k – Océane / Récit en une page.....	141
9l – Océane / Réécriture.....	142
9m – Océane / Projet final	144
Annexe 10 – Éléments de publication	147
10a – Éléments de publication des exercices de film	147
10b – Éléments de publication des Guides bénévoles francophones des musées	148

Note sur la présentation et la retranscription des matériaux	159
Annexe 11 – Entretien de mi-semester avec Charlotte	161
Annexe 12 – Entretien de mi-semester avec Océane	170
Annexe 13 – Entretien de mi-semester avec Edmond	175
Annexe 14 – Entretien de mi-semester avec Danielle	181
Annexe 15 – Entretien de mi-semester avec Alina	187
Annexe 16 – Entretien de mi-semester avec Gaspard	194
Entretiens de fin avec des enseignants chinois du département de français	201
Annexe 17 – Entretien avec CI	201
Annexe 18 – Entretien avec ML.....	203
Annexe 19 – Entretien avec J	207
Entretiens de fin avec des spectateurs extérieurs	219
Annexe 20 – Entretien avec Y	219
Annexe 21 – Entretien avec K	235
Entretiens de fin avec des enseignants, impliqués dans des expériences audio-visuelles parallèles	240
Annexe 22 – Entretien avec C	240
Annexe 23 – Entretien avec S	252

Table des annexes vidéo (Volume 3)

Les annexes vidéos sont à la fois accessibles sur Vimeo en cliquant le lien, et dans les dossiers joints.

Annexe V0 – Montage des photos d'*Antigone*

<https://vimeo.com/734012484/73a91808a8>

Annexe V1 – *L'Histoire de Célia* / Autobiographie

<https://vimeo.com/735403782/6ec01e1b4b>

Annexe V2 – Autobiographie de Yana / Premier montage

<https://vimeo.com/735405580/e5b4bea2a6>

Annexe V3 – Autobiographie de Yana / Montage définitif

<https://vimeo.com/734013513/35157c18d5>

Annexe V4 – Message d'amitié des élèves de Tianjin 2nd Xinhua High School

<https://vimeo.com/734013483/d838522514>

Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé

<https://vimeo.com/734013434/73201a7196>

Annexe V6 – Présentation du plan original – Film Lumière / Anne

<https://vimeo.com/734013419/b9d56bed69>

Annexe V7 – Présentation du plan original – Film Lumière / Edmond

<https://vimeo.com/734013203/c4f418232a>

Annexe V8 – Plan Lumière / Cloé : *La danse traditionnelle chinoise*

<https://vimeo.com/734013123/34fa39bf52>

Annexe V9 – Plan Lumière / Anne : *Tant pis*

<https://vimeo.com/734013038/85c206779c>

Annexe V10 – Plan Lumière / Edmond : *La danse*

<https://vimeo.com/734012932/1079ad9b36>

Annexe V11 – Montage de synthèse – Lumière / Cloé & Anne

<https://vimeo.com/734012799/4cb7c3931e>

Annexe V12 – Autobiographie d'Océane

<https://vimeo.com/735432718/f0c359891b>

Annexe V13 – Début d'entretien de mi-semester avec Alina

<https://vimeo.com/735440501/45a9a4d57f>

Annexe V14 – Film Lumière d’Océane : *Les Chats dans les ténèbres*

<https://vimeo.com/735440681/24e1b987aa>

Annexe V15 – Océane / Présentation des premières idées

<https://vimeo.com/735440662/1b4f3e1691>

Annexe V16 – Alina / Présentation des premières idées – Extrait

<https://vimeo.com/735440635/def2a2fabd>

Annexe V17 – Océane / Montage des moments de préparation

<https://vimeo.com/736067171/7dc9f0cc5c>

Annexe V18 – Acteurs de Célia / Montage des moments de répétitions

<https://vimeo.com/736067184/2ba26981a5>

Annexe V19 – Fiction Célia / *Hélène*

<https://vimeo.com/735439144/154889df23>

Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*

<https://vimeo.com/735434645/dff592277a>

Table des matières

<i>Résumé</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Remerciements</i>	4
<i>Sommaire</i>	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE	17
<i>Chapitre 1 : L'hypothèse anthropologique</i>	20
1.1 Culture et systèmes symboliques.....	21
1.2 Une catégorie inconsciente et collective de l'esprit humain.....	25
1.3 De l'expérience sensible à l'expérience esthétique.....	30
1.4 Conclusion : anthropologie et expérience esthétique située et partagée.....	40
<i>Chapitre 2 : L'hypothèse psychologique</i>	45
2.1 Illusion fondatrice et processus transitionnel.....	46
2.2 Espace potentiel et expérience : jeu et créativité	53
2.3 Sentiment de soi : relation à soi-même et à l'environnement	59
2.4 Conclusion : investissement subjectif et création dans une nouvelle langue.....	69
<i>Chapitre 3 : L'hypothèse cinématographique</i>	75
3.1 Rupture de trame, formation du goût et transmission.....	76
3.2 Réalisme ontologique, langage et signes cinématographiques.....	88
3.3 Sur une pédagogie de l'acte de création cinématographique.....	102
3.4 Conclusion : l'expérience cinématographique « avec » le français.....	110
PARTIE II : CONTEXTE, TERRAIN ET MÉTHODOLOGIES	117
<i>Chapitre 4 : Contexte et terrain de recherche</i>	119
4.1 Contexte historique : l'enseignement du français en Chine	120
Une période « embryonnaire » aux 17e et 18e siècles	122
La méthodologie traditionnelle durant la seconde moitié du 19ème siècle	123

La méthodologie directe dans les années 1920-1940	124
La méthodologie soviétique pendant les années 1950	126
Le courant éclectique depuis les années 1960	129
La recherche d'une « identité nationale » depuis les années 90	131
4.2 Contexte et terrain au premier semestre 2019 / 2020	135
4.3 La 5ème promotion : promotion 2017	147
Une classe « provinciale », de 18 jeunes femmes et 3 jeunes hommes, 13 étudiants CN et 8 OM	148
Une classe issue à 70% des milieux populaires.....	149
Des niveaux de recrutement élevés et des étudiants ayant fait le vœu du français.....	151
Langues locale, régionale, nationale et langues étrangères.....	152
D'abord le choix général d'une langue étrangère, et ensuite celui du français, considéré à travers les études comme « difficile, élégant, sensible »	154
Auto-évaluation : un niveau moyen B1 / B1 +, mais avec des disparités, entre étudiants et entre compétences.....	157
4.4. Conclusion : vers une recherche-action avec la promotion 2017	158
<i>Chapitre 5 : Méthodologie de recherche et dispositif d'expérimentation.....</i>	<i>161</i>
5.1 Interdisciplinarité, recherche-action et recherche-crédation	161
Une recherche interdisciplinaire.....	161
Une recherche-action	163
De la recherche-action à la recherche-crédation	165
5.2 Principes et mise en place de l'expérimentation / expérienciatiion	168
Les aménagements du cadre institutionnel et pédagogique.....	168
Les aménagements du programme et les objectifs du cours	173
Le dispositif et le programme du cours	176
Mes attentes et mon pacte moral	177
5.3 Déroulement de l'expérimentation et étapes de travail.....	178
Aménagement du plan de travail initial	178
Un cours en appui sur le plurilinguisme des étudiants.....	179
Exercice de film 1 : autobiographies.....	180
Exercice de film 2 : films Lumière.....	182
Exercice de film 3 : essais de fictions	186
Publication	192
<i>Chapitre 6 : Constitution du corpus et méthodologie d'analyse.....</i>	<i>195</i>
6.1 Recherche et analyse qualitatives.....	195
6.2 Collecte progressive des données en vue d'un corpus varié.....	199
6.3 Autorisations et questionnaires de début et de fin d'expérimentation	200

L'entrée en observation et le contrat de confiance	200
Les deux questionnaires de début d'expérimentation	203
Le questionnaire de fin d'expérimentation.....	205
6.4 L'observation directe et participante.....	205
6.5 Analyses des productions	209
Un élément spécifique du recueil de données : les examens de fin de semestre	213
6.6 Les entretiens semi-directifs	214
Les entretiens individuels de mi-semestre, avec 6 étudiants	215
Les entretiens individuels de fin d'année, avec l'ensemble des étudiants	217
Les entretiens individuels avec des spectateurs extérieurs, suite à la publication	218
6.7 Conclusion	220
<i>PARTIE III : ANALYSES ET RÉSULTATS</i>	<i>221</i>
<i>Chapitre 7 : L'autobiographie de Célia – Étude de cas comparative</i>	<i>223</i>
7.1 D'une culture dans l'autre	225
L'autobiographie : une demande du dehors	225
Des extraits de film pour une « analyse de création ».....	228
L'histoire de Célia : « l'intime culturel » en français.....	236
7.2 Le sentiment de soi et la création	244
Le visible et le sensible : déclencheurs de la mémoire et du récit conscient.....	244
Nouvelle langue, nouveau point de vue sur soi.....	250
Autonomie et lien des récits visuel et sonore	257
7.3 La voix et l'incorporation symbolique.....	268
7.4 Conclusion et réactions extérieures aux autobiographies	276
<i>Chapitre 8 : Films Lumière – Trois études de cas comparatives : Cloé, Anne et Edmond</i>	<i>286</i>
8.1 Lumière : observer et percevoir, le réel et l'imaginaire	288
8.2 « Vues » chinoises et construction du point de vue.....	301
8.3 Images et récits : nouvelles vues, nouvelle langue.....	316
8.4 Conclusion : conscience, réflexivité et apprentissage	329
<i>Chapitre 9 : L'essai de fiction d'Océane – Étude de cas comparative.....</i>	<i>337</i>
9.1 Océane : de l'autobiographie au film Lumière	338
Profil d'Océane	338
Une difficile autobiographie	340

Un film Lumière libérateur	343
Comparaison des parcours d'Océane et d'Alina	344
9.2 Premières idée de fictions : stéréotypes, langues et cultures.....	356
Le premier travail : les libres associations d'idées	356
La première présentation orale et collective.....	362
Comparaison avec la présentation orale d'Alina.....	365
Premiers échanges entre les langues-cultures	370
Les premiers récits écrits et leurs limites	371
9.3 Réécriture : variations, singulier et collectif	374
Les possibilités collectives de structuration des récits	374
La structuration individuelle du récit à partir du travail collectif.....	375
Le développement collectif des récits et des variations possibles	378
Le projet individuel final.....	379
L'appui sur les deux cultures et le nouveau point de vue narratif.....	381
La compétence fictionnelle	383
9.4 Réaliser et jouer : incorporation et actualisation du projet symbolique	385
Du projet à la scénarisation	385
De la séquence dialoguée à la réalité du tournage.....	387
L'essai de fiction de Célia.....	395
L'essai de fiction d'Océane.....	405
Chapitre 10 : Synthèse des études de cas et résultats généraux.....	415
10.1 Biais de la méthode de recherche	415
10.2 Bilans individuels et synthèse des études de cas.....	418
Alina.....	419
Yana	420
Anne.....	423
Edmond.....	425
Océane.....	427
Cloé.....	428
Célia	430
Synthèse des études de cas et bilan de la recherche-action	431
10.3 Bilan collectif de l'expérience, et au-delà	433
Travail collaboratif et rapprochement interculturel.....	433
Prise de conscience de la culture éducative et nécessité du discours méta-expérientiel	434
Renforcement de l'autonomie collective du groupe.....	435
Acte de création, analyse esthétique et cursus universitaire.....	437
Terrain et cadre universitaire : prises de conscience et changements	439

10.4 Recherche impliquée : quelles transformations pour le chercheur ?.....	442
CONCLUSION GÉNÉRALE	446
Vers une modélisation	446
Un champ de recherches à venir	452
<i>Bibliographie générale</i>	457
<i>Bibliographie thématique</i>	473
Anthropologie, psychologie et philosophie	473
Cinéma, jeu dramatique et esthétique	475
Didactique des langues-cultures, sciences du langage, sciences de l'éducation.....	479
Enseignement, culture éducative en Chine.....	485
Méthodologie.....	487
<i>Filmographie (par ordre chronologique)</i>	490
<i>Table des figures</i>	492
<i>Table des annexes (Volume 2)</i>	496
<i>Table des annexes vidéo (Volume 3)</i>	499
<i>Table des matières</i>	501

UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL – UPEC

ÉCOLE DOCTORALE : CULTURES ET SOCIÉTÉS (CS)

UNITÉ DE RECHERCHE : EA 3958 – IMAGER

DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

Stéphane GINET

**L'expérience de création cinématographique :
un espace potentiel de relations et d'échanges
entre soi-même, le monde et les langues**

*Réalisation d'exercices de film en français
dans une université chinoise*

Volume 2 (Annexes)

Thèse dirigée par **Joëlle Aden**

Soutenue le 12 novembre 2022

Jury :

Joëlle Aden, *Professeur des Universités, Université Paris-Est Créteil, directrice de thèse.*

Nathalie Auger, *Professeur des Universités, Université Montpellier 3.*

Françoise Hatchuel, *Professeur des Universités, Université Paris Nanterre, rapporteur.*

Jérôme Lèbre, *Professeur en CPGE, Lycée Louis-le-Grand, rattaché à l'Université
Toulouse - Jean Jaurès, rapporteur.*

Jean-Pierre Olivier de Sardan, *Directeur de recherche émérite, CNRS / EHESS.*

Ève-Marie Rollinat-Levasseur, *Maître de Conférences, Université Sorbonne Nouvelle.*

Zheng Lihua, *Professeur des Universités, Université des Études Étrangères du
Guangdong.*

Table des matières des annexes

<i>Table des matières des annexes</i>	2
<i>Annexe 0 - Autorisation d'utilisation de l'image</i>	5
<i>Annexe 1 - Questionnaire 1 / Profil socio-linguistique</i>	6
<i>Annexe 2 - Questionnaire 2 / Réception des extraits de films</i>	12
<i>Annexe 3 - Récit subjectif de l'expérimentation / Extrait du début</i>	14
<i>Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester</i>	45
<i>Annexe 5 - Guide d'entretien spectateurs</i>	48
<i>Annexe 6 - Guide d'entretien enseignants des expériences parallèles ou dérivées</i>	50
<i>Annexe 7 - Documents liés à l'autobiographie de Célia</i>	52
7a - Questionnaire 1 / Célia	52
7b - Questionnaire de Proust / Célia.....	54
7c - Analyse générale des questionnaires 2 / Réception des extraits.....	56
7d - Questionnaire 2 / Célia - Réception des extraits	74
7e - Dossier des photos nommées / Célia	75
7f - Texte autobiographique - Version 1 / Célia.....	76
7g - Texte autobiographique - Version 2 / Célia	78
7h - Texte autobiographique - Version finale / Célia	80
7i - Questionnaire de fin de semestre / Célia.....	81
7j - Examen de fin de semestre / Célia.....	82
<i>Annexe 8 - Documents liés à l'étude des films Lumière</i>	89
8a - Instructions avant tournage	89
8b - Documents liés au film Lumière de Cloé	92
8b1 - Cloé / Questionnaire 1	92
8b2 - Cloé / Notes de tournage.....	94
8b3 - Cloé / Premier jet du texte, à corriger	95

8b4 - Cloé / Texte final	96
8b5 - Cloé / Questionnaire de fin de semestre.....	97
8b6 - Cloé / Examen de fin de semestre.....	98
8c - Documents liés au film Lumière d'Edmond	104
8c1 - Edmond / Questionnaire 1.....	104
8c2 - Edmond / Premier jet du texte, à corriger	106
8c3 - Edmond / Texte final.....	107
8c4 - Edmond / Questionnaire de fin de semestre	108
8c5 - Edmond / Examen de fin de semestre.....	109
8d - Documents liés au film Lumière d'Anne	115
8d1 - Anne / Premier jet du texte, à corriger	115
8d2 - Anne / Texte final.....	116
8d3 - Anne / Questionnaire de fin de semestre	117
8d4 - Anne / Examen de fin de semestre.....	118
<i>Annexe 9 - Documents liés à l'essai de fiction d'Océane.....</i>	<i>124</i>
9a - Océane / Questionnaire 1.....	124
9b - Océane / Questionnaire de fin de semestre.....	126
9c - Océane / Questionnaire de Proust.....	127
9d - Océane / Questionnaire 2	129
9e - Océane / Texte autobiographique original.....	131
9f - Océane / Texte autobiographique définitif.....	135
9g - Océane / Texte Lumière original	137
9h - Océane / Texte Lumière définitif.....	138
9i - Océane / 1ère page d'associations libres	139
9j - Océane / Suite aux associations	140
9k - Océane / Récit en une page.....	141
9l - Océane / Réécriture.....	142
9m - Océane / Projet final.....	144

<i>Annexe 10 - Éléments de publication</i>	147
10a - Éléments de publication des exercices de film.....	147
10b - Éléments de publication des Guides bénévoles francophones des musées	148
<i>Note sur la présentation et la retranscription des matériaux</i>	159
<i>Entretiens de mi-semestre avec les étudiants</i>	160
Annexe 11 - Entretien de mi-semestre avec Charlotte.....	161
Annexe 12 - Entretien de mi-semestre avec Océane.....	170
Annexe 13 - Entretien de mi-semestre avec Edmond.....	175
Annexe 14 - Entretien de mi-semestre avec Danielle	181
Annexe 15 - Entretien de mi-semestre avec Alina.....	187
Annexe 16 - Entretien de mi-semestre avec Gaspard	194
<i>Entretiens de fin avec des enseignants chinois du département de français</i>	201
Annexe 17 - Entretien avec CI.....	201
Annexe 18 - Entretien avec ML.....	203
Annexe 19 - Entretien avec J.....	207
<i>Entretiens de fin avec des spectateurs extérieurs</i>	219
Annexe 20 - Entretien avec Y	219
Annexe 21 - Entretien avec K.....	235
<i>Entretiens de fin avec des enseignants, impliqués dans des expériences audio-visuelles parallèles</i>	240
Annexe 22 - Entretien avec C	240
Annexe 23 - Entretien avec S.....	252

Annexe 0 - Autorisation d'utilisation de l'image

Autorisation d'utilisation de l'image d'une personne majeure (article 9 du code civil)

Je soussigné (e) _____,

autorise M. Stéphane Ginet, lecteur à l'Université Jinan de Guangzhou (Chine) à me filmer dans le cadre de son mémoire de recherche en Doctorat à l'Université Paris-Est Créteil. Les images et les sons enregistrés seront utilisés à des fins non commerciales et uniquement pédagogiques, dans le cadre de son mémoire.

A Guangzhou, le

Signature :

Traduction en chinois, pour information

图像声音使用授权书

本人____授权同意Stéphane Ginet 在暨南大学课堂中进行拍摄。拍摄的声音和图像将不涉及商业用途，仅用于其在巴黎Est Créteil 大学的博士论文研究写作当中。

Annexe 1 - Questionnaire 1 / Profil socio-linguistique

QUESTIONNAIRE 1

Promotion 2017 / 3ème année

Cours d'écriture de films - 1er semestre 2019/2020
Professeur : Stéphane Ginet

NOM PRÉNOM (pinyin) :

PRÉNOM FRANÇAIS :

PROMOTION (année / continent ou outre-mer) :

DATE :

L'objectif de ce questionnaire est de recueillir vos impressions et vos représentations sur votre apprentissage du français et de la culture française. Si une question n'est pas claire, n'hésitez pas à demander des explications : il n'y a pas de réponse correcte ou incorrecte.

Il est important de répondre de manière personnelle : il faut répondre vous-même aux questions, en toute sincérité, sans vous demander si la réponse est « bonne » ou non. Car ce qui nous intéresse, c'est votre propre expérience et votre usage personnel de la langue. Le questionnaire ne servira ni à vous évaluer ni à vous noter. Il servira juste à mieux vous comprendre, pour adapter les cours que nous proposons à vos personnalités, à vos attentes, à vos difficultés...

Les informations personnelles resteront confidentielles. Elles seront utilisées par Stéphane Ginet dans le cadre de la recherche qu'il mène pour l'Université Paris-Est Créteil. Les résultats des analyses seront publiés de manière « neutre » (pourcentages, graphiques...) sans faire référence directement aux noms des personnes concernées.

本问卷旨在收集你们对法语学习与法国文化的看法。如在填写过程中对某些问题存在疑问，请及时提出。答案没有正确与否之分，请大家按照自己的个人想法，真实地填写问卷，而不思考答案的对错。本问卷并非用于对你们的评判或者计分，而用于更好地理解你们的想法，以便于根据你们的特点，困难，课程期待等等进行课程的调整，从而更好地适应你们的需求。同时，该调查也将用于Stéphane Ginet 的学术研究当中，调查分析结果公布将采用 "中立" 的形式（表格，百分比等等），而不涉及你们的名字。

2. Date de naissance (jour / mois / année) :
3. Lieu de naissance (ville / région / pays) :
4. Nationalité :
5. Profession des parents :
6. Langues apprises hors cadre scolaire (en dehors de l'école) :
7. Langues utilisées en famille :
(par ordre d'importance décroissant - mettre le signe =, si les langues sont à égalité)
8. Langue la plus utilisée dans la vie courante (hors famille) :
9. Langues apprises dans un cadre scolaire (chronologiquement) :
10. Est-ce que vous avez appris le français avant l'université ?
你在进大学之前是否有学习过法语?
 Oui (préciser)
 Non
- Avez-vous déjà séjourné en France ?
 Non
 Oui. Préciser quand et la durée du séjour.
11. Est-ce que le français fait partie de vos vœux post-bac ?
在你的高考志愿中是否有选择法语? 为什么选择法语?
 Oui.
 Était-ce votre premier vœu ?
 Si non, quels étaient vos vœux avant le français ?
 ...
 Pourquoi avez-vous choisi le français ?
 ...
 ...
 Non.
 Quels étaient vos vœux ?
 ...
 ...
12. Citez trois mots qui donnent vos représentations de la langue française.
请用三个词描述你对法语的看法
 ...

13. Faites une auto-évaluation de votre niveau de français selon le tableau donné (en version française et en version chinoise). 请给你的法语水平进行自我评估

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter 听力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire 阅读	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à une conversation 口语 (口语会话)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'exprimer oralement en continu 口语 (连贯口语表达)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire 写作	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En dehors des cours, utilisez-vous le français ?

除了在课堂上，你平时是否会运用到法语？请补充说明。(多选题)

- Non, pas d'autre occasion d'utiliser le français
- Oui, en écoutant des chansons françaises
- Oui, en écoutant la radio française
- Oui, en lisant des livres en français
- Oui, en lisant la presse française
- Oui, en regardant des films français
- Oui, en participant à des activités culturelles francophones (préciser) ...
- Oui, en communiquant avec des francophones
- Oui, autres (préciser) ...

15. Selon vous, quels sont les critères importants pour évaluer le niveau de français à l'oral ? Vous pouvez en citer trois.

在你看来，法语口语水平的评判标准有哪些？请给出三个关键词。

...

16. Parmi les trois critères que vous venez de citer, quels sont vos points forts ? Quels sont vos points faibles ? 在你刚刚提到的评判法语口语水平的标准中，哪些是你的强项？哪些地方需要提高？

Points forts ...

Points faibles ...

17. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire en français ?

...

...

...

...

...

Cadre européen commun de référence pour les langues (chap. 3.3) – Grille d'auto-évaluation 自我评估表

		→				→	
		A1	A2			A1	A2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	理解	听力	在对方说得慢并清晰的情况下，能具体、快速听懂一些有关自己，家庭和周围环境的常用单词和常见的短语。	能听懂一些短语和一些有关自己的常用词汇（如家庭、购物、附近地区、工作）。能领会一些告示和简单、清晰的留言。
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.			阅读	可以理解一些常用单词，非常简单的词和句子。如一些通告、海报和产品目录。
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	讲	对话	如对话者能简单的复述多遍，并帮助我重组句子，我能以简单的方式沟通。在熟悉的话题和急需的事情上能提简单的问题，也能回答类似的问题。	在熟悉的主题和话题上能简单直接的和他人交流。能做一些简短对话，但通常由于不能很好的理解对方而不得不中断对话。
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.			口头表达	能以简单的词组和句子，描述居住点和认识的人。
E C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.		写作	能写简短的明信片，如渡假时寄给朋友的明信片。会填写个人资料，如在酒店入住登记表上填上名字、国籍和地址。	能写简短的条子和留言。能写一封很简单的私人信件，如感谢信。

		→				→	
		B1	B2			B1	B2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	理解	听力	在说得清晰、标准的情况下，能听懂自己熟悉的话题要点，如有关工作、学校、娱乐等。在收听电台或收看电视台的新闻节目时，如果是自己喜爱的有关生活或工作的节目，而且在播音员话语缓慢而清晰的情况下，能够听懂节目。	能听懂座谈会和长篇致辞，能够就自己熟悉的话题进行较复杂的辩论。能明白大多数电视新闻节目。能听懂大多数使用标准语言的影片。
	Lire	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.			阅读	能看懂用通俗语言书写的文章的大概内容。能明白私人信件中事件的描述及感情和愿望的表述。
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.		对话	在法语的地区旅行时，在大部分场合下都能用法语应付。在没有准备的情况下，能够对自己熟悉的或感兴趣的日常生活方面的话题和其他人进行讨论，如家庭、娱乐、工作、旅游及时事。	能自发的与一位当地人自如的相互交流。在熟悉的环境能积极参与对话，介绍并保留自己的意见。
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.			口头表达	能用简单的方式讲述自我经历，事件，梦想，希望或原因。能简短解释自我的意见或计划。可以说故事或一本书的情节或一出电影的情节，并作出评论。
E C R I R E	Écrire	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.		写作	能够以自己熟悉或感兴趣的为主题写一篇结构严谨的简短文章。能书写私人信件来描述经验和感受。	能以喜爱的事件为中心，写出一系列具体清晰的文章。能够书写论文或报告来传达信息，或表明对某个观点的赞成或反对；书写信件来突出自己对某件事或某些经验的个人观点。

		→				→	
		C1	C2			C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.	理解	听力	一篇结构不够清楚的演讲, 就算演讲者发音不清晰, 也能听得懂。 无需太费神, 就能听懂电视和电影里的节目。	无论是直接面对面、听广播看电视, 还是别人说得快的情况下, 听力理解都没有任何困难。 但当对方说得快时, 则需要时间去适应他的口音。
	Lire	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.			阅读	能理解叙事报道或复杂的长篇小说作品, 并能欣赏不同风格的作品。 就算不是自己的专长, 也能理解专业文件和长篇技术说明书。
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.		对话	能流畅自如的表达自己的意思, 无需费劲想单词。 无论在社交圈或工作中, 均能灵活、有效的使用此语言。 能精确表达自己的主意和意见, 与对方展开对话。	能自如参与不同的对话讨论, 能够非常自然的使用方言和惯用语。 能流利的表达自己的意思, 并精确的表达话意。即使在遇到难题的时候, 也能灵活的将自己的不自在掩藏起来。
	S'exprimer oralement en continu	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.			口头表达	能清晰的描述并详尽表达复杂的主题, 同时引入同主题相关的东西, 知道怎样重点阐述某些要点, 并以合适的方式结束讲话。
E C R I R E	Écrire	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.	写作	写作	能够在以一篇文章中以清晰的结构表达自己的意思, 提出自己的观点。 能够以信件、论文或报告的形式阐述一些复杂的主题, 同时将自己认为重要的东西加以突出, 并能够根据不同的目的使用不同的文体。	根据情况, 能清晰、流畅的写一篇有独特风格的文章。 能够撰写复杂的信件、报告及文章, 并以清晰的结构使读者很容易抓住并记住要文中要点; 能够概述、评论专业作品及文学作品。

Annexe 2 - Questionnaire 2 / Réception extraits films

QUESTIONNAIRE 2

PRÉNOM FRANÇAIS + CN / OM:

DATE :

1. Extrait 1

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

2. Extrait 2

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

3. Extrait 3

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

4. Extrait 4

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

5. Extrait 5

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

Annexe 3 - Récit subjectif de l'expérimentation / Extrait du début

RÉCIT CHRONOLOGIQUE

Stéphane Ginet

COURS D'ÉCRITURE DE FILM

Promotion 2017 - 3e année

Fin août 2019 - janvier 2020

Travail préparatoire - Instructions du mois de juillet 2019

L'idée de départ du premier film vient d'un sujet d'écriture, que j'ai déjà fait travailler à d'autres classes par le passé. Il est tiré du manuel *Écritures créatives*, dans la collection Les outils malins du FLE : « Raconter sa vie à travers les lieux où on a vécu ». Partir des lieux me semble une idée susceptible de diminuer les résistances possibles à l'exposition de photos personnelles ou familiales.

Juste avant les vacances d'été, j'envoie un message aux étudiants pour leur donner les informations principales et les préparer au travail de la rentrée. Le cours d'écriture sera un cours d'écriture de films : « des petits films faits avec des images, des sons, des mots... à partir des textes que vous aurez écrits ». Le premier sujet sera autour d'une autobiographie à partir de tous les lieux où ils ont vécu depuis leur naissance jusqu'à aujourd'hui. Il faut profiter de l'été pour rassembler des documents visuels et sonores, qui serviront à construire le film : photos, enregistrements divers, images ou sons...

J'avertis que le cours sera différent, car les étudiants chinois sont très habitués à des repères stables en matière pédagogique. Je sais que j'aurai à leur faire comprendre qu'on peut travailler l'écriture de manière indirecte : en parlant, en regardant des images... Qu'un cours d'écriture, ce n'est pas nécessairement « seulement écrire » et écrire tout de suite. Ce qui nous amène à écrire ou à parler, et qui informe le discours et la parole, lui donne forme, et aussi sens : entrer dans le processus de l'écriture. J'aimerais leur parler de cela, je verrai si c'est possible.

Dans un premier temps, j'ai tout simplement peur qu'ils se plaignent : « Pourquoi fait-on des films pendant le cours d'écriture, alors que nous avons besoin de faire des progrès en écriture ? ». Nos étudiants sont parfois très utilitaristes et le système, non seulement chinois mais international, les y pousse : les finalités doivent être claires, l'intérêt et le résultat tangibles. Je sais aussi que les exercices de création déstabilisent, il faut donc expliquer et préparer le terrain.

La seconde information importante, c'est le premier sujet : l'autobiographie. La sphère intime et la sphère publique sont très délimitées dans la culture chinoise et l'expression individuelle n'a ni la même place ni la même forme qu'en Occident. Je sais que nous allons travailler sur ces limites interculturelles et qu'il faut être prudent : la famille est centrale dans la vie chinoise. Je sais donc qu'en demandant des photos de famille, je touche un point sensible, au coeur de l'intime et du social.

Je leur dis de ne rien écrire, pas de texte pour le moment, seulement des listes qui permettent de tracer les lignes de l'histoire : les lieux, les personnages... et de rassembler le plus de documents possibles du passé, visuels ou sonores. Mon idée serait que le récit vienne des images et des sons, de la mémoire sensible qu'ils déclenchent : non pas raconter une histoire puis l'illustrer, mais partir des pièces du puzzle du passé, des traces, laisser remonter les souvenirs, puis raconter. Je laisse le jeu très ouvert en ce qui concerne ces matériaux et je les encourage dans toutes les directions possibles. Je crains que, par pudeur ou par paresse, ils ne rassemblent que peu de matériau et qu'une fois sur le campus, à la rentrée, nous n'ayons que peu d'éléments pour démarrer.

Je fais traduire les instructions en chinois pour plus de sûreté :

« A partir de chaque lieu, rassemblez les images, anciennes (si possible) et récentes : photos bien sûr, mais il peut aussi y avoir des vidéos personnelles ou familiales, des sons, des musiques... »

对于每个地点，搜集图像资料，旧的（如果可能的话）和新的都可以，照片，或者的个人或家庭视频资料，声音，音乐等等。

- lieux : paysages, villes ou villages, maisons, chambres, objets, écoles, terrains de jeux...

地点：风景，城市或乡村，房屋，房间，物品，学校，运动场...

- les personnages liés à chaque lieu et à chaque période : vous (à l'époque), votre famille, vos amis, les personnages importants, historiques ou réels (professeurs, médecins...)...

人物：与每个地点每个时间段相连的人物 - 你自己（每个时期的），你的家人，你的朋友，其他重要的人物，历史上的或者真实的（老师，医生.....）

- toutes les images ou films ou sons, vous permettant de faire comprendre et sentir votre vie à quelqu'un qui ne vous connaît pas... Vous pouvez très bien filmer quelqu'un d'important dans votre vie et lui demander de raconter des souvenirs ou de se présenter (en chinois ou autre langue et on fera des sous-titres français plus tard)... Ou encore choisir les musiques de chaque période et de chaque lieu de votre vie...

图像，视频，声音，所有这些影音资料要可以让不了解你的人明白或者感受到你的生活..... 你也可以拍一个在你生活中重要的人物，让他来讲述一些与你有关的回忆，或者是自我介绍（可以用中文或者其他语言，之后做法语字幕）... 或者选择能代表你每个生活阶段和地点的音乐.....

N'écrivez rien, à part la liste des lieux, des personnages et autres. Il faut ramener à la rentrée un dossier d'images et de sons : toutes les photos ou autres, en vrai ou déjà numérisées sur votre ordinateur (numérisation de bonne qualité), car nous nous servirons des images sur votre ordinateur.

目前，除了地点 人物等清单之外不要写任何东西。在开学的时候就要准备好这样一个影音文件夹：照片以及其他资料，原件或者已经扫描在你电脑上，我们将会用到这些资料。 » (*Extrait des consignes envoyées aux étudiants avant les vacances d'été 2019*).

Je passe du temps sur ce document, je veux qu'ils comprennent bien, et derrière ce désir, je sais aussi qu'il y a de la peur : peur qu'ils ne comprennent pas, peur qu'ils se plaignent, peur qu'ils ne ramènent aucune photo... Effet sur

moi-même aussi, du travail de recherche qui devra être partagé : j'explique pour que quelqu'un d'extérieur puisse comprendre la logique du processus.

J'hésite mais j'envoie quand même mes instructions détaillées, par sécurité. La prochaine fois, j'essaierai « sans sécurité », en privilégiant tous les possibles possibles. Je dirai juste aux étudiants : « Amenez les photos de votre passé que vous aimez, de votre naissance à aujourd'hui », sans parler de finalité, sans parler de récit autobiographique. Juste partir des photos et de ce qu'elle déclenche, comme souvenirs, comme paroles... puis laisser advenir les formes possibles. Je me dis qu'il faudrait pouvoir travailler chaque étape dans une forme de plénitude, sans finalité externe : juste à la découverte des finalités internes de nos perceptions, de nos actions et de ce que nous en exprimons.

Je note cette limite pour la suite du travail, ainsi que le désir qui déclenche ce premier exercice, lié finalement au travail de « mémoire sensorielle » pour le comédien au théâtre : travailler sur la mémoire « profonde » des étudiants, et croiser le travail de remémoration avec celui d'expression en français. Si quand je joue, mes sensations remémorées me permettent de laisser parler Hamlet ou Tartuffe, pourquoi ces mêmes chemins sensoriels ne me permettraient-ils pas de faire parler une autre langue ? Alors il ne s'agirait plus pour chacun de « parler une langue » mais plutôt de « faire parler la langue », ou de « laisser la langue parler en soi ».

Semaine 1 - du lundi 26/08/19

C'est la rentrée et la prise de contact avec les étudiants. Explication du projet et de la situation : une expérimentation pour ma thèse de doctorat. L'idée qu'un travail d'écriture et de réalisation de petites formes cinématographiques peut aider à l'acquisition du français. J'explique que cela peut faire partie des recherches pour développer l'apprentissage des langues étrangères et que cela correspond à mes centres d'intérêt depuis longtemps. Nous avons fait un peu de théâtre ensemble l'année précédente, ils semblent comprendre. J'explique alors une partie de la méthode : la nécessité de l'observation. Je vais devoir noter, enregistrer, filmer... ce qui se passe durant les cours pour ensuite analyser. Il ne s'agit pas d'évaluer leurs résultats en tant que tels mais

d'essayer de savoir si ce que je propose a un effet et quel effet. Je me rends compte finalement que l'expérimentation induit une pression supplémentaire sur les étudiants (comme sur moi) et je souhaiterais l'atténuer. Comme en documentaire du réel, il va falloir faire oublier la caméra. D'ailleurs, je ne filme pas ces premiers cours, ni même ne les enregistre, je ne m'en sens pas encore le droit.

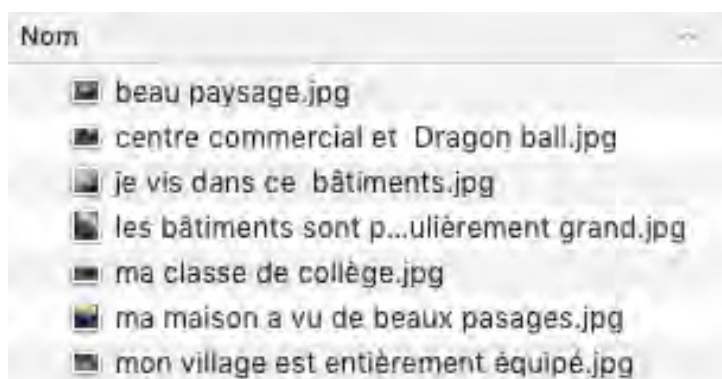
Je distribue les autorisations de droit à l'image et le premier questionnaire d'enquête sociologique. J'explique que les informations pour le questionnaire resteront confidentielles et que les images et les enregistrements ne serviront qu'à mon travail de thèse. Aucune autre diffusion ne pourra avoir lieu sans leur autorisation, sur les réseaux sociaux ou autres. Je précise qu'ils sont libres de refuser, ce que je comprendrais très bien. Je note cependant intérieurement l'ironie de la situation, avec un peu de gêne : je demande une autorisation de leur part tout en restant détenteur d'une autorité qu'ils n'ont pas, surtout dans la culture chinoise, où la hiérarchie et l'obéissance sont fondamentales. On aimerait que l'échange soit égal mais il ne l'est pas, la signature d'une autorisation ne change rien au contrat moral : il faudra rééquilibrer l'échange en chemin et rendre ce que j'ai pris, que d'une manière ou d'une autre ce travail devienne aussi le leur.

Je me souviens de mes expériences de documentaires et de mettre déjà posé cette question, liée finalement à la situation de « l'observation participante » en anthropologie, mais sur laquelle se greffent aujourd'hui des problèmes de « marchés » : marché des études, marché des images... Il y a sans doute un pacte symbolique et moral dans le regard vers l'autre et dans l'acceptation du regard de l'autre, qui dépasse l'échange légal (la signature d'une autorisation) ou l'échange monétaire (les droits à l'image).

Notons qu'il faudra repenser au lien de ce pacte à l'enseignement car la situation d'aujourd'hui est quand même étrange : au fond, je leur demande l'autorisation de les observer, dans une situation d'autorité qui contredit la demande d'autorisation, alors que je ne cesse finalement de les observer quand j'enseigne, en me passant bien de leur demander leur autorisation. Et le pacte change-t-il de nature en passant d'une forme implicite à une forme

explicite ? Je distribue les questionnaires et les formulaires d'autorisation, ils les rempliront à tête reposée.

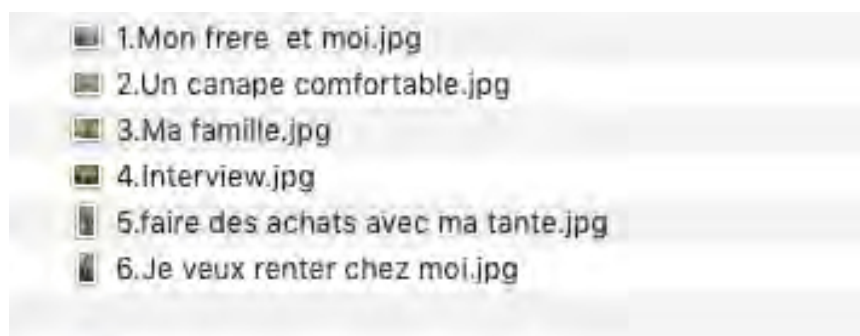
Mettre en route le travail. Nous sommes dans une salle avec des ordinateurs, c'est un hasard, ça tombe bien, ça leur évitera de charrier trop de matériel. Je leur demande de nommer et de ranger leurs photos personnelles dans un fichier, de leur donner un ordre qui permette de voir défiler leur histoire : l'ordre chronologique plus ou moins. Je leur laisse du temps, je sais que ce premier exercice doit nous permettre de mettre en place tout le dispositif technique qui permette de construire de petits films. Je passe voir par dessus leurs épaules, ils nomment, ils classent. Les fichiers en eux-mêmes sont intéressants : nommer les images, c'est le premier travail langagier qu'ils accomplissent.



Les séries de noms de fichiers, qui sont les titres ou les légendes des photos, me touchent : ils dessinent des sortes de paysages ou de territoires, à la fois réels et fortement affectifs, ils me font penser aux poèmes de la tradition chinoise, avec leurs bribes de réel, leurs ellipses, leur brièveté évocatrice... On pourrait sans doute s'amuser à créer des poèmes à partir de ce matériau, ce serait intéressant d'essayer, et de voir comment créer un poème-film, intégrant la parole et les images. Ou rester dans l'idée du récit, et se dire que cette étape sert de « substrat » poétique et existentiel, qu'elle va nourrir et informer de manière implicite le récit autobiographique. Je reste pour l'instant sur cette seconde hypothèse, en regrettant les poèmes possibles.



Les listes semblent en même temps révéler le plus personnel et le plus culturel, car j'y lis instantanément des traits culturels forts que j'ai déjà repéré ici : l'importance du pays natal, la plénitude des paysages naturels, l'organisation et la hiérarchie familiale... S'affirme aussi, en contrepoint, le caractère et la personnalité de chacun, même chez ceux qui peinent à rentrer dans le travail...



Même certains élèves très en difficulté ont fait l'effort de nommer en français et je suis satisfait de cela. Car c'est peut-être la première fois qu'ils nomment consciemment ces images, et sûrement la première fois qu'ils accomplissent ce travail de nomination en français, et à l'écrit. Cette « première fois » me semble constituer un bon point d'accroche entre la mémoire « profonde » des étudiants, en tout cas leur mémoire affective, et leurs capacités d'expression en français. Ils ont nommé des choses importantes d'eux-mêmes dans l'autre langue et j'espère que cela pourra servir d'appui au travail à venir.

Certains n'ont d'ailleurs pas nommé en français. D'abord des étudiants qui ont plus de difficultés, et dans l'acquisition et dans le suivi du rythme des études.



Mais aussi une étudiante, qui a beaucoup de facilités et qui travaille beaucoup.



Chez une autre étudiante, je note aussi le croisement de trois langues dans son fichier de photos les plus récentes : le français, l'anglais et le chinois.

Nom
 A cool night in GZ.jpg
 a quiet night in GZ.jpg
 a rainy day in GuangZhou.jpg
 apres la pluie.jpg
 des feuilles.jpg
 des fleurs.jpg
 des fruits.jpg
 des verts.jpg
 mon oeuvre.jpg
 the river in the night.jpg
 the street.jpg
 un chemin.jpg
 un jardin.jpg
 un matin dans la montagne.jpg
 une arbre de GZ.jpg
 une autre arbre.jpg
 une maison locale de GZ.jpg
 une place.jpg
 Une Roche.jpg
 地下河.jpg
 地下河1.jpg
 妈妈结婚.jpg
 姐姐和我.jpg
 家乡美食.jpg
 我们一家.jpg
 焦岗湖.jpg
 爸爸.jpg
 葡萄.jpg

Ce « bricolage langagier » des fichiers de photos me plaît car après tout il laisse chacun décider d'une stratégie personnelle par rapport à ses capacités et à son sens de l'organisation. Il définit une zone, encore vague, mais opérationnelle, où le jeu entre les langues se met en place et ouvre sur d'autres possibilités pour la suite du travail.

Je récupère tous les fichiers de photos, cela prend du temps : transférer toutes ces mémoires personnelles, d'une clef USB à mon ordinateur. J'ouvre les dossiers, je fais défiler les photos. Ma première réaction est émotive, je suis touché. Je découvre ces vies, toutes si personnelles, si singulières : les enfances, les adolescences, les maisons, les familles... Ce matériau est privé et pourtant il est arrivé jusque dans la classe, en tout cas jusqu'à moi. Comme dans les ateliers de théâtre, quand les improvisations et le travail de recherche nécessitent de puiser dans la mémoire la plus personnelle, loin des généralités et des clichés, j'ai conscience d'être sur une limite : celle qui sépare le privé du public, la personne de l'étudiant, les affects du savoir objectif...

C'est pourtant sur cette limite que se joue quelque chose d'important pour mon travail, et qui m'engage dans une sorte de pacte moral vis à vis d'eux : ne pas les mettre en danger, ne rien « utiliser » de tout cela pour autre chose que pour eux-mêmes, leur propre savoir, le développement de leurs propres forces... Il faut que je guide mais qu'en fin de compte, ce soit eux qui décident, qui prennent la responsabilité du récit, de la parole, de dire ou ne pas dire, de montrer ou de ne pas montrer. Je leur dis qu'une fois les films finis, nous verrons si nous les montrons en dehors de la classe ou non, et de toutes façons qu'ils seront libres de décider individuellement.

En regardant les photos, je me prends la Chine en pleine figure : la toute puissance du lien et du sentiment familial, de ce qui unit le plus petit, le nouveau né, le nouveau venu, au plus ancien, le grand-parent ; la simplicité des vies chinoises dans ces « villes natales », « mon village » comme ils disent, dès que l'on sort du chic apparent des quelques grands centres urbains ; l'importance de l'école et de l'éducation ; l'histoire de la Chine en filigrane à travers ces décors et ces visages, des temps difficiles traversés par les générations précédentes à cette arrivée d'un relatif confort pour tous, cette

société de « moyenne aisance » dont parle le gouvernement et dont mes étudiants sont les témoins et les acteurs.

Comme souvent durant ces cinq années passées ici, j'éprouve à ce sentiment de révolte contre la bêtise de la propagande et des préjugés occidentaux, ceux de la presse et de la propagande, qui se diffusent partout : la Chine totalitaire, la Chine et sa volonté de puissance hégémonique... Cette ignorance des vies chinoises, du peuple chinois et de la réalité de sa vie, m'exaspère : je me dis que les films serviront de témoignages, pour essayer de rétablir une sorte de regard humain sur tout cela. Un autre impératif moral, une sorte d'engagement, vient donc se superposer à celui qui me lie à chaque étudiant : celui qui me lie au pays.

J'essaie d'avoir une vue d'ensemble des dossiers. En moyenne, chaque étudiant a réuni 20 à 30 photos. Quelques fichiers sont largement au-dessous de cette moyenne (5 ou 6 photos seulement) tandis que quelques-uns sont largement au-dessus (60 ou 70 photos). Ces différences d'investissement personnel dans le travail recoupe des différences d'intégration dans le travail universitaire en général, que j'avais déjà notées par rapport à cette classe : certains étudiants sont en difficulté et tendent à se mettre dans la marge du groupe au contraire d'étudiants très scolaires, qui peuvent répondre à toutes les demandes avec un grand volontarisme. Je reste sur les contraintes pratiques de l'exercice et je dis à ceux qui n'ont pas assez de photos qu'ils auront du mal à construire un récit et à ceux qui en ont trop qu'ils auront le même problème, mais pour une raison inverse.

Je remarque aussi que quelques étudiants sont allés chercher des images sur internet : leur ville ou des paysages... Je leur demande d'éviter. L'idée est de partir de l'album de famille comme un socle visuel de souvenirs personnels et d'éviter les images « générales ». S'il y a des trous, des manques, ce n'est pas grave, ils ont un récit à faire avec des mots, et ce que les images ne montrent pas, les mots peuvent le dire, si besoin est. Ces trous et ces manques me semblent même essentiels : le hors champ de la photo de famille provoque la parole et la nécessité du récit. C'est d'ailleurs ce qui se passe naturellement

quand quelqu'un vous fait découvrir un album de famille : il se met à expliquer, à raconter... car les photos ne sont que des traces d'une histoire plus large.

Pour les fichiers « standards », de 20 ou 30 photos, je sens que le récit autobiographique est possible, car quelque chose se dégage du défilement des images : l'évolution de chacun, comment on « grandit » poussé par la vie, le milieu, les paysages, les histoires qui traversent tout cela. Chaque fichier semble esquisser une « nébuleuse », un « contexte », susceptible de nourrir un texte, une production personnelle, c'est ce que j'espère. Car même si je retrouve des points communs inévitables entre toutes ces photos, liés aux règles culturelles et générales de « l'album de famille », les fichiers se distinguent et révèlent des caractères ou des personnalités différentes.

On peut trouver des extrêmes : Alina qui ne présente que quelques photos, essentiellement des décors sans personnages, même pas une photo d'elle, et de l'autre côté Edmond, où la majorité des photos le présente dans différents liens familiaux très précis et très hiérarchisés. Il y a ainsi des dominantes dans chaque album : photos de soi-même, photos de famille, photos scolaires, photos officielles, photos des lieux... Il faudra voir comment ces choix et ces contraintes visuelles influent sur les récits.

Je remarque aussi que la constitution des albums de photos nous a éloignés du sujet de départ qui partait des lieux de vie. Les lieux constituent bien un cadre important, sans doute pour structurer le récit de manière chronologique et spatio-temporelle, mais les photos révèlent des figures et des liens qui pourraient amener une autre manière de raconter les histoires. Je ne dis rien et je laisse les étudiants structurer leurs récits comme ils l'entendent à présent, en fonction des changements possibles qu'amène le matériau rassemblé.

Je remarque que les albums présentent des dominantes et des traits communs importants : par delà les différences, il y a des structures communes qui peuvent se dégager. D'abord un lien évident avec l'histoire de la photographie et plus généralement donc l'histoire économique et sociale de la Chine depuis une trentaine d'années. La rareté des photos en tirage papier dans les premiers temps de vie évoqués : il y a 30 ans environ quand les parents se sont connus ou il y a une vingtaine d'années au moment des

naissances et des premières années de vie. Puis la multiplication des photos avec l'arrivée du numérique puis des téléphones portables.

Il y a un changement quantitatif et aussi qualitatif : le passage de la rareté à la profusion change le style des photos ainsi que notre perception, et les possibilités de récit. La rareté des photos papiers du passé le plus ancien renforce l'importance du hors champ et la place possible du récit, des évocations, des souvenirs. La profusion actuelle des images semble faciliter la mémoire (on a une trace de tout) tout en gommant la place spécifique du hors champ et du récit (tout a une image).

Au delà de cette évolution dans le temps, des grands groupes ou catégories de photos se dessinent aussi.

Les photos d'enfance





PhotoScan par Google Photos



Les photos de famille



Les photos scolaires d'enfance et d'adolescence





Les photos d'amis





Les paysages



Les gros plans sur des détails (peu nombreux)





Je demande aux étudiants d'écrire un premier texte, un premier récit de leur vie, en s'appuyant sur les photos, en les regardant et en laissant venir les souvenirs et le récit. Ils doivent me l'envoyer par Wechat pour le début de la semaine 2.

Semaine 2 - du lundi 02/09/19

Les étudiants m'envoient un premier jet de leurs textes avant les cours de la semaine 2. La plupart des textes sont écrits à la main, trois étudiants seulement ont écrit à l'ordinateur. Cela correspond au rituel d'écriture que j'ai mis en place dans les cours précédents : on écrit d'abord à la main et au fil des corrections et des améliorations, on passe ou on finalise le texte à l'ordinateur.

Je commence à lire et mécaniquement, je me mets à corriger comme je le fais habituellement : en rouge, en soulignant de manière plus ou moins ondulée les fautes d'expression, en cerclant et en entourant les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. Et puis, je me rends assez vite compte que c'est inutile, en tout cas à cette étape du travail, que c'est trop tôt.

D'abord, le texte doit servir de voix off, donc de récit oral, qui permette le montage des images et le développement d'un récit. Cette oralisation du récit ne nécessite pas de focaliser pour l'instant sur certaines corrections orthographiques ou grammaticales : d'un point de vue strictement utilitariste, ce type de corrections ne sera indispensable qu'au moment des sous-titres. De plus, même par rapport à l'expression de manière générale, l'utilité d'une correction par rapport aux codes linguistiques me paraît tout aussi prématurée.

Que les récits soient simplement amorcés ou déjà bien structurés, l'enjeu va être de construire un récit cinématographique où la parole et les images vont se relier. L'opération de montage va donc nécessairement amener les étudiants à modifier leur récit initial. L'entrée dans des contraintes cinématographiques modifie donc les étapes et les déterminations du récit strictement langagier. L'enjeu va en effet être de continuer à développer et à structurer le récit langagier en fonction du récit des images (l'album photo), en articulant les images et la voix de narration. J'abandonne donc les corrections et je lis les textes pour voir ce qui se dégage de ces premiers jets.

Les textes font entre une page ou deux, plus de 20 lignes généralement, entre 200 et 400 mots. Quelques textes seulement font une douzaine de lignes : soit que l'étudiant ne soit pas encore vraiment rentré dans le travail, soit qu'il s'agisse d'étudiants plus en difficulté sur le plan langagier, et dont les productions sont habituellement plus courtes que celles des autres. Je remarque cependant que cette longueur des textes est remarquable par rapport aux productions dans les cours précédents. C'est le premier effet du support des images et du lien avec les histoires vécues : le « matériau » est abondant et déclenche plus de récit.

La plupart des textes sont aussi structurés en paragraphes : ce qui est aussi remarquable pour des premiers jets, car, même si c'est un point travaillé dans les cours d'écriture du semestre précédent, c'est une difficulté persistante pour les étudiants. Structurer un récit de manière générale et dans un premier (ou dernier) temps, structurer graphiquement ce récit, en appliquant, de manière appropriée, la forme des paragraphes, reste une difficulté d'écriture pour les étudiants. Je remarque donc aussi que le support des images semblent avoir amené une facilité de ce point de vue là : les photos permettent de bien voir les périodes de vie et amènent « naturellement » la formation des paragraphes, en imposant des changements de cadre spatio-temporel la plupart du temps.

En lisant, je note aussi que l'emploi des temps du récit, au passé, reste toujours flottant en ces débuts de troisième année : l'alternance de l'imparfait et du passé composé, les concordances en cas d'antériorité ou de postériorité, le retour au présent ou au futur quand la narration l'exige... Dans mon cours

habituel d'écriture en début de troisième année, je commence en général par un rappel et des exercices d'écriture autour de tout cela. Je note donc le problème pour savoir à quel moment il sera judicieux de le résoudre dans ce nouveau dispositif d'écriture.

Un exemple de texte très court.

Alina 2017051992

Sujet de départ : Racontez votre vie depuis votre naissance à partir des jeux où vous avez vécu.

J'ai été né en Chine, j'étudiais à Guangdong avant mes douze ans. Je vis avec mes parents et va à l'école et joue avec mes cousins. J'ai vu beaucoup d'opéra à ce moment-là et je vais courir à vélo.

Après l'âge de douze ans, je suis allé à Hong Kong. Je suis réuni avec ma famille, mais j'ai commencé à avoir peur parce que je ne connaissais pas le cantonais. Je ne peux pas comprendre la classe et j'ai une mauvaise étude. Au collège, cette situation est améliorée. J'ai pris part à la compétition de chant mais je ~~me~~^{me} suis retiré après trois minutes. Heureusement, mes cellules sportives sont bonnes et j'ai beaucoup de médailles. Pour la première fois au lycée, j'ai aimé un garçon qui a été vu à l'événement, mais il a rapidement terminé ses études.

Après 19 ans, je suis allé à l'université de Jinan, mes études de première et de deuxième année étaient médiocres.

et j'ai perdu mon temps.

Maintenant, la vie continuera, mais le temps ne reviendra pas. J'espère qu'aujourd'hui, je travaille plus qu'hier et ne laisse pas les paresseux perdre ma jeunesse comme avant.

La 1ère page d'un récit, plus en place, de longueur moyenne (1 page 1/2)

Marie
2017051174

Dès ma naissance, je vis dans la maison de mes parents. C'est un bâtiment de trois étages en briques rouges. Quand j'étais très petite, ma mère fréquentait nos voisins avec moi. Il y avait une fois, quand j'avais seulement cinq ans, ma mère parlait avec notre voisin et je regardais la télévision. Soudain j'ai fait de la gymnastique simple selon la télévision en criant: « Un, deux, trois, quatre! » En fait j'ai oublié tout cela. Mais ma mère se rappelle souvent cet événement et se sent heureuse quoique je sois embarrassée.

Quand j'étais écolière, j'ai été contrainte par mes parents de participer aux cours de calligraphie. Au début j'apprenais le style régulier comme tous les camarades. Puis mon enseignante s'est aperçue que j'avais le don d'écrire l'écriture des clercs et elle a changé mes contenus des cours. Enfin j'ai gagné le troisième cours dans un concours municipal de calligraphie. Jusqu'à aujourd'hui je suis très reconnaissante à cette enseignante.

Avant la soirée de remise des diplômes de troisième année, j'ai été choisie de jouer un spectacle. Dans ce spectacle nous avons dansé en portant des habits verts. Je me sens contente.

Summary

Le projet m'oblige à considérer les textes non pas comme une fin mais comme un moyen ou plutôt une étape, puisqu'il s'agit à la fin de parvenir à un récit images et son, qui fonctionne comme tel. En me mettant dans cette perspective, je sais que tous les textes devront être retravaillés en fonction de cette articulation fondamentale entre la voix off (le récit langagier) et les images (le récit visuel). C'est dans cette logique que les améliorations en terme de récit (ampleur, structure...) devront être envisagés.

Au début du premier cours de la semaine 2, je leur demande donc de commencer la réalisation d'une première maquette, en enregistrant une lecture de leur premier texte et en commençant le montage des images sur le son de cette lecture. L'objectif est de les sensibiliser à la technique du montage qu'ils vont devoir maîtriser et de les plonger dans la construction du récit audio-visuel, à partir des éléments qu'ils ont déjà : fichiers de photos et premier jet du récit autobiographique langagier, lu et enregistré. Je leur dis explicitement que l'enjeu est le montage des deux récits (visuels et sonores), que ces deux récits doivent donc se fondre en une seule forme, et qu'ils vont s'apercevoir que les liens entre l'image et le son vont les amener à parfois modifier les images, leur ordre par exemple, ou le temps qu'elles restent à l'écran, tout aussi bien que les récits qu'ils ont écrits. Ils doivent donc commencer une maquette pour trouver le style de leur construction et adapter leur travail image et son en fonction des effets que va produire le montage audio-visuel.

Durant ce premier cours de la semaine 2, je les laisse avancer techniquement. Car le premier objectif est surtout technique : trouver les programmes qui permettent de monter des petits films. Certains ont déjà repéré des programmes, les autres cherchent, selon le type d'ordinateur ou de tablette qu'ils utilisent. Je leur demande de s'échanger les informations sur les programmes possibles, ce qu'ils font assez naturellement.

Certains se mettent tout de suite à l'écart et enregistre une première version de leurs textes. Les autres le feront d'ici le prochain cours.

Je passe jeter des coups d'oeil par dessus leurs épaules. J'observe le bazar technique et les solutions qu'ils trouvent : transférer les fichiers, passer les photos d'un appareil sur un autre, d'un format dans un autre format, trouver comment créer un début de film en collant quelques images, et puis le son... J'ai décidé de ne pas intervenir sauf s'ils le demandent. Un des objectifs du projet est de transformer leur manière d'utiliser l'informatique, les ordinateurs et surtout les portables : de passer du rôle de récepteur-clickeur à un rôle de production : d'un regard passif à un regard actif sur le monde et les images. Ils ne me posent d'ailleurs aucune question, ils ont l'habitude de trouver des solutions, seuls avec leur machine. Techniquement, je leur signale que la salle est équipé d'ordinateurs donc qu'ils doivent trouver des systèmes compatibles entre leur matériel personnel et ces ordinateurs scolaires, pour que l'on puisse visionner des étapes de travail avec tous les appareils.

Ils avancent en silence, concentrés : transfert de mémoire, de souvenirs, à travers les machines, à travers les esprits aussi, en classant, rangeant, nommant... A la fin du cours, j'observe qu'ils semblent tous avoir trouvé des solutions qui leur permettent d'avancer.

Je leur dis qu'il faudra un rendu d'un montage complet en semaine 5, donc ils ont trois semaines pour avancer, et on regardera des étapes, individuellement ou collectivement.

Le second cours de la semaine est destiné à compléter cette entrée en matière. Je leur montre cinq débuts de films, qui ont un rapport avec l'autobiographie :

- *Le Roman d'un tricheur* de Sacha Guitry (fiction - France - 1936)
- *Persepolis* de Vincent Paronnaud et Marjane Satrapi (film d'animation - France - 2007)
- *Les Vacances du cinéaste* de Johan Van Der Keuken (documentaire - Pays-Bas - 1974)
- *Daguerréotypes* de Agnès Varda (documentaire - France - 1975)
- *Journal Intime* de Nanni Moretti (fiction - France / Italie - 1993).

L'objectif premier est de leur donner des exemples concrets du dispositif de narration cinématographique entre les images et une voix off subjectives. A

travers cette sensibilisation, je veux aussi attirer leur attention sur la liberté de narration et les différentes possibilités qu'offre la forme autobiographique. Le choix d'extraits propose des débuts de film qui mettent en place le « pacte autobiographique » entre le narrateur et les spectateurs. Et ce pacte, loin d'enfermer le « je » dans un unique souci de « vérité » ouvre un espace de jeu : du documentaire à la fiction, de l'autobiographie fictionnée à la fiction autobiographique, en passant par le journal filmé... L'objectif est de sensibiliser les étudiants à cette liberté narrative et stylistique, à la liberté de ton aussi, possible dans les formes autobiographiques.

De manière plus générale, je veux aussi les habituer au dispositif cinématographique : on tire les rideaux, on se met dans le noir, et on regarde tous les images et les sons défiler sur un grand écran. On apprend à regarder et on apprend ensuite à parler de ce qu'on a senti. De manière très pragmatique, je veux les habituer à cela car je sais que nous aurons à visionner des étapes de leur travail et à projeter l'étape finale : c'est une épreuve par rapport à la pudeur et à la timidité, et je souhaite que cela s'inscrive naturellement dans le travail. J'ai aussi remarqué que le rituel cinématographique devenait quelque chose de moins naturel ou habituel pour les nouvelles générations : l'habitude de regarder des images et des sons est aujourd'hui plus solitaire, sur l'ordinateur et plus encore le téléphone portable. Or le rituel cinématographique est collectif : c'est la grande différence entre les Frères Lumière et Edison, et ce sont les frères Lumière qui inventent le cinéma, et sans doute en grande partie pour cette raison. Donc nous faisons réellement une première expérience de cinéma en regardant ces extraits.

Après chaque extrait, les étudiants doivent répondre à un petit questionnaire, qui vise à mieux comprendre la manière dont ils reçoivent et perçoivent ces extraits, et aussi à savoir si ce visionnage les inspire pour la suite du travail. A la suite de chaque extrait, je leur laisse un peu de temps pour le questionnaire, puis je demande oralement des réactions que je complète par quelques commentaires, sur la forme et l'intérêt des extraits par rapport au travail autobiographique.

Je conclus la séance sur la liberté possible qu'offre le genre autobiographique. Les cinq extraits montrent en effet que les débuts de film mettent tous en place un « pacte autobiographique » entre l'auteur / narrateur et les spectateurs, qui acceptent, même dans l'idée d'une fiction, qu'une part de la vraie vie de l'auteur va être révélée. Mais il n'y a pas de forme préétablie et de règles fixes en dehors du « je » qui parle : la forme du récit, la chronologie, le ton, l'atmosphère... varient selon les « propriétés » du je et de ses choix. Ils ont donc tous un espace ouvert pour leurs propres projets, et ils peuvent s'inspirer de ce qui les a touché dans les extraits. Ils ont trois semaines pour avancer dans ce travail, durant lesquelles nous visionnerons ensemble des étapes et où je donnerai des conseils, et ils doivent me rendre un montage complet en semaine 5.

Semaine 3 - du lundi 09/09/19

Je m'aperçois que sur un travail complexe comme la réalisation des films autobiographiques, les différences de rythme entre les étudiants sont encore renforcées, par rapport à des exercices scolaires plus traditionnels. Certains ont déjà des montages très en place ainsi que des récits langagiers très développés. D'autres n'ont pas encore vraiment commencé leur montage. Dans un premier temps, les difficultés techniques s'ajoutent parfois aux difficultés langagières. Pas tout le temps : pour Yana par exemple, à l'aise avec l'image de soi et la technique, le petit exercice a déclenché une vitesse de travail en français que je ne lui avais jamais vue auparavant.

Je décide donc d'amorcer les exercices suivants en parallèle, notamment le développement d'une écriture de court métrage de fiction, car je sais aussi que cela prend beaucoup de temps, de l'idée initiale au développement puis à l'écriture des séquences et des dialogues. Il y a aussi un temps de maturation nécessaire, pour que l'imagination fasse correctement son travail. Développer plusieurs exercices en même temps permet aussi de rester dans l'écriture cinématographique tout en l'abordant sous différents axes (le documentaire / la fiction, la photo / la voix), et sachant que ses différences approches

entretiennent des rapports, des échos, des analogies dans leurs différences, qu'il est intéressant d'aborder en parallèle.

L'hypothèse est ici que les questions et les réponses apportées sous un angle nourrissent le travail de l'autre. J'imagine par exemple que l'autobiographie les a plongé dans un travail de mémoire personnelle et a réveillé des sentiments, des affects profonds, et que tout cela est un matériau indirect propice à l'écriture d'une fiction, comme à l'improvisation au théâtre. Il s'agit d'utiliser les affects et les traces de mémoire de manière indirecte, et parfois involontaire ou inconsciente : c'est comme entrouvrir la boîte de Pandore, ensuite c'est à chacun de jouer avec ce qu'il attrape au vol. Il faut faire confiance au hasard dans ce domaine, il faut y croire, comme à une métaphore de la vie.

Le premier travail concernant l'écriture d'un film de fiction est un travail d'associations d'images et d'idées à partir de la feuille blanche. Je leur demande donc de prendre une feuille blanche et un stylo, de faire le vide aussi bien sur la table que dans leur tête, et de juste penser au film qu'il voudrait faire. Essayer de voir, juste cela, et noter. Et noter ce qui vient ensuite, par associations en laissant flotter l'esprit autour des images et des mots... Ils peuvent écrire en français et en chinois à cette étape.

L'important est de ne pas se censurer et de noter tout ce qui vient : souvenirs, images, personnages, bouts de scènes, bouts de films existants... Ce n'est pas une liste : ils peuvent écrire sur toute la page comme un dessin, comme ça vient, comme les choses sont reliées ou non entre elles. Ce n'est pas une histoire complète, structurée, un récit que je demande, c'est trop tôt et c'est trop volontaire, juste ce qui vient si on laisse flotter l'esprit : bouts, couleurs, images, situations, personnages. Cela n'a pas besoin d'être logique ou relié pour le moment.

Je les laisse travailler un long moment, 20 ou 30 minutes. Puis je leur dis de reprendre cela tranquillement chez eux d'ici la semaine prochaine : de compléter, d'approfondir, de se repencher sur une idée ou une image qui se détache... La semaine prochaine, ils devront présenter ces premières idées à

l'oral, la feuille à la main, de manière courte, en 1 ou 2 minutes, sans réciter, juste en présentant ce qu'ils trouvent le plus important dans ce qu'ils ont noté.

Création du groupe Wechat : pour améliorer la compréhension collective des consignes que je donne.

Lors de la seconde séance de cette semaine 3, nous visionnons des premiers essais de montage des étudiants les plus en avance dans le travail. Comme je vais commenter les montages et donner des conseils généraux, quant à la construction des films, je veux être sûr que tout le monde comprenne bien. Je choisis quelqu'un pour faire l'interprète français / chinois quand je parle, et le cas échéant, chinois / français, si certains étudiants ont du mal à formuler leurs incompréhensions. Je choisis d'abord Manon, comme interprète : elle n'est pas trop timide, et elle a de très bonnes compétences en langue.

Extrait de la retranscription de la vidéo du 11/09/19 :

« SG (moi) : - On va regarder les premiers montages. L'idée, c'est quoi ? Il y a plusieurs choses que je voulais vous dire. D'abord, il faut essayer de regarder les films sans juger... Ah, qui fait interprète aujourd'hui ?... Manon, viens faire interprète. Si tu n'arrives pas, tu me dis. C'est un exercice difficile, donc si vous n'y arrivez pas, ce n'est pas grave... Alors, la première chose, c'est d'essayer de ne pas juger, d'accord ? L'idée, c'est pas de dire « j'aime », « j'aime pas », c'est pas ça. L'idée, c'est dans chaque film, quelqu'un essaie de dire quelque chose sur lui. Comment est-ce que le spectateur reçoit ça ? C'est-à-dire que vous, en tant que spectateur, qu'est-ce que vous comprenez ? Qu'est-ce que vous voyez ? Qu'est-ce que vous aimeriez savoir ? C'est ça qui est important. On essaie de construire une histoire donc d'améliorer la manière de raconter une histoire. Donc l'idée, c'est pas de dire « c'est bien, c'est pas bien », c'est de dire : « Qu'est-ce que je reçois ? Qu'est-ce que j'ai compris ? Qu'est-ce que je n'ai pas compris ?

Traduction en chinois par Manon, au tableau, avec moi.

SG : - C'est le même problème que vous devez vous poser quand vous, vous parlez français. C'est-à-dire vous, vous êtes sans arrêt en train de vous poser le problème : « Ah, j'y arrive pas, je parle pas français... ». Mais le problème, c'est pas ça, c'est comment l'autre comprend, comment l'autre reçoit

ce que vous dites. Que votre français soit correct ou pas correct, c'est pas très grave. Qu'est-ce que l'autre comprend ?... J'essaie de vous faire changer de perspective, c'est-à-dire comment vous pouvez vous poser la question : « Qu'est-ce que l'autre comprend ? ». Pas quelles sont vos difficultés etc... mais « qu'est-ce que l'autre reçoit ? ».

Traduction de Manon.

Sg : - Donc moi, je vais vous faire des remarques par rapport au premier montage. Ce sera toujours des remarques par rapport justement à ça. C'est-à-dire comment raconter l'histoire pour que l'histoire, on en comprenne le maximum. Je ne peux pas juger vos films, c'est votre vie, on est bien d'accord, on n'a pas de jugement à porter là-dessus... C'est là où c'est un sujet difficile, ce n'est pas facile, je sais, de parler de soi, mais c'est un sujet pas facile mais finalement inattaquable, parce qu'on ne peut pas juger votre vie, elle vous appartient. Donc le plus vous allez dire de choses sur vous, le plus, c'est... on ne peut rien dire. La seule chose dont je peux vous parler, ce n'est pas de votre vie, mais de comment vous la raconter. Qu'est-ce que je comprends ? Qu'est-ce que je comprends pas ? Ce qui me manque, qu'est-ce que j'aimerais savoir, c'est ça... Mes réactions, c'est juste ça pour vous aider à aller au bout de raconter l'histoire.

Traduction de Manon en chinois.

SG (à Manon) : - Tu parles plus que moi ! (*rires dans la classe*) C'est beaucoup plus long. Elle a expliqué des choses, elle a parlé plus longtemps. Je suis toujours frappé de ça quand il y a des interprètes. Soit je dis quelque chose de très long, et le Chinois va dire quelque chose de très court. Ou alors je dis quelque chose de très court et pour les Chinois, c'est très long...

Manon : - C'est développé.

SG : Ah, c'est développé, tu as expliqué... Donc, voilà, c'est pour vous dire ça, essayez de voir le film de la même manière, c'est-à-dire vous regardez et essayez de vous poser, comme un spectateur neutre, vous ne connaissez pas, faites comme si vous ne connaissiez pas, et vous découvrez quelqu'un... Et qu'est-ce que vous sentez ? Qu'est-ce que vous voyez ? Qu'est-ce que vous

voulez savoir ? Quelle est votre manière de recevoir ça ? Laissez les jugements de côté, pour le moment ce n'est pas productif pour nous faire avancer.

Bon, on va regarder, je sais que c'est très difficile, c'est une épreuve, parce que vous parlez de vous, vous montrez des images de vous, vous montrez votre voix, vous vous exposez. Donc je sais que c'est très difficile, ça peut être gênant, donc je vous remercie, parce que c'est courageux ».

[...]

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC 6 ÉTUDIANTS

Mi-semester / fin octobre 2019

Préalable à l'entretien : l'enseignant présente l'entretien à l'étudiant

- Il s'agit d'un entretien non directif : pour mieux savoir quels ont été les effets du travail d'écriture de films sur les étudiants. L'entretien est non-directif, c'est-à-dire que l'étudiant doit a priori parler le plus librement possible de son expérience, en abordant les choses dans l'ordre qui lui semble le plus naturel et de la manière la plus simple pour lui. Il s'agit dans un premier temps de raconter ce qui s'est passé pour soi et de faire part de ses ressentis.
- Comme il s'agit de connaître les effets du cours sur chacun, il n'y a pas a priori de bonnes ou de mauvaises réponses. Rien n'est exclu ou obligé : il peut y avoir des critiques, des questions, ou même de l'indifférence, ou une absence de réaction. Tout fait partie de l'enquête, du moment que cela correspond à un ressenti ou à une pensée que les étudiants ont éprouvé pendant le déroulement du travail.
- Même s'il y a des choses incomprises ou problématiques, il faut essayer de les nommer. Car il s'agit d'une expérience et, comme dans les sciences « dures », par exemple les sciences physiques : parfois « ça marche », parfois « ça ne marche pas ». Et parfois, quand ça ne marche pas, c'est très intéressant. Car cela permet de repenser les conditions dans lesquelles une nouvelle expérience serait intéressante. Il s'agit donc de tout dire, sans se censurer si possible, en considérant que « tout » ce qui est ressenti ou « tout » ce qui arrive fait partie de l'expérience.
- Par conséquent, à partir d'une question très large, pour « lancer » le témoignage, je laisserai l'interlocuteur parler le plus librement possible. En cours d'entretien ou à la fin, je me permettrai de poser quelques questions sur les points où je voudrai des précisions.

Question de départ

« Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ? ».

Pour préciser : les questions en cours d'entretien

Les entretiens avec les étudiants chinois présentent nécessairement un trait culturel fort et nous sommes dans un cadre institutionnel, officiel. J'ai déjà remarqué cette manière typiquement chinoise de bien réfléchir avant de parler, d'essayer en permanence de dire les choses objectivement, avec mesure. C'est un trait culturel majeur, qui entre en contradiction avec la valorisation de la « spontanéité ». Parler, c'est exposer sa « face », d'où la prudence antique de la culture chinoise, et la valorisation du groupe sur la pensée individuelle, inculquée dès le plus jeune âge, en famille, suivant le précepte : « ne pas se mettre en avant, garder de la modestie ».

Mes questions en cours d'entretien visent donc avant tout à libérer la parole, pour essayer de savoir ce qui s'est passé individuellement, pour chaque personne, et d'abord à partir de ce qui a été senti ou ressenti, avant même d'être analysé ou objectivé.

Les différentes questions visent aussi à déterminer les effets du travail sur différents plans, et à essayer de savoir comment chaque étudiant évalue et prend conscience de ces différents plans :

- plan artistique : par rapport à une idée de la création et du cinéma ;*
- plan humain : par rapport à soi-même, au groupe, au monde ;*
- plan culturel : par rapport aux deux cultures, chinoise et française ;*
- plan linguistique : par rapport au travail de la langue française.*

Cette préparation de l'entretien ainsi que les questions de relance possibles ont été anticipées et s'adaptent à chaque étudiant, selon les perspectives que dessinent son premier récit et ses premières remarques :

- Lequel des trois exercices t'a le plus intéressé ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu retiens de chaque exercice : l'autobiographie, le plan Lumière, l'essai de court métrage, si on les reprend un par un ?
- Durant tout le travail, quel a été le moment que tu as préféré et le moment que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?
- Quels ont été les moments d'incompréhension ou de difficultés ?
- As-tu le sentiment d'avoir progressé ? Comment ? Pourquoi ?
- Auras-tu des critiques à faire sur ce cours ou des idées d'amélioration ?
- Est-ce que ce travail change ton regard sur les images, les films, le cinéma ? Comment ? Pourquoi ?
- Est-ce que ce travail change ta perception du groupe, de la classe ?
- Qu'est-ce que ça te fait de filmer et aussi l'inverse, d'être filmé ?
- Est-ce que ce travail change ton regard sur les autres et le monde en général ?
- Est-ce que ce travail change ta perception des différentes cultures, française et chinoise ?
- Est-ce que ce travail a changé quelque chose par rapport à ton français ? A l'écrit ? A l'oral ?
- Est-ce que ce travail a changé quelque chose sur ta manière d'apprendre ? Est-ce que tu vois ta manière d'apprendre le français différemment ?

Annexe 5 - Guide d'entretien spectateurs

GUIDE D'ENTRETIEN SPECTATEURS

suite à la diffusion des « Exercices de film » sur les réseaux sociaux

11 avril 2020

Préalable à l'entretien : de l'enseignant à l'interlocuteur

- Il s'agit d'un entretien non directif : pour savoir comment les films ont été perçus, quels effets ils ont eus sur les spectateurs.
- Comme il s'agit de connaître les effets, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, a priori. Rien n'est exclu ou obligé : il peut y avoir des critiques, des questions, ou même de l'indifférence, une absence de réaction. Tout fait partie de l'enquête, du moment que cela correspond à un ressenti ou à une pensée que vous avez eus en découvrant les films.
- A partir d'une question très large, pour vous lancer, je vous laisse parler le plus librement possible. En cours d'entretien ou à la fin, je me permettrai de poser quelques questions sur les points où je souhaiterai des précisions.

Question de départ

« Comment avez-vous perçu ou reçu ces petits films ? Quelles ont été vos réactions à la découverte des films des étudiants ? »

Pour préciser la question de départ

- Combien de films ont été vus ? Est-ce qu'il y a eu un intérêt et un suivi pour la collection entière ?
- Quel genre a attiré l'attention : l'autobiographie, le film Lumière ou les essais de court métrage ?
- Quel film et quelle image vous ont le plus marqué ?

Essayer de déterminer pour chaque interlocuteur sous quel angle le travail des étudiants a été évalué :

- *plan artistique : par rapport à une idée de la création et du cinéma ;*
- *plan humain et psychologique : par rapport à l'étudiant, au groupe, au monde ;*
- *plan culturel : par rapport aux deux cultures, chinoise et française ;*
- *plan linguistique : par rapport au travail de la langue française.*

Échanges avec d'autres spectateurs

- Avez-vous eu des réactions d'autres spectateurs ? Chinois ou français ou autres ? Qui appartiennent au monde de l'enseignement ou pas ?

Analyse de l'impact supposé sur les étudiants

Selon vous, qu'est-ce que cette expérience a apporté aux étudiants ? Ou simplement modifié ? Avez-vous eu des discussions avec les étudiants à propos de leurs films et de leur travail ?

Analyse de l'impact sur la culture éducative et les comportements

Est-ce que ce travail a un impact sur vous : sur votre travail, sur votre manière de voir l'apprentissage, le programme, les cours... ?

Prêter attention aux points suivants :

- *le travail en français à partir de la culture chinoise ;*
- *la réutilisation des matériaux : les films comme « documents authentiques » et eux-mêmes possibles supports pédagogiques ;*
- *l'intégration possible de tel projet dans le cursus chinois : apports, difficultés... ;*
- *le rôle de l'enseignant.*

Les limites du projet ou de sa réception

Est-ce que quelque chose vous gêne dans ce travail ?

Est-ce que vous voyez des critiques, des améliorations possibles ou simplement des choses que vous ne comprenez pas ou dont vous ne voyez pas l'intérêt ?

GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS
DES EXPÉRIENCES PARALLÈLES OU DÉRIVÉES

**suite à la publication de messages vidéo
pour la France par des lycéens chinois**

14 mars 2020

Les « Exercices de film » ont été diffusés pendant le mois de mars 2020, traditionnel mois de la Francophonie. La publication a été quotidienne, à raison d'un film par jour : pour la Chine, sur le compte Wechat de l'association de Français de l'Université Jinan.

La publication a été relayée sur différents groupes d'enseignants de français en Chine. Globalement, elle a été suivie, ou en tout cas remarquée. C'était la période de confinement en Chine, avec une reprise des cours, mais en ligne, après les vacances du Nouvel An. Les circonstances focalisaient l'attention sur les expériences pédagogiques « en ligne », avec des demandes de retour de la part des hiérarchies scolaires et universitaires.

Sur ces différents groupes de discussion, j'ai diffusé plusieurs messages pour essayer d'engager un dialogue à propos de ce travail et aussi inciter les enseignants à utiliser ce matériau, ou à s'en inspirer, en toute liberté.

Un premier lycée a réalisé une vidéo collective de soutien aux Français face à l'épidémie : un montage où chaque étudiant disait quelques mots en français. Des vidéos semblables avaient déjà été réalisées pour Wuhan par d'autres régions de Chine, au début de l'épidémie. C'est une forme d'expression populaire en Chine. Et la première vidéo en français en a déclenché d'autres, dans d'autres départements de français, surtout en collège et lycée.

Une enseignante de français d'un lycée chinois a aussi décidé de lancer ses élèves dans un travail plus complexe, avec les images animées : d'abord des sous-titrages et doublages en français d'actualités chinoises sur le Covid, puis la réalisation d'une « lettre vidéo collective », destinée aux Français.

Comme ces nouvelles publications s'inscrivaient dans le mouvement de la publication des « Exercices de film » et dans la même période (confinement et utilisation « scolaire » des outils de communication audiovisuelle), j'ai contacté

plusieurs des enseignants responsables de ces expériences vidéo, pour leur demander des entretiens.

Préalable à l'entretien par S.G.

- Il s'agit d'un entretien non directif : il s'agit de raconter l'expérience vidéo de la manière la plus complète possible, de l'origine du projet à sa mise en place, ses modalités, ses effets.

- Il n'y a, a priori, pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Et il ne s'agit pas pour l'enquêteur de porter un jugement, encore moins une évaluation sur le travail. Il s'agit avant tout de « comprendre » l'expérience et de saisir le ressenti des différents acteurs, pour mieux analyser ce qui a été mis en jeu, et comment cela modifie ou non la pédagogie du français.

- À partir d'une question très large, pour vous lancer, je vous laisse parler le plus librement possible. En cours d'entretien ou à la fin, je me permettrai de poser quelques questions sur les points où je voudrais des précisions.

Question de départ

« Comment cette expérience de film a-t-elle vu le jour et s'est-elle déroulée ? »

Pour préciser en cours d'entretien ou ensuite

- Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

- Quels ont été les effets de ce travail sur les élèves ?

- Quels ont été les effets de ce travail sur l'enseignant ? La question du « rôle » de l'enseignant.

- Y-a-t-il eu des effets notables sur le plan des acquisitions langagières ? À préciser : compréhension / production, écrit / oral ?

- Comment le travail a-t-il été perçu de l'extérieur, par les spectateurs ou les destinataires ? Dans le contexte scolaire ? Hors contexte scolaire ?

- Est-ce que cette expérience amène de nouvelles idées de travail ?

Annexe 7 - DOCUMENTS LIÉS À L'AUTOBIOGRAPHIE DE CÉLIA

Annexe 7a - Questionnaire 1 / Célia

2. Date de naissance (jour / mois / année) : 14/03/1999
3. Lieu de naissance (ville / région / pays) : Jieyang / Guangdong / Chine
4. Nationalité : Han
5. Profession des parents : commerçants
6. Langues apprises hors cadre scolaire (en dehors de l'école) : ^{Non Italien (un peu)} ~~dialecte de Chaoshan~~ (√) (非潮語)
7. Langues utilisées en famille : dialecte de Chaoshan (√) (潮語)
(par ordre d'importance décroissant - mettre le signe =, si les langues sont à égalité)
8. Langue la plus utilisée dans la vie courante (hors famille) : mandarin
9. Langues apprises dans un cadre scolaire (chronologiquement) :
mandarin, anglais, français
10. Est-ce que vous avez appris le français avant l'université ?
你在进大学之前是否有学习过法语?
 Oui (préciser)
 Non

Avez-vous déjà séjourné en France ?

Non

Oui. Préciser quand et la durée du séjour.

11. Est-ce que le français fait partie de vos vœux post-bac ?

在你的高考志愿中是否有选择法语? 为什么选择法语?

Oui.

Etait-ce votre premier vœu ? Oui

Si non, quels étaient vos vœux avant le français ?

...

Pourquoi avez-vous choisi le français ?

... Apprendre une langue étrangère est mon souhait.

...

Non.

Quels étaient vos vœux ?

...

...

12. Citez trois mots qui donnent vos représentations de la langue française.

请用三个词描述你对法语的看法

... régulière, rigoureuse, belle

13. Faites une auto-évaluation de votre niveau de français selon le tableau donné (en version française et en version chinoise). 请给你的法语水平进行自我评估

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter 听力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire 阅读	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à une conversation 口语 (口语会话)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'exprimer oralement en continu 口语 (连贯口语表达)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire 写作	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En dehors des cours, utilisez-vous le français ?

除了在课堂上, 你平时是否会运用到法语? 请补充说明。(多选题)

- Non, pas d'autre occasion d'utiliser le français
- Oui, en écoutant des chansons françaises
- Oui, en écoutant la radio française
- Oui, en lisant des livres en français
- Oui, en lisant la presse française
- Oui, en regardant des films français
- Oui, en participant à des activités culturelles francophones (préciser) ...
- Oui, en communiquant avec des francophones
- Oui, autres (préciser) ...

15. Selon vous, quels sont les critères importants pour évaluer le niveau de français à l'oral ? Vous pouvez en citer trois.

在你看来, 法语口语水平的评判标准有哪些? 请给出三个关键词。

... fluidité, vocabulaire, naturel

16. Parmi les trois critères que vous venez de citer, quels sont vos points forts ? Quels sont vos points faibles ? 在你刚刚提到的评判法语口语水平的标准中, 哪些是你的强项? 哪些地方需要提高?

Points forts ... naturel

Points faibles ... J'ai besoin de travailler plus dur sur la vocabulaire.

17. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire en français ?

... Vocabulaire

... Syntaxique

...

...

...

Annexe 7b - Questionnaire de Proust / Célia

Célia

MON QUESTIONNAIRE DE PROUST

Le principal trait de mon caractère.

- Je suis attentive

La qualité que je préfère chez un homme.

- Je préfère un homme posé 沉稳

La qualité que je préfère chez une femme.

- Je préfère une femme honnête

Ce que j'apprécie le plus chez mes amis.

- J'apprécie l'acidité l'attitude positive chez mes amis

Mon principal défaut. 不足

- ~~Je ne suis pas assez confiante~~ Le manque de confiance en soi

Mon occupation préférée.

- Mon occupation préférée est voir des films

Mon rêve de bonheur.

- Je voudrais trouver un homme qui pourrait m'accompagner jusqu'à la fin de ma vie.

Quel serait mon plus grand malheur ?

- Je n'ai pas une santé assez bonne

Ce que je voudrais être.

- Je voudrais être une interprète

Le pays où je désirerais vivre.

- Je désirerais vivre à l'Italie

La couleur que je préfère.

- Je préfère le blanc.

La fleur que j'aime.

- J'aime Zuzoma grandiflorum

L'oiseau que je préfère.

- Je préfère l'hirondelle

Mes auteurs favoris en prose.

- Jiao Zhen (une écrivain ^{très} chinoise) est ^{mon} l'auteur favoris.

Mes poètes préférés.

- Neruda (le poète chilien) est le poète que je préfère

Mes héros dans la fiction.

- ~~Neruda le poète chilien~~ Je préfère Winston Churchill dans le film Dark Knight Hour.

Mes héroïnes favorites dans la fiction.

- Mon héroïne favorite dans la fiction est Jane Austen, du film Becoming Jane

Mes compositeurs préférés.

- Bach est le compositeur que je préfère.

Mes peintres favoris.

- ~~Gustave Klimt~~ Je préfère Gustav Klimt et Claude Monet.

Mes héros dans la vie réelle.

- Guo Xiaosong est un des héros dans la vie réelle.

Mes héroïnes dans l'histoire. 历史英雄

- Margaret Thatcher est mon héroïne dans l'histoire.

Mes noms favoris.

- Elizabeth

Ce que je déteste par-dessus tout. 讨厌

- Je déteste l'homme qui est arrogant et ne sait pas respecter les autres.

Personnages historiques que je méprise le plus.

- ~~None.~~ 误解

Le fait militaire que j'admire le plus.

- J'admire la bataille de Dunkerque

Le don de la nature que je voudrais avoir.

- Je voudrais avoir un don pour l'instrument de musique

Comment j'aimerais mourir.

- J'aimerais mourir dans un rêve

État présent de mon esprit.

- Mon esprit a maintenant beaucoup de choses instables.

Fautes qui m'inspirent le plus d'indulgence.

- S'a de l'indulgence pour les ~~fautes~~ ^{真正} fautes qui sont ^{vraiment} faites involontaire par les hommes humains.

Ma devise.

- So être honnête, calme et indépendante.

ANALYSE GÉNÉRALE DES QUESTIONNAIRES 2 :
Réception des extraits de films autobiographiques
Stéphane Ginet

COURS D'ÉCRITURE DE FILMS

Promotion 2017 - 3e année

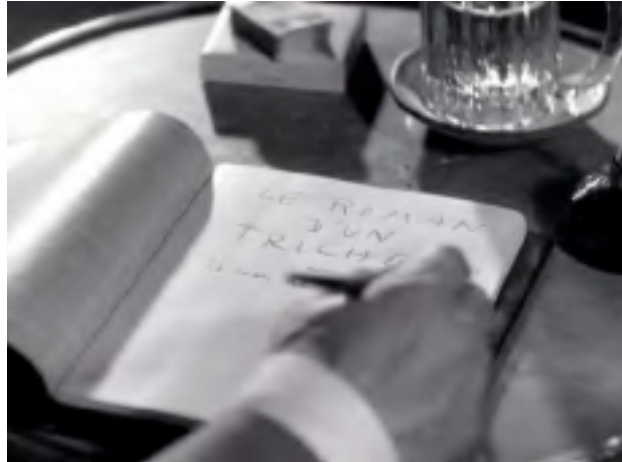
Après chaque extrait, les étudiants doivent répondre à un petit questionnaire, qui vise à mieux comprendre la manière dont ils reçoivent et perçoivent ces extraits, et aussi à savoir si ce visionnage les inspire pour la suite du travail. A la suite de chaque extrait, je leur laisse un peu de temps pour le questionnaire, puis je demande oralement des réactions que je complète par quelques commentaires, sur la forme et l'intérêt des extraits par rapport au travail autobiographique. Le modèle du questionnaire se trouve en Annexe 2 - Questionnaire 2 / Réception des extraits de films.

Le Roman d'un tricheur

Les dix premières minutes en version originale, non sous-titrée.

Le début du film de Sacha Guitry met en place une narration subjective en voix off et met explicitement en scène le jeu et le travail de l'auteur avec sa vie : le générique présente le film en train de se fabriquer (l'équipe du film, les studios...) et la séquence d'ouverture Guitry en train d'écrire son journal autobiographique.





Le récit du journal amène la première séquence du passé, toujours commenté par la voix off subjective de Guityr : la disparition soudaine de toute la famille du narrateur enfant. Ils avaient tous mangé d'un plat de champignons dont il avait été privé par punition, parce qu'il avait volé quelques sous dans la caisse.





La séquence se clôt sur le cortège qui suit les cercueils dans les rues du petit village, et Guity de conclure :

« Pendant que dans mon dos l'on chuchotait : « Savez-vous pourquoi le petit n'est pas mort ?... C'est parce qu'il a volé ! ». Oui, j'étais vivant parce que j'avais volé. De là à en conclure que les autres étaient morts parce qu'ils étaient honnêtes... Et ce soir-là, en m'endormant dans la maison déserte, je me suis fait sur la justice et sur le vol une opinion peut-être un peu paradoxale mais que quarante années d'expériences n'ont pas modifiée ».

En ce qui concerne leur ressenti d'ensemble par rapport à l'extrait (à exprimer en un mot), les étudiants semblent partagés entre le récit dramatique et le regard humoristique porté sur ce drame, à travers la voix off. En effet 5/20 étudiants notent l'aspect dramatique de l'histoire racontée : « peine », « dramatique », « pitoyable », « désespéré »... tandis que 4/20 insistent sur l'humour : « humour », « amusant », « amusée », « pas sérieux ». Une seule étudiante note explicitement la contradiction : « triste mais humoristique ».

3/20 étudiants notent l'importance de la « famille » et de la « famille nombreuse ». Les autres, 5/20 étudiants, notent : « original », « intéressant », « surpris ».

Est-ce que le film leur donne des idées pour le leur ? Pour 12/20, c'est oui. Pour 8/20, c'est non (dont une sans réponse, mais dont le commentaire indique une non-compréhension de l'intérêt de l'extrait). Notons que quelle que soit la réponse (oui ou non), les raisons explicitées ensuite sont différentes pour presque chaque étudiant.

Pour ceux qui ne voient aucun lien possible entre l'extrait et leur propre travail, les commentaires indiquent qu'ils ne trouvent aucun point commun entre la séquence de Guitry et leur propre projet, ni dans le fond ni dans la forme. Il n'y a pas de photos, c'est en noir et blanc, c'est une fiction, au rythme et au ton qui ne correspondent pas à leur vie... : « ce que nous avons vécu est différent. Je n'ai rien de tel dans mon enfance ».

Parmi, ceux que l'extrait inspire (12/20), trois notent l'importance de la famille dans l'autobiographie tandis que les neuf autres remarquent différentes possibilités narratives : un film dans le film, l'humour, la distance possible entre les faits et la narration, le montage entre la voix et les images, l'image initiale du pays natal, « Oui, parce que cette histoire à propos du événement qui a changé tout sa vie » ou encore « Oui, parce que je n'est pas sûre que comment raconte une histoire ».

Persepolis

Les huit premières minutes du film, en version originale non-sous-titrée.

Le début du film met en place une situation de narration présente (la narratrice adulte à Paris, qui attend son avion pour retourner en Iran) et la remontée des souvenirs : le récit bascule dans le passé en passant de la couleur au noir et blanc, dans un style qui relève autant du dessin d'enfant que de l'illustration de conte. On passe de la situation d'exil du présent à la situation historique de l'enfance : en même temps qu'on découvre la petite fille, et sa famille, l'Histoire surgit, « Téhéran 1978 », avec les manifestations et la chute du Shah, les explications historiques et politiques que donne le père à la jeune enfant.



« Je me souviens. A cette époque, je vivais une vie tranquille et sans histoire, une vie de petite fille. J'adorais les frites avec du ketchup, Bruce Lee était mon héros préféré, je portais des Adidas et j'avais deux grandes obsessions : pouvoir me raser un jour les jambes et devenir le dernier prophète de la galaxie ».



« Mon papi était un prince Kadjar et aussi communiste ».

Le premier ressenti des étudiants est plus uni que pour le film de Guitry. 7/20 indiquent : « difficile, dur », « lourd » (qui signifie aussi « avoir un décor compliqué »), « triste », « avoir le cœur gros ». A ceux-là s'ajoutent 3/20 qui indiquent : « profond », « sérieux », « sérieux, intéressant ». Et une étudiante qui spécifie « *wen nuan* » en chinois : « pouvoir nous faire ressentir du soleil dans l'hiver ». Les étudiants (14/20) semblent donc sensibles au sujet : les changements politiques, les cruautés de l'Histoire et leurs répercussions sur la vie des familles, plus spécialement une petite fille.

Les autres réponses sont dispersées, avec un seul étudiant par réponse : pas de réponse, « changement », « familial, cadre chaleureux », « vivant », « pas mal », « aimable », « dialogue », « patriotique »... Une seule étudiante note « animation ».

Dans la continuité des premières réponses quant au ressenti, 14/20 étudiants estiment que l'extrait leur donne des idées, contrairement à 6/20, dont une sans réponse. Les raisons de l'inspiration sont assez nettes et concernent des aspects formels. 5/20 notent explicitement le flash-back, le retour en arrière à partir d'une situation présente. 4/20 notent le contraste entre la « lourdeur » de l'histoire et la légèreté de la petite fille, le lien entre l'histoire personnelle et le contexte : « Il parle d'une histoire lourde pour une petite fille. le contraste est plus profond » ou encore « C'est privé et délicat. On peut raconter une histoire en forme de théâtre. L'histoire personnelle et laquelle du pays s'associent ».

J'observe que les étudiants captent très bien certaines formes, même en l'absence d'une compréhension détaillée de l'extrait (projeté une seule fois, en version originale, sans sous-titres). Cette perception est aussi guidée par le souci pratique qu'ils ont de trouver des procédés pour leur propre film. Une étudiante note par exemple : « La couleur peut être en noir et blanc si c'est une chose lourde ».

Ceux qui ne sont pas inspirés par l'extrait, 6/20 étudiants, évoquent les différences de pays, de culture et d'histoires vécues : « parce que je n'aime pas raconter ma vie d'une façon si sérieuse » ou encore « Je n'ai pas vécu dans des moments historiques et je n'ai pas l'ambition d'une héroïne ». D'une

manière ou d'une autre, la « lourdeur » de l'histoire évoquée dans les premières réponses semble jouer comme repoussoir.

Les Vacances du cinéaste

Les 3 premières minutes en VO néerlandaise avec sous-titres en anglais. Johan Van Der Keuken est un remarquable documentariste, à l'égal de Raymond Depardon ou de Frederick Wiseman, dans le paysage du grand « documentaire d'auteur ». Comme les deux premiers extraits étaient des fictions autobiographiques, je veux aussi attirer l'attention des étudiants sur l'aspect documentaire du travail. Le film s'ouvre sur une très belle séquence de montage de photos : du réalisateur et de son grand-père, la passion de la photographie s'étant transmis du vieil homme à l'adolescent. Les photos sont accompagnés de la voix off subjective de l'auteur. Le film bascule ensuite en couleur, sur une sorte de journal intime, tenu pendant des vacances dans le sud de la France.





In 1955 his old Rolleiflex
was stolen



In those days the Labour Party
was too right-wing for him



And yet at 20, eighteen years ago,
he took my picture



La liste des mots indiquant le premier ressenti est très éclatée : 2/20 indiquent « réel » ou « la vérité », 3/20 « insipide », « normal, insipide », « indifférent », 2/20 « calme », « paisible », et 1/20 « heureuse », « impressionnant(e) », « un peu intéressant », « simple », « amateur de prendre la photo », « cliché », « lent », « anxieux », « peine », « bizarre », « privé », « sourd », sans réponse... Notons que le ton de Van der Keuken peut effectivement dérouter, car il s'agit de celui d'un journal qui évoque les souvenirs et la réalité de manière fugitive, elliptique ou poétique. Mais aussi que le « documentaire du réel » n'est pas un genre très diffusé et très populaire en Chine : les étudiants sont habitués à ce que les points de vue soient clairs, explicites et expliqués ou commentés.

Malgré cette déstabilisation des repères culturels habituels, 13/20 étudiants estiment que le documentaire leur donne des idées pour leur film. Sans toujours savoir exactement pourquoi (2/13 indiquent oui, sans explication) ou précisément pourquoi. Ils sentent seulement que l'autobiographie ouvre sur le réel et qu'on peut donc montrer des « paysages », des « séquences de vie », « décrire les expériences avec un personnage »...

Quelques étudiants (5/13) indiquent plus précisément des formes possibles. Une étudiante saisit très bien l'utilisation cinématographique des photos par Van Der Keuken, qui les affiche « plein cadre », remplissant pratiquement le cadre cinématographique, et qui accentue complètement la substitution en

zoomant dans la photo : « On peut faire agrandir des photos, des vidéos ». Trois étudiantes sont sensibles à l'utilisation des sons et de la musique notamment, et au rapport que le son crée avec l'image : « L'ambiance varie selon le style de musique », « Une ancienne photo avec une mélodie ou des cris d'oiseaux peut nous donner une impression simple et claire et donc nous faire réfléchir un peu ». Enfin, une étudiante note l'ouverture des possibilités narratives dans l'évocation autobiographique : « C'est pas nécessaire de raconter l'histoire selon le temps, on peut aussi la raconter selon notre volonté ».

Pour les 7/13 étudiants que le film n'inspire pas, les raisons tiennent essentiellement au manque de dramatisation et de « fil conducteur » explicite dans le style de Van der Keuken : « Je crois que ce film est ordinaire, il ne m'intéresse pas », « Il n'a pas besoin de raison. Je ne comprends rien », « Je ne ressens rien », « Non, parce que je n'ai pas trouvé le point important de cet film et les caractères du personnage ».

Daguerréotypes

Les sept premières minutes en version originale française, sous-titrée en chinois. Un autre documentaire à la voix off fortement subjective. Le film de Varda est aussi un hommage aux photos portraits de Daguerre, comme un album de quartier, modeste et local, mais dont l'éclat de vérité nous ouvre sur le monde, le temps, la vie...



« Mesdames et Messieurs, j'ai l'honneur de vous présenter un film dont le titre est Daguerriotypes. Comme vous le savez, Mesdames et Messieurs, on appelle « daguerriotypes » les premiers portraits photographiques, réalisés par Daguerre dès 1839. Ce film, par contre, tourné en 1975, rue Daguerre à Paris par Agnès Varda... ».



« Tout a commencé à cause du Chardon Bleu, une drôle de boutique à deux pas de chez moi, rue Daguerre à Paris. J'aime ces vitrines, on y respire un air oublié, une odeur d'inventaire interrompu. On y voit des objets qui n'ont pas bougé depuis vingt-cinq ans que j'habite ce quartier».





« Quand à Madame Chardon Bleu, avec sa douceur de captive, elle me fascine plus encore que la boutique où officie M. Chardon Bleu, spécialiste du parfum fait main et vendu au détail ».



L'ambivalence par rapport au documentaire et au réel, qui se dessinait déjà à propos de l'extrait de Van Der Keuken, se retrouve dans la perception du film de Varda. 5/20 étudiants sont dans une forme d'incompréhension, une appréciation neutre négative ou clairement négative : « sans impression », « un peu bizarre », « vague », « étouffant ». 7/20 reconnaissent simplement l'aspect documentaire : « naturel », « réaliste », « quotidien »... 1/20 note spécialement : « à visage humain ». 4/20 indiquent l'atmosphère ou la tonalité, clef importante de la culture et de la langue chinoise, puisque notamment les tons différencient les homonymes en mandarin, avec sans doute des formes d'équivalences dans l'art pictural traditionnel, qu'ils devraient approfondir (tonalité d'ensemble des paysages et recherche harmonique) : « calme », « paisible », « léger ».

Le regard de certains étudiants semblent aussi s'aiguiser au fil des extraits, car certains notent le rapport au temps, qui était déjà flagrant dans l'extrait De Van Der Keuken mais que personne n'avait signalé : « nostalgie », « le temps », « sentiment, souvenir inoubliable », pour 3/20.

La connaissance du mandarin permettrait sans doute d'aller plus loin dans l'analyse, et notamment pour une étude approfondie des problèmes de traduction. Car le travail semble révéler que la perception des extraits de films soient aussi liés à des schémas culturels, aussi liés à l'expression langagière. La combinatoire de la langue et des caractères chinois, ainsi que les mots composés sur des clefs de base, renvoyant à des référents généraux, rend plus explicite qu'en français ce lien entre les concepts ou représentations et les mots. Ainsi, quelles sont les associations sémantiques et conceptuelles associées à « à visage humain » ou « sentiment, souvenir inoubliable ». Pareillement « calme », « léger », « paisible » pourrait renvoyer à une forte valence positive, comme tout ce qui concerne l'harmonie et la tranquillité dans l'esprit coutumier chinois. J'avais noté lors d'une discussion avec une étudiante que « plat » ou « monotone » ne semblait pas avoir une valence aussi négative que chez nous, ou en tout cas ne s'utilisaient pas de la même façon. Notamment parce que l'opposition entre la surface et le fond n'est pas posée de la même manière en Chine et en Occident. Ainsi faire comprendre à des étudiants que « superficiel » peut-être une critique s'avère difficile, tout comme

l'explication de ce que désigne en français « l'âme » de quelqu'un et de quelque chose. Ces discussions antérieures et le travail sur ce questionnaire renforce certaines de mes suppositions : les « mêmes mots » ne désignent pas toujours les « mêmes choses » d'une langue à l'autre, et le travail sur les images pourraient être un lieu de rencontre.

Enfin, quant à l'extrait comme source d'inspiration, on retrouve l'ambivalence, puisque 11/20 étudiants indiquent que oui, et 9/20 non. Et d'ailleurs pour les mêmes raisons ou pour des raisons très analogues. Ainsi, quant à l'ancrage explicite du documentaire dans le réel et le quotidien. Pour le oui : « Comme M. Stéphane dit, la vérité a sa force. Le quotidien d'une rue a aussi ses spéciales vivacité et charme » ou « On peut prendre des photos dans la rue et enregistrer des choses de la vie pour raconter une histoire ». Les mêmes raisons, liés à l'essence du genre documentaire, mènent certains étudiants au non, par manque d'intérêt : « Je ne ressens rien de spécial », « Je pense que c'est un récit réel avec des scènes de la vérité », « J'aime la vivacité. C'est un peu monotone pour moi ».

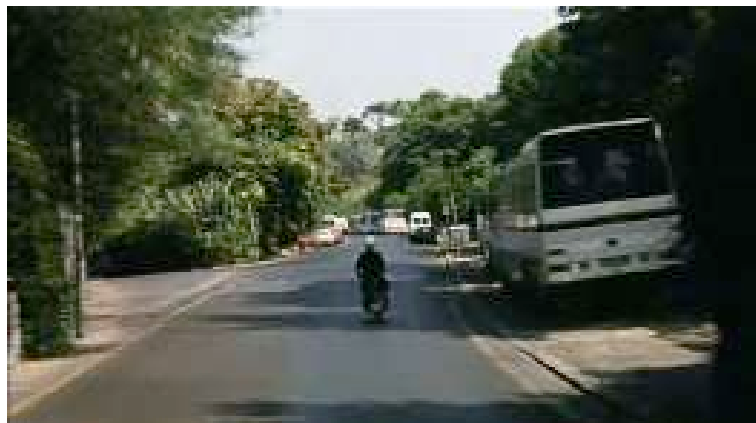
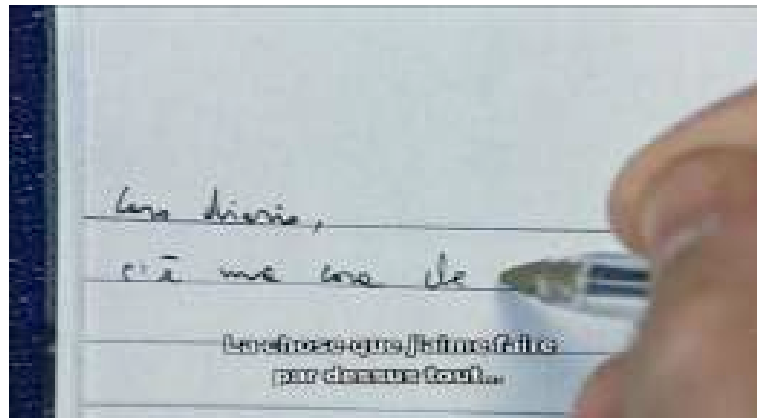
De la même manière, l'extrait intéresse une étudiante pour son travail car elle découvre les possibilités narratives de l'écart entre la voix off subjective et les images : « On peut décrire sa vie en racontant la vie de ses voisins ». Le même argument joue par contre comme repoussoir pour une autre : « Non. Parce que c'est une autre personne qui a exposé le service et le travail des protagonistes ». Ici, c'est la prise de position et le point de vue sur le réel, notamment à travers la voix subjective de narration, qui sont en jeu et en discussion, et qui provoquent des réactions opposées.

Enfin, deux étudiants que l'extrait inspire avancent deux raisons intéressantes. L'une sur l'attention : « On peut mettre une extrême attention à une situation représentatif ». L'autre sur le temps : « Oui, dans toute de film autobiographique je peux trouver le temps file ».

Journal intime

Les huit premières minutes en version originale italienne, sous-titrée en chinois. Ce journal filmé commence par une longue séquence dans les rues de

Rome l'été : Moretti s'adonne à sa passion préférée, se promener sur sa Vespa dans les rues de Rome l'été, accompagné en off de ses propres commentaires et aussi de chansons qu'il aime.





Les réponses sur ce dernier extrait sont moins convaincantes, je sens que les étudiants commencent à fatiguer. C'est le cinquième extrait et on arrive au total à 40 ou 50 minutes de visionnage, où je leur ai demandé de regarder et d'essayer d'analyser la construction des extraits. Je remarque qu'ils ont développé une vraie attention au moment du visionnage, je sais que c'est un travail exigeant en soi, auquel cette génération n'est pas forcément habituée. Ils sont pris dans des flots d'image en permanence et passent d'un flux à l'autre sans s'interroger. Durant le ciné-club français, organisé avec une autre promotion, moins travailleuse, il avait fallu attendre la troisième séance pour qu'ils se concentrent réellement sur le film dans la continuité. J'avais observé que le grand écran n'était au départ qu'un fond comme un autre (un flux possible) et que certains étaient en permanence dans l'aller retour avec l'écran de leur portable.

Les réactions au film de Moretti sont globalement négatives. 5/20 étudiants notent « fade », « monotone », « ennuyeux », « fastidieux », « paresseux ». 4/20 sont sans avis du tout. 3/20 indiquent quand même « liberté », « décontracté », « relaxé ». 3/20 ne prennent aucun risque avec l'habituel « léger », « calme », qui indique que l'harmonie générale du monde n'a pas été perturbée ! Les autres, 5/20, fournissent des réponses personnelles assez vagues, en l'absence de développement : « naturel », « bravo, bon », « pittoresque », « intéressant », « romantique ».

10/20 reconnaissent cependant que le film leur donne des idées, contre 10/20 pour qui le film n'amène rien (dont 2 sans réponse). Les raisons avancées pour le « oui » montrent encore le flottement dans lequel l'extrait met les étudiants. 4/20 étudiants seulement remarquent la construction musicale de la séquence et l'atmosphère générale qui s'en dégage : « le ton, le son, la musique, tous sont agréables ». 1/20 étudiante note la force du point de vue, l'affirmation d'un « point d'observation ». 1/20 autre étudiante note la force et la beauté des plans séquences : « le plan séquence a une magie ». C'est une étudiante qui fait un double cursus, en communication et journalisme, elle a donc déjà un autre regard. Les autres réponses sont assez vagues ou générales : « la vue du voisinage », le personnages intéressant, le style « frais et relaxant »...

Les raisons invoquées pour ceux qui restent très distants du film sont plus claires et, quand elles sont exprimées clairement, majoritairement liées à l'ennui ressenti devant la banalité de ce qui est filmé.

Annexe 7d - Questionnaire 2 / Célia - Réception des extraits

QUESTIONNAIRE 2 - Promotion 2017 / 2ème année Cours d'écriture / écriture de films - 1er semestre 2019/2020

PRÉNOM FRANÇAIS : Célia
Continent CN ou Outre-mer OM : CN
DATE : 04/09/2019

1. Extrait 1

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 幽默
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.
... you mo humour

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... Malgré que ce soit une chose triste, on peut utiliser le style humoristique.

...

...

2. Extrait 2

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 沉重
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.
... chen men lourd

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... La couleur peut être ~~en noir et blanc~~ si c'est une chose lourde...
... en noir et blanc

...

...

3. Extrait 3

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 简单
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.
... jian dan simple

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... une ancienne photo avec une mélodie peut nous donner une impression simple
... ou des cris des oiseaux et claire.
... et claire et donc nous faire réfléchir un peu.

4. Extrait 4

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 自然
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.
... zi ran naturel

1

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... Comme M. Stéphane dit, la vérité a sa force. Le quotidien d'une rue
... ce que
... a ses spéciales vivacité et charme.
... aussi

5. Extrait 5

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

you qu ^{有趣} intéressant

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... Le plan-séquence a une magie
...
...

6. Extrait 6

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

7. Extrait 7

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...

Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui















Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

Annexe 7e - Dossier des photos nommées / Célia

Nom
 1.pays natal.jpg
 2.les champs derrière mon village.jpg
 3.le lac.jpg
 4.canard.jpg
 5.du riz.jpg
 6.les champs.jpg
 7.les maisons traditionnelles.jpg
 8.mon grand-père et moi.jpg
 9.petite.jpg
 10.petite.jpg
 11.école primaire.jpg
 12.la classe de mon école primaire.jpg
 13.moi au collège.jpg
 14.mon lycée.jpg
 15.lycée.jpg
 16.la classe.png
 17.ma camarade et moi.jpg
 18.avec Amélie en concours de chanson.jpg
 19.avec mes colocatrices.jpg

Les vingt ans passés de ma vie
Je suis née en 1999 dans un petit village. Comme
la ^{première} petite enfance de mes parents, ma naissance était
un défi pour eux : ~~des~~ parents débutants. Après quelques
mois de ma naissance, ils sont partis ^{pour} a une autre
ville pour les affaires. Dès alors, ~~je~~ ~~com~~ j'ai commencé
à vivre avec mes ~~gr~~ grand-parents à la campagne.
J'aime beaucoup mes grand-parents, ils m'ont donné
une enfance heureuse.

Temps Au soir de
Ma vie à la campagne était très agréable. En été,
nous avons ^{buvions} bu du thé et ^{admirions} admiré la lune dans la cours.
Mon grand-père ^a ^{plantait} planté des légumes et du riz et
j'^{je} ^{suivais} suivais mon grand-père aux champs. Quand
le riz était mûr, nous ^{le} ^{séchions} l'avons séché au soleil devant
la maison. En ce temps-là, tout le village était comme
dans la mer de riz d'or.

Mon école primaire est un peu loin de mon village.
Chaque matin, ma grand-mère ^{me} préparait le petit-
déjeuner ~~pour~~ ~~moi~~, et puis, je prenais mon vélo pour
aller à l'école. J'y ^{suis} ~~est~~ passée 6 années ~~d'~~ de vie
simple et innocent d'études.

Au ~~l~~ ^{vu} ~~collège~~ collège, j'ai ~~ren~~ beaucoup de gens

différents. J'ai aussi connu quelques amies, nous ~~so~~
~~en sommes~~ Je ne ~~peux~~ pas oublier la formation militaire
 en première année du collège. Avec mes camarades et mes
 professeurs, nous avons fait ^{beaucoup} ~~des~~ aventures pendant ce temps,
 cuisiner ^{un repas dans l'ouvère} à la barbière, chanter ensemble les chansons
 militaires... tout ça était intéressant.

Au lycée, la vie d'études était dure. Mais, j'ai
 connu beaucoup d'amies importantes dans ma vie, par
 exemple, Lili. Lili et moi étions camarades dans
 la même classe. De plus, nous ^{elle était assise à côté de moi pendant deux ans.} nous sommes assise l'une
 près de l'autre pendant deux ans. ~~Comme~~ Des ~~étranges~~
 inconnues aux ~~de~~ bonnes amies, c'était une expérience
 merveilleuse. Je me sens très heureuse de la rencontrer
 au lycée.

À l'université, c'est un voyage tout à fait nouveau.
 J'ai ~~3~~ ³ colocataires qui viennent de différentes provinces.
 Toutes les trois sont très mignonnes. Au début de
 cette année, j'ai participé au concours de la chanson
 française. C'était un défi pour moi, mais, aussi une
 bonne mémoire. J'aime expérimenter les ^{nouvelles} choses et
 découvrir mes ~~abilti~~ ~~abilités~~, et trouver ce qui me
 convient vraiment. Et ça, c'est la chose la plus
 importante que j'apprends à l'université.

À l'avenir, j'espère rencontrer une meilleur moi...

L'histoire de Célia

Les vingt ans passés de ma vie est paisible et simple. Si je dois trouver deux mots-clés, je pense que c'est campagne et grandir.

Campagne

J'ai passé mon enfance à la campagne avec mes grands-parents. C'est un temps parfaitement heureux de ma vie et qui m'apprend beaucoup de choses.

La paix de campagne est dans mon sang. Elle me fait garder la pureté originaire et un calme que je ne jetterai jamais dans le futur.

Parlant à mon pays natal, je me souviens des images belles : les champs, le riz d'or, les volailles, la petite route, le magnifique crépuscule, des fumées de cuisine s'élevant dans le ciel...

Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père et les paroles de ma grand-mère. J'aime beaucoup mes grands-parents. Ils sont des paysans banals pendant toutes leurs vies, mais les simplicité et honnêteté qu'ils possèdent m'exercent insensiblement une influence.

Grandir

À l'âge de 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père. Il m'a dit : « Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle... » À ce temps-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... C'est pourquoi je voudrais dire que je suis obligée de grandir. C'est un cours un peu

dur, mais je pense que le résultat est pas mal.

Je grandissais dans les écoles : les études de chaque étage m'ont donné les connaissances différentes et m'ont appris à penser plus maturément. J'ai commencé à sauter dehors mon petit village et x explorer le monde extérieur. À ce cours, j'apprends aussi à régler la relation interpersonnelle et récolte des amitiés.

Si la vie avant l'université est un film noir et blanc, maintenant ma vie est une peinture qui est toujours en train de changer. Je commence à explorer moi-même. Qu'est-ce que je veux vraiment ? Je cherche des réponses. C'est pour ça que j'aime expérimenter les nouvelles choses, découvrir mes capacités et trouver ce qui me convient vraiment. Et ça, c'est la chose la plus importante que j'apprends à l'université.

À l'avenir, j'espère rencontrer une meilleure moi...

Annexe 7h - Texte autobiographique - Version finale / Célia

L'histoire de Célia

Les vingt ans passés de ma vie sont paisibles et simples. Si je pense à deux mots pour les décrire, c'est « campagne » et « grandir ».

Campagne

J'ai passé mon enfance à la campagne avec mes grands-parents. C'était un temps parfaitement heureux de ma vie et j'ai appris beaucoup de choses. La paix de la campagne est dans mon sang. Elle me fait garder la pureté des origines et le calme dont je ne me séparerai jamais dans le futur.

Quand je pense à mon pays natal, je me souviens des belles images : les champs, le riz d'or, les volailles, la petite route, le magnifique crépuscule, les fumées de cuisine s'élevant dans le ciel... Je me souviens aussi des cigarettes de mon grand-père et des paroles de ma grand-mère. J'aime beaucoup mes grands-parents. Ils ont été de simples paysans toute leur vie, et leur simplicité et leur honnêteté m'influencent toujours, naturellement, insensiblement.

Grandir

À 14 ans, j'ai eu une conversation sérieuse avec mon père. Il m'a dit : « Tu es la plus âgée de mes enfants, tu dois agir comme une vraie sœur, un vrai modèle... » À ce moment-là, je regardais silencieusement la fumée de cigarette dans sa main... Et j'ai senti que j'étais obligée de grandir. C'était une leçon difficile pour moi, mais je pense que c'était nécessaire et que le résultat est bon.

J'ai grandi avec l'école, à travers les différentes écoles que j'ai connues : à chaque niveau, les études m'ont donné des connaissances différentes et m'ont appris à penser de manière plus mûre. J'ai commencé à sortir de mon petit village et à explorer le monde extérieur. En même temps, j'ai aussi appris à entretenir des relations et à récolter des amitiés.

Si la vie avant l'université est un film noir et blanc, maintenant ma vie est une peinture qui est toujours en train de changer. Je commence à explorer « moi-même ». Qu'est-ce que je veux vraiment ? Je cherche des réponses. Alors j'expérimente de nouvelles choses, j'essaie de découvrir mes capacités et de trouver ce qui me convient vraiment. Et ça, c'est la chose la plus importante que j'apprends à l'université.

À l'avenir, j'espère rencontrer une meilleure moi...

Annexe 7i - Questionnaire de fin de semestre / Célia

QUESTIONNAIRE / fin de semestre

Continent / Outre-mer : *Continent*

Quelles sont vos impressions sur le cours et sur votre travail pendant ce semestre ? Répondez librement et personnellement. Essayez d'expliquer ce que vous sentez.

Dans les premiers cours, vous nous avez présenté le début de l'histoire de film et les premiers films noir et blanc. C'est intéressant. Sans couleurs, ces films présentent encore les premiers essais du film qui, à mes yeux, sont totalement différents du film assez développé. C'est un charme particulier.

Auparavant, en voyant un film, je concentrais toute mon attention sur l'intrigue de l'histoire et les effets. Après vos cours, je commence à faire attention à des idées originaux et des méthodes du tournage intéressantes des réalisateurs.

Plein de joie. Dans les cours, nous partageons beaucoup d'idées et coopérons aux différents aspects du film. La joie vient de nos coopérations et de nos ouvrages qui permettent de connaître mieux nos camarades.


Motivation est la plus importante. Quand je connais un succès dans mon petit film, la fierté qui m'amène beaucoup de motivations dans mes études vient de mon cœur: je peux aussi réussir à mes études de français.

Tous mes vœux vous accompagnent.

Annexe 7j - Examen de fin de semestre / Célia

题号	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	总分
得分	20	19,5	19	19	19,5						97

Seuls les dictionnaires en version « papier » sont autorisés.

得分	评阅人
20	

I. LA PERSONNALITÉ / EXTRAIT DU
« QUESTIONNAIRE DE PROUST »

(20 points)

Répondez de manière personnelle à ces questions.

1. Le principal trait de mon caractère.

✓ ... C'est la timidité.

2. La qualité que je préfère chez un homme.

✓ ... La qualité que je préfère chez un homme est l'humour.

3. La qualité que je préfère chez une femme.

第 1 页 共 6 页

✓ ... La qualité que je préfère chez une femme est la tendresse.

4. Mon principal défaut.

✓ ... Je Le manque de la volonté est mon principal défaut.

5. Mon rêve de bonheur.

✓ ... Mon rêve de bonheur est de vivre au pied de la montagne où je pourrais se promener chaque jour.

6. Quel serait mon plus grand malheur ?

✓ ... Mon plus grand malheur serait de ne plus avoir un bon santé.

7. Ce que je voudrais être.

✓ ... Je voudrais être une personne courageuse.

8. Ce que je déteste par-dessus tout.


✓ ... Je déteste ceux qui sont arrogants et indifférents.

9. Le don de la nature que je voudrais avoir

✓ ... Je voudrais avoir la capacité de jouer bien d'un instrument musical.

10. Comment j'aimerais mourir.

✓ ... J'aimerais mourir dans un rêve.

得分	评阅人
19,5	

II. QUESTIONS SUR LE COURT MÉTRAGE RÉALISÉ PENDANT LE SEMESTRE

(20 points)

Pendant le semestre, vous avez imaginé et écrit une histoire de film.

Répondez aux trois questions suivantes à propos de ce travail.

6 à 12 lignes (60 à 120 mots) environ

Écrivez UNE phrase qui condense (résume) l'ensemble de votre récit.

... Le dieu de la forêt, Satyre, ~~recevant~~ ne recevant pas

... l'amour d'Hélène, une belle fille qui se marie ^{en fin} avec Ouranos,
 ... le dieu du ciel, choisit de se tuer à la fin.


...
 ...
 ...

A travers cette histoire, qu'est-ce qui a changé pour votre personnage ou vos personnages - en lui ou en eux, profondément? Expliquez.

... Aux yeux de Satyre, il ^{n'avait pas doute} ne ~~doutait~~ pas son amour. Il ^{avait cru} ~~crovait~~ qu'Hélène
 ... pourrait être touchée par lui. Mais cette beauté avait toujours peur
 ... de sa cruauté et ~~cei~~ a enfin choisi d'épouser Ouranos qui était un héros.
 ... Satyre ne pouvait pas accepter ce fait et sa croyance était détruite.
 ... C'est pour ça qu'il a choisi de finir sa vie, où se trouve son profonde
 ... changement.

Que voulez-vous montrer à travers votre histoire? Quelle en est la morale?

... Je voudrais montrer un amour pathétique. Satyre a ignoré le sentiment
 ... d'Hélène et l'a montré son affection directement. Ce genre d'amour
 ... est ~~fa~~ imparfaite. L'amour est une action mutuelle, c'est ça la
 ... morale que je veux dire.

得分	评阅人
13	

III. LE RÉCIT AU PASSÉ

(20 points)

Faites un récit au passé, en langue courante : en utilisant l'imparfait et le passé composé de l'indicatif comme temps de base du récit.

Une nuit, pendant votre sommeil, vous avez fait un rêve ou un cauchemar, dont vous vous souvenez encore. Racontez.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

✓ 15
 ... Je me suis couché tôt la veille. ~~Rit~~ Rapidement, j'ai commencé à
 ... faire un rêve étrange...
 ... J'ai ~~l'étais~~ été gravement blessée dans un accident de voiture. La police
 ... m'a envoyé dans l'hôpital et a essayé de téléphoner à ma famille.
 ... J'étais tombée en syncope pendant longtemps. Quand je me suis éveillée,
 ... j'ai vu un jeune homme qui me regardait ~~longtem~~ affectueusement. Mais
 ... je n'ai pas connu ce jeune. Il a commencé à parler à ce temps-là :
 ... « Je te connais depuis longtemps. Nous ~~so~~ étions des amants la vie précédente.
 ... Je viens ici pour sauver ta vie. Après ça, je dois quitter... Mais je
 ... veux te montrer quelque chose. »
 ... Il a tient ma main et nous sommes tombés dans un tunnel de temps.
 ... Il m'a amené dans sa vie passée et j'ai vu toutes ses ~~les~~ mémoires heureuses
 ... avec la fille qu'il aimait toujours. Je ~~ne~~ ne croyais pas au bébé que j'étais
 ... son amant. Pourtant, après avoir tout vu, j'ai pleuré, naturellement, insensiblement.
 ... Il a souri et m'a dit qu'il devait partir. Il voulait que je vivrais heureusement
 ... dans ma vie actuelle. Je voulais prendre sa main mais tout était disparu...
 ... J'ai ouvert mes yeux à ce moment-là et ai trouvé que c'était juste un rêve.
 ... J'ai oublié le visage de ce jeune homme mais le sentiment de tristesse demeurerait...
 ...
 ...

得分	评阅人
15	

IV. STRUCTURER UNE HISTOIRE


(20 points)

A partir d'une situation de départ, vous devez développer une histoire de manière résumée, en plusieurs étapes, jusqu'au dénouement. Faites un paragraphe pour chaque étape.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

Situation de départ : « Une jeune femme est secrètement amoureuse d'un jeune homme... ». Continuez...

... Elle ~~était~~^{est} heureuse chaque fois qu'elle le rencontre. Elle l'observe
 ... en secret et jour après jour, elle sait quel vêtement (qu'il aime porter,
 ... qu'il rit grandement quand il gagne un match de sports ...
 ... Un jour, elle décide de faire sa déclaration amoureuse. Elle prend
 ... un bouquet de fleurs et l'attend à la route (qu'il passe chaque jour. Le
 ... jeune homme vient. Il est très surpris quand il reçoit les fleurs. Il
 ... est ~~très~~ même ~~étonné~~ étonné quand il entend qu'une fille déclare son
 ... amour: « Tu ne me connais encore, mais nous avons toute la vie pour nous
 ... connaître. »
 ... Il accepte son amour. Ils commencent à rester ensemble tous les jours.
 ... Il connaît petit à petit cette femme comme elle a dit avant. Ils se marient.
 ... Ils croient qu'ils obtiennent le cadeau de Dieu.
 ... Pourtant, tout change après leur mariage. Ils commencent à se quereller
 ... pour les ~~chose~~ moindre choses. Ils ne peuvent pas subir les humeurs mauvaise
 ... de chacun. Ils se séparent enfin.
 ... Il revient à la route où ~~ils commencent~~^{commencent} leur amour. Peut-être, un début
 ... heureux ne signifie pas une fin parfaite, pense-t-il. Il quitte la route et
 ... enterre toutes ses mémoires avec la femme depuis.
 ...
 ...

得分	评阅人
13,5	

V. RÉFLEXION / ARGUMENTATION

(20 points)

En vous appuyant sur votre réflexion et sur vos expériences personnelles, commentez de manière argumentée cette citation de Marcel Proust dans La Recherche du temps perdu (1913-1927).

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

« Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous... »

✓
19,5

... Quand vous regardez la peinture célèbre La Joconde, ~~qu'est~~ qu'est-ce que
 ... vous en pensez? ~~Quand~~ Quand vous lisez Notre-Dame de Paris de Victor Hugo,
 ... quel sentiment éprouvez-vous?

... Quoi qu'il en soit, il est non moins vrai que vous obtenez quelque chose ~~≠~~
 ... ~~élégante~~ par ces œuvres de l'art qui est comme une magie. Cette puissance
 ... magique vous permet de sortir de vous-mêmes. Vous commencez à expérimenter
 ... une autre vie suivant les histoires et les personnages dans l'art. L'imagination
 ... vous amène à dégager votre âme de votre corps. Et dans ce voyage de l'âme,
 ... vous ~~obenez la chance~~ vivez des façons différentes et, ~~obten~~ obtiendrez les
 ... différentes leçons suivant les vies variables ~~et mettez votre vie:~~

... Ensuite, c'est la joie de l'esprit que l'art vous rend expérimentet. La vie
 ... réelle est ~~dur~~. Mais ~~no~~ vous pouvez gagner une énergie quand vous regardez
 ... Le sourire de La Joconde, une énergie de guérison.

... Le temps s'envole. Beaucoup de choses meurent dans la rivière de l'histoire.
 ... Mais l'art reste toujours. L'humanité est à même de garder le trésor de
 ... l'esprit. C'est l'esprit qui nous permet de vivre mieux et longtemps.

... L'art est l'esprit. Malgré le corps et les choses matérielles, nous communions
 ... et touchons le trésor de nos ancêtres. ^{Devant une œuvre de l'art, fermons} Fermons nos yeux, nous sortons de nous.
 ... nous ne sommes pas nous-mêmes. Ouvrons nos yeux, nous sommes les meilleurs esprits.
 ... Vive l'art!

Annexe 8 - DOCUMENTS LIÉS À L'ÉTUDE DES FILMS LUMIÈRE

Annexe 8a - Instructions avant tournage

Cours d'écriture de films

Travail à rendre après les vacances - **mardi 8 octobre** - **sur clef USB**

RÉALISER UN FILM **À LA FAÇON DES FRÈRES LUMIÈRE**

- Il s'agit de réaliser un film, en suivant la **méthode** et l'**esprit** des frères Lumière.
- Le film se compose d'**un seul plan fixe** d'une durée **de 50 à 60 secondes**.
Vous ne pouvez pas bouger votre caméra ou zoomer entre le moment où vous déclenchez et le moment où vous coupez. Par contre, comme dans les « vues » Lumière, vous et votre caméra fixe pouvez être « embarqués » dans un mouvement qui appartient au monde extérieur : voiture, bus, train, bateau, ascenseur, montgolfière...
- Choisissez bien votre **sujet**, qui donnera son titre à votre film.
Vous avez travaillé sur un film autobiographique. Ici, il s'agit en quelque sorte de l'inverse : tournez avec beaucoup d'attention votre regard sur le monde, vers l'extérieur - vers l'extérieur de vous-mêmes.
- Choisissez bien l'**emplacement de la caméra** ainsi que le **cadre** - photographique - de votre plan - de votre film.
- Choisissez bien **le moment** du tournage.
- **Aimez** et apprenez à aimer ce que vous voyez.
- Faites confiance à **l'imprévu**.

Conseils techniques.

- Enregistrer le **son direct** - le son de la scène - en même temps que l'image.
- N'intervenez pas et **ne parlez pas** pendant la prise - pendant l'enregistrement, même si les gens que vous filmez, eux, peuvent parler.
- Si vous utilisez vos smartphones, à la main, sans avoir de pied ou de trépied, essayez de bouger le moins possible et branchez le **« stabilisateur d'images »** dans les menus de votre appareil. Cela atténue les tremblements et les petites sautes d'images.

En parallèle de la réalisation :

- Donnez un **titre** à votre film, simple et clair.
 - Prenez des **notes** sur votre démarche et sur vos intentions : réflexions, choix du sujet, intérêt, difficultés, découvertes... Ces notes vous serviront pour une **présentation orale**.
-

Voici la liste des « vues » d'Auguste et Louis Lumière, qui peuvent vous inspirer. Ces petits films, que les Lumière nomme des « vues », ont été réalisés entre 1895 et 1905.

Sortie d'usine
Repas de bébé
Arrivée d'un train à La Ciotat
Démolition d'un mur
Démolition d'un mur (à l'envers)
La Petite fille et son chat
Baignade en mer
Enfants jouant aux billes
Défilé de voitures de bébés à la pouponnière de Paris
Transport d'une tourelle par un attelage de 60 chevaux
Course en sacs
Les Krémos : Pyramide
Les Krémos : Sauts périlleux
Panorama pendant l'ascension de la Tour Eiffel
Parvis de Notre-Dame
Danse au bivouac
Caravane de chameaux
Les Pyramides (vue générale)
Enfants annamites ramassant des sapèques devant la pagode des dames
24e chasseurs alpins : leçon de boxe
Puits de pétrole à Bakou. Vue de près
Vue prise d'une baleinière en marche
Bocal de poissons rouges
Mauvais temps au port
Fumerie d'opium
Lancement d'un navire
Le Squelette joyeux
Danse serpentine
Bataille de neige
Le Village de Namou : panorama pris d'une chaise à porteurs

J'ai attiré votre attention sur :

- les **thématiques** des Lumière : le peuple, la foule, le travail, la ville, la modernité, l'enfance, les jeux, l'exotique, l'étranger, l'insolite, le comique, l'imprévu...
- l'effet sur les premiers spectateurs : il s'agissait de « **la première fois** », où l'on pouvait voir la vie reproduite de manière entièrement réaliste à l'écran. D'où les fortes réactions liées à cette illusion de réalité : la peur d'être écrasés, en voyant entrer le train en gare, ou l'émerveillement devant le vent qui fait bouger les feuilles des arbres... Pour cette raison, regarder les films Lumière, c'est toujours essayer de regarder le monde, comme si c'était « la première fois ».

- la manière de saisir le mouvement et les mouvements dans le « cadre » de l'image : trajectoires croisées, diagonales, plans différents dans la profondeur de l'image - devant, derrière, au loin... Le « cinématographe », si l'on suit l'étymologie, c'est « l'écriture du mouvement ».
- le « surgissement » de la vie dans le plan fixe et dans sa durée de 50 secondes.
- la manière dont cette unité donne une forme d'objectivité ou de vérité au traitement du sujet, que résume bien le style des titres, très descriptifs, concis et précis, presque scientifiques.

Bonnes vacances, bon travail.

Annexe 8b - Documents liés au film Lumière de Cloé

Annexe 8b1 - Cloé / Questionnaire 1

2. Date de naissance (jour / mois / année) : 22 / 09 / 1998
3. Lieu de naissance (ville / région / pays) : Nanling / Anhui / Chine
4. Nationalité : chinoise
5. Profession des parents : marchand
6. Langues apprises hors cadre scolaire (en dehors de l'école) : le chinois
7. Langues utilisées en famille : le dialecte régional
(par ordre d'importance décroissant - mettre le signe =, si les langues sont à égalité)
8. Langue la plus utilisée dans la vie courante (hors famille) : le chinois
9. Langues apprises dans un cadre scolaire (chronologiquement) :
le chinois → le français → l'espagnol
10. Est-ce que vous avez appris le français avant l'université ?
你在进大学之前是否有学习过法语?
 Oui (préciser)
 Non

- Avez-vous déjà séjourné en France ?
 Non
 Oui. Préciser quand et la durée du séjour.

11. Est-ce que le français fait partie de vos vœux post-bac ?
在你的高考志愿中是否有选择法语? 为什么选择法语?

Oui.

Était-ce votre premier vœu ?

Si non, quels étaient vos vœux avant le français ?

... Non, la ~~France~~ France est avant le français.

Pourquoi avez-vous choisi le français ?

...

... Parce que je souhaite d'apprendre une autre langue et
il n'y a que le japonais et le français dans cette université,

Non.

Quels étaient vos vœux ?

et je préfère le français

...

...

12. Citez trois mots qui donnent vos représentations de la langue française.
请用三个词描述你对法语的看法

... vite - joli et élégant

Clé (CH)

13. Faites une auto-évaluation de votre niveau de français selon le tableau donné (en version française et en version chinoise). 请给你的法语水平进行自我评估

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter 听力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire 阅读	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à une conversation 口语 (口语会话)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'exprimer oralement en continu 口语 (连贯口语表达)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire 写作	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En dehors des cours, utilisez-vous le français ?

除了在课堂上，你平时是否会运用到法语？请补充说明。(多选题)

- Non, pas d'autre occasion d'utiliser le français
- Oui, en écoutant des chansons françaises
- Oui, en écoutant la radio française
- Oui, en lisant des livres en français
- Oui, en lisant la presse française
- Oui, en regardant des films français
- Oui, en participant à des activités culturelles francophones (préciser) ...
- Oui, en communiquant avec des francophones
- Oui, autres (préciser) ...

15. Selon vous, quels sont les critères importants pour évaluer le niveau de français à l'oral ? Vous pouvez en citer trois.

在你看来，法语口语水平的评判标准有哪些？请给出三个关键词。

parler couramment, la prononciation et l'écriture précise

16. Parmi les trois critères que vous venez de citer, quels sont vos points forts ? Quels sont vos points faibles ? 在你刚刚提到的评判法语口语水平的标准中，哪些是你的强项？哪些地方需要提高？

Points forts ... *la prononciation*

Points faibles ... *parler couramment*

17. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire en français ?

- ... *le vocabulaire français*
- ... *l'habitude d'écrire en français*
- ... *la grammaire*
- ...
- ...

Annexe 8b2 - Cloé / Notes de tournage

Une représentation dans la rue

Intérêt : une danse traditionnelle avec la musique classique

Difficultés : beaucoup de bruit et la position de la caméra

Imprévu : un passant passe devant l'écran à la fin

Annexe 8b3 - Cloé / Premier jet du texte, à corriger

Cloé

une danse traditionnelle dans la rue

Quand je me suis promenée dans une petite ruelle de Taiping Avenue, une ruelle plutôt déserte que les autres rues de Chongqing, je suis tombée sur une danseuse qui était en train de danser avec le rythme du tambour. Je suis profondément attirée par cette danse. Puisque c'était une danse chinoise traditionnelle, aujourd'hui elle était rarement représentée dans la rue. Je me suis arrêtées pour mieux l'apprécier. Tout d'un coup, j'ai découvert une petite fille assise sur la fenêtre, celle-là battait sur le tambour avec les mains. Toutes les deux étaient si belles que je me suis complètement adonnée dans cette joie. Cependant, j'ai écouté un bruit d'une marchande qui criait pour vendre sa marchandise. D'ailleurs, un passant a subitement passé devant moi. Ça m'ennuyait, mais c'était la vie, n'est-ce pas? Il y a des choses belles ainsi que des imprévus dans la vie.

Annexe 8b4 - Cloé / Texte final

Une danse traditionnelle dans la rue

Quand je me suis promenée dans une petite ruelle de Taiping Avenue, une ruelle plus déserte que les autres rues de Chongqing, je suis tombée sur une danseuse qui était en train de danser au rythme du tambour. J'ai été profondément attirée par cette danse. C'est une danse chinoise traditionnelle, et aujourd'hui elle est rarement représentée dans la rue. Je me suis arrêtée pour mieux l'apprécier. Tout d'un coup, j'ai découvert une petite fille assise sur la fenêtre, qui battait sur le tambour avec les mains. Toutes les deux étaient si belles que je me suis complètement abandonnée à cette joie. Mais il y avait aussi le bruit d'une marchande qui criait pour vendre sa marchandise. Et aussi un passant qui est subitement passé devant moi. Ça m'a ennuyé, mais c'est la vie : il y a des choses belles et aussi des imprévus.

Annexe 8b5 - Cloé / Questionnaire de fin de semestre

QUESTIONNAIRE / fin de semestre

Continent / Outre-mer :
✓

Quelles sont vos impressions sur le cours et sur votre travail pendant ce semestre ?
Répondez librement et personnellement. Essayez d'expliquer ce que vous sentez.

Dans ce cours, ce qui m'intéresse le plus, c'est le prof nous apprend à faire ~~le~~ film. Mais à vrai dire, ^{que} tourner un film et faire le montage sont assez difficile pour nous. Il faut assez de patience et d'énergie. ~~Si~~ Si j'ai suffisamment de temps, je pourrai prendre mon temps et finirai mon film. ~~En bref, faire un film est~~
~~un travail très agréable.~~

D'ailleurs, le prof nous avons donné beaucoup de conseils qui étaient très utiles pour faire un bon film. Mais je souhaite d'améliorer mon niveau de français à propos de la traduction par ce cours. Le prof pourrait donner plus de chances pour ^{entraîner} nous sur la traduction orale.


De toute façon, merci beaucoup pour votre enseignement sérieux.

↵
↵

Annexe 8b6 - Cloé / Examen de fin de semestre

题号	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	总分
得分	20	19,5	20	19,5	19						58

Seuls les dictionnaires en version « papier » sont autorisés.

得分	评阅人
20	

I. LA PERSONNALITÉ / EXTRAIT DU
« QUESTIONNAIRE DE PROUST »

(20 points)

Répondez de manière personnelle à ces questions.

1. Le principal trait de mon caractère.

✓ ... Le principal trait de mon caractère est la timidité.


2. La qualité que je préfère chez un homme.

✓ ... J'apprécie les hommes savants et mûrs.

3. La qualité que je préfère chez une femme.

第 1 页 共 6 页

- ✓ ... Je préfère les femmes indépendantes.
4. Mon principal défaut.
- ✓ ... ~~Je~~ Je suis un peu timide.
5. Mon rêve de bonheur.
- ✓ ... Je souhaite faire ce que j'aime dans l'avenir.
6. Quel serait mon plus grand malheur ?
- ✓ ... J'ai perdu mon oncle l'année dernière.
7. Ce que je voudrais être.
- ✓ ... Je voudrais être moi-même.
8. Ce que je déteste par-dessus tout.
- ✓ ... Le rat.
9. Le don de la nature que je voudrais avoir
- ✓ ... Je voudrais avoir la volonté.
10. Comment j'aimerais mourir.
- ✓ ... J'aimerais mourir naturellement sans souffrir.

得分	评阅人
19,5	

II. QUESTIONS SUR LE COURT MÉTRAGE
RÉALISÉ PENDANT LE SEMESTRE

(20 points)

Pendant le semestre, vous avez imaginé et écrit une histoire de film.
Répondez aux trois questions suivantes à propos de ce travail.

6 à 12 lignes (60 à 120 mots) environ

Ecrivez UNE phrase qui condense (résume) l'ensemble de votre récit.

...


... Une fille malicieuse utilise la carte d'étudiant qu'elle ramasse
 ... par terre, mais la caissière qui est la propriétaire de la carte
 ... la démasque.
 ...

13,5
 X
 A travers cette histoire, qu'est-ce qui a changé pour votre personnage ou vos personnages - en lui ou en eux, profondément? Expliquez.

... La fille malicieuse, je crois ^{que} après cette histoire elle n'ose pas
 ... faire les choses comme ça. Quand sa malveillance est dévoilée
 ... par autrui en public, elle est très paniquée. Cette expérience
 ... exerce une influence profonde sur elle, donc elle ne fera plus
 ... ~~de~~ de malveillances.

Que voulez-vous montrer à travers votre histoire? Quelle en est la morale?

... Ce que je veux montrer au public, c'est comment on réagit quand
 ... sa malhonnêteté est dévoilée. Il se montre peut-être paniqué, argotise,
 ... ou insensible, indifférent. Le public éprouve peut-être le même sentiment
 ... parce que tout le monde fait plus ou moins des fautes dans sa vie.
 ... La morale est qu'on doit se maîtriser ou se contrôler bien. quand il a
 ... des pensées mauvaises.

得分	评阅人
20	

III. LE RÉCIT AU PASSÉ

(20 points)

Faites un récit au passé, en langue courante: en utilisant l'imparfait et le passé composé de l'indicatif comme temps de base du récit.

Une nuit, pendant votre sommeil, vous avez fait un rêve ou un cauchemar, dont vous vous souvenez encore. Racontez.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

... Xia était ma meilleure amie. Un jour elle est venue me voir chez
 ... moi. Nous avons décidé de sortir mais nous ne savions pas exactement quoi
 ... faire. Nous errions dans la rue, soudain un homme très beau est apparu
 ... devant nous. Quel miracle ! Xia et moi, nous avons discrètement
 ... parlé de lui. Tout d'un coup, il a donné un coup d'oeil sur nous.
 ... À ce moment-là, j'ai décidé de demander son numéro de téléphone.
 ... Je voulais connaître cet homme, il était tout à fait mon copain idéal.
 ... Alors, j'y suis allée. Mais ce qui lui a plu, c'est Xia, ma
 ... meilleure amie. J'étais si jalouse et fâchée que je l'ai abandonnée.
 ... Je suis rentrée chez moi en pleurant.
 ... Quand je me suis réveillée, j'ai trouvé mon oreiller
 ... mouillé. Quel drôle rêve !

得分	评阅人
15,5	

IV. STRUCTURER UNE HISTOIRE

(20 points)

A partir d'une situation de départ, vous devez développer une histoire de manière
résumée, en plusieurs étapes, jusqu'au dénouement. Faites un paragraphe pour
chaque étape.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

Situation de départ : « Une jeune femme est secrètement amoureuse d'un
 jeune homme... ». Continuez...


19,5
 ... Une jeune femme qui est très laide, Linlin, est secrètement amoureuse
 ... d'un jeune homme, celui-là est son camarade Xiao Wang. Il est le meilleur
 ... étudiant de sa classe. Les profs et les camarades l'aime tous. Mais Linlin
 ... est une fille ordinaire, elle ~~était~~ est même un peu ennuyée.

... Pourquoi une fille ordinaire ou même laide aime-t-elle un garçon
 ... si bon ? C'est parce que Xiao Wang a aidé Linlin par hasard, dès lors
 ... Linlin est tombée amoureuse. Mais Xiao Wang ne sait rien sur cela

... Linlin le dit à sa meilleure amie. Elle se décide à changer son
 ... apparence. Son amie l'aide aussi. Finalement, elle devient belle et
 ... élégante. Elle ~~est~~ attire ainsi l'attention de beaucoup de garçons,
 ... y compris Xiao Wang.

... Alors, elle réussit à ~~devenir~~ ^{devenir} amie de Xiao Wang. Mais ~~plus~~
 ... ~~la connaît~~ elle connaît Xiao Wang, plus elle se rend compte qu'elle
 ... ~~l'aime~~ ne l'aime plus.

... Pourtant, Xiao Wang tombe amoureux d'elle et il ^{lui} manifeste son
 ... amour. Et il est refusé. Il est très triste et part à l'étranger
 ... pour étudier profondément.

得分	评阅人
19	

V. RÉFLEXION / ARGUMENTATION

(20 points)

En vous appuyant sur votre réflexion et sur vos expériences personnelles,
 commentez de manière argumentée cette citation de Marcel Proust dans La
Recherche du temps perdu (1913-1927).

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

« Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous... »

X
6/19

... Il y a une citation de Marcel Proust, ce par l'art seulement
... nous pouvons sortir de nous... Cette phrase n'est pas forcément vrai.
... L'art est ~~nécessaire~~ ^{nécessaire} dans le monde, c'est vrai, mais pas pour tout
... le monde. On ne peut pas sortir de nous par le seul moyen : l'art.

... Dans la vie réelle, surtout pour les gens qui sortent de modeste,
... on doit tenir compte de l'élément réel : l'argent. Tout le monde
... connaît que pratiquer l'art ou étudier l'art consomme beaucoup d'argent.

... Il ya même beaucoup d'artistes n'arrivent pas à insister à cause
... du manque d'argent. Par exemple, Van Gogh est un peintre très connu,
... mais avant sa mort, il est dérisoire.

... D'ailleurs, tout le monde n'a pas le don à propos de l'art.
... Chacun a son goût. Certains est nés artistes, mais il y a
... aussi d'autres personnes qui ne connaissent rien sur l'art. Mais ils
... profitent aussi de leur vie.

... En conclusion, il n'est pas ~~nécessaire~~ ^{nécessaire} de sortir de nous
... par le moyen unique : l'art. On peut libérer ~~soi-même~~ soi-même par
... n'importe quel moyen, il suffit de l'aimer. ~~Et que~~

... ~~ce que~~ ^{Tant qu'on} aime et adore ce qu'on pratique,
... je crois que l'on peut encore sortir de soi-même.

Annexe 8c - Documents liés au film Lumière d'Edmond

Annexe 8c1 - Edmond / Questionnaire 1

2. Date de naissance (jour / mois / année) :

Le 21/01/1999

3. Lieu de naissance (ville / région / pays) :

District de Dianbai / Maoming / Chine.

4. Nationalité :

Chinoise

5. Profession des parents :

Père: fonctionnaire ; Mère: pas de profession

6. Langues apprises hors cadre scolaire (en dehors de l'école) :

Cantonais

7. Langues utilisées en famille :

(par ordre d'importance décroissant - mettre le signe =, si les langues sont à égalité)

8. Langue la plus utilisée dans la vie courante (hors famille) :

Le dialecte de mon pays natal

9. Langues apprises dans un cadre scolaire (chronologiquement) :

Mandarin

Anglais, l'anglais et le français

10. Est-ce que vous avez appris le français avant l'université ?

你在进大学之前是否有学习过法语？

Oui (préciser)

Non

Avez-vous déjà séjourné en France ?

Non

Oui. Préciser quand et la durée du séjour.

11. Est-ce que le français fait partie de vos vœux post-bac ?

在你的高考志愿中是否有选择法语？为什么选择法语？

Oui.

Etait-ce votre premier vœu ?

Si non, quels étaient vos vœux avant le français ?

...

Pourquoi avez-vous choisi le français ?

...

...

Non.

Quels étaient vos vœux ?

... *la psychologie ;*

...

12. Citez trois mots qui donnent vos représentations de la langue française.

请用三个词描述你对法语的看法

... *prudent, élégant, historique.*

13. Faites une auto-évaluation de votre niveau de français selon le tableau donné (en version française et en version chinoise). 请给你的法语水平进行自我评估

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter 听力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire 阅读	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à une conversation 口语 (口语会话)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'exprimer oralement en continu 口语 (连贯口语表达)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire 写作	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En dehors des cours, utilisez-vous le français ?

除了在课堂上, 你平时是否会运用到法语? 请补充说明。(多选题)

- Non, pas d'autre occasion d'utiliser le français
- Oui, en écoutant des chansons françaises
- Oui, en écoutant la radio française
- Oui, en lisant des livres en français
- Oui, en lisant la presse française
- Oui, en regardant des films français
- Oui, en participant à des activités culturelles francophones (préciser) ...
- Oui, en communiquant avec des francophones
- Oui, autres (préciser) ...

15. Selon vous, quels sont les critères importants pour évaluer le niveau de français à l'oral ? Vous pouvez en citer trois.

在你看来, 法语口语水平的评判标准有哪些? 请给出三个关键词。

... la prononciation précise, courant, le ton.

16. Parmi les trois critères que vous venez de citer, quels sont vos points forts ? Quels sont vos points faibles ? 在你刚刚提到的评判法语口语水平的标准中, 哪些是你的强项? 哪些地方需要提高?

Points forts ... la prononciation précise

Points faibles ... courant

17. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire en français ?

... la quantité de vocabulaire, le temps et la conjugaison.

...
...
...
...

Annexe 8c2 - Edmond / Premier jet du texte, à corriger

Le plan Lumière

Edmond

~~Pourquoi ?~~ C' était au cours d' une soirée dans l' université de ma petite amie et elle était membre de l'équipe de dance. Mais principalement, c' est parce que les mouvements de la dance étaient très étranges et que leurs vêtements et ~~leur~~ apparences sont intéressants.

~~Comment ?~~ J' ai essayé de rendre le caméra fixe...

~~Intérêt ?~~ Les mouvements étranges, leurs masques signifiant le symbole du soldat et du prêtre d' une minorité nationale, deux bâtons dans les mains servant de leurs armes pendant les sacrifices. Le thème de la dance est de présenter leur force et de prier la protection du dieux. La musique et la dance est très religieux et majestueux.

~~Découvertes ?~~ Après avoir ajouté la musique, on trouve que la musique correspond totalement à la dance dans la dernière moitié.

~~Résultat ?~~ La musique mélangée a changé le style de la dance, c' est intéressant. Pourtant, le film a une mauvaise qualité parce que j' étais trop loin de la scène.

Annexe 8c3 - Edmond / Texte final

Edmond

C'était au cours d' une soirée dans l' université de ma petite amie : elle est membre de l'équipe de danse. Mais principalement, c' est parce que les mouvements de la danse sont très particuliers et que leurs vêtements et leur apparence sont intéressants.

J' ai essayé de rendre la caméra fixe...

Les mouvements sont étranges, leurs masques sont les symboles du soldat et du prêtre d' une minorité nationale, les deux bâtons dans les mains servent d'armes pendant les sacrifices. Le thème de la danse est de présenter leur force et de prier la protection du dieu. La musique de la danse est très religieuse et majestueuse.

Après avoir changé la musique, j'ai découvert que la nouvelle musique correspondait totalement à la danse dans la dernière moitié.

La nouvelle musique a changé le style de la danse, c' est intéressant. Pourtant, le film a une mauvaise qualité parce que j' étais trop loin de la scène.

Annexe 8c4 - Edmond / Questionnaire de fin de semestre

QUESTIONNAIRE / fin de semestre

Continent / Outre-mer :

Quelles sont vos impressions sur le cours et sur votre travail pendant ce semestre ? Répondez librement et personnellement. Essayez d'expliquer ce que vous sentez.

Pendant le cours, on essaie de faire des films (autobiographie, plan lumière et le film final). A vrai dire, c'est une exercice / pratique exceptionnelle. A regard de l'informatique, on apprend beaucoup. Les films nous construiront une belle mémoire.

La classe n'est pas très sérieuse, et nous laisse une grande liberté. Par contre, je crois qu'on a trop de liberté et certains ne ~~prend~~ prennent pas le cours au sérieux. C'est un peu dommage.

A propos de l'interprétation au cours, ça a une bonne résultat. Une telle petite exercice peut nous pousser à pratiquer davantage, Dans une certaine mesure c'est une initiative à l'interprétation orale pour nous.


~~En tous~~

Nous avons fait ~~de~~ un travail très intéressant, mais un peu dur. La technique n'est pas facile pour moi...

Annexe 8c5 - Edmond / Examen de fin de semestre

题号	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	总分
得分	18	19	16	17	16						86

Seuls les dictionnaires en version « papier » sont autorisés.

得分	评阅人
18	

I. LA PERSONNALITÉ / EXTRAIT DU
« QUESTIONNAIRE DE PROUST »

(20 points)

Répondez de manière personnelle à ces questions.

1. Le principal trait de mon caractère.

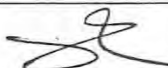
✓ ... C'est la timidité.

2. La qualité que je préfère chez un homme.

✓ ... La qualité que je préfère chez un homme est ~~l'honnêteté~~ la responsabilité

3. La qualité que je préfère chez une femme.

- ✓ ... La qualité que je préfère chez une femme est l'honnêteté.
4. Mon principal défaut.
- ✓ ... Mon principal défaut est la pénurie de vocabulaire pendant les discours.
5. Mon rêve de bonheur.
- ✓ ... Tous ceux que j'aime sont dans l'état de bonne santé.
6. Quel serait mon plus grand malheur ?
- ✓ ... ~~Tous ceux que j'aime sont de bonne santé.~~
Tous ceux que j'aime me quittent et me laissent seul.
7. Ce que je voudrais être.
- ✓ ... Je voudrais être un interprète.
8. Ce que je déteste par-dessus tout.
- ✓ ... Ce que je déteste par-dessus tout est le rat.
9. Le don de la nature que je voudrais avoir
- X
1 ... C'est le don de la mer que je voudrais avoir.
10. Comment j'aimerais mourir.
- X
1 ... J'aimerais mourir d'une façon de vieillissement.

得分	评阅人
19	

II. QUESTIONS SUR LE COURT MÉTRAGE RÉALISÉ PENDANT LE SEMESTRE

(20 points)

Pendant le semestre, vous avez imaginé et écrit une histoire de film.

Puis, vous avez filmé une partie de cette histoire, pour réaliser un court métrage.

En faisant ce travail qu'avez-vous découvert ?

Sur votre histoire, sur vos personnages, sur le monde peut-être ou sur vous-même

éventuellement... Réfléchissez et répondez de manière personnelle à cette question.

6 à 12 lignes (60 à 120 mots) environ

... La plus grande découverte est la scène que je préfère dans une
 ... histoire ou un film. C'est que la caméra ne se concentre que sur
 ... un homme silencieux, mais on peut lire tous les sentiments sur ses
 ... yeux, et puis on s'aperçoit que la vérité de l'histoire est totalement
 ... différente. D'ailleurs, j'essaie d'exprimer les sentiments profonds
 ... du cœur des personnages par des gestes ou des paroles inapparents.
 ... Et pendant l'écriture des histoires, je me sent intéressé de créer
 ... des personnages.

得分	评阅人
16	

III. LE RÉCIT AU PRÉSENT

(20 points)


Faites un récit, en utilisant le présent de l'indicatif, comme temps de narration.

Une nuit, pendant votre sommeil, vous avez fait un rêve ou un cauchemar, dont vous vous souvenez encore. Racontez.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

X
16

... C'était pendant les vacances de la Nouvelle Année. Tous mes
 ... camarades étaient rentrés chez eux. Mais moi, je restais dans
 ... mon lycée pour ~~à~~ mieux préparer l'examen prochain. Dans la
 ... première soirée des vacances, ~~en~~ ^à vingt heures, quand je
 ... suis rentré dans le dortoir, je ~~m'~~ aperçus que il y avait
 ... seulement trois dortoirs qu'habite quelqu'un. Puis, à minuit,
 ... pour jouir de la silence particulière, je suis sorti au balcon.
 ... Pourtant, la voix de chanson d'une petite fille est venue.
 ... de la chambre. Au début, je croyais que c'était les camarades
 ... qui ~~ont~~ ^{ont} fait cette voix. Mais en voyant clairement la chambre,
 ... personne n'était pas dans la chambre. Plein de peur, je me
 ... suis couché tout de suite sous la couverture. Je ~~ne~~ ^{ne} ~~peux~~ ^{peux} ~~pas~~ ^{peux}
 ... ~~m'endormir~~ ^{m'endormir} jusqu'à ce que je ~~suis~~ j'étais trop fatigué ~~avec~~ la
 ... voix de la petite fille autour de moi.

得分	评阅人
17	

IV. STRUCTURER UNE HISTOIRE


(20 points)

A partir d'une situation de départ, vous devez développer une histoire de manière résumée, en plusieurs étapes, jusqu'au dénouement. Faites un paragraphe pour chaque étape.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

Situation de départ : « Un jeune homme est secrètement amoureux d'une jeune femme... ». Continuez...

... Un jeune homme est secrètement amoureux d'une jeune femme. Ils sont
 ... obligés de s'abriter des autres pendant les rendez-vous pour ne pas
 ... laisser savoir leur relation au frère de la femme, qui ne va jamais
 ... être d'accord du mariage de sa sœur avec un homme qui n'aime pas
 ... le sucre.
 ... Malheureusement, si le jeune homme mange du sucre, il va bientôt avoir
 ... mal au ventre, et tout le monde sait cela. Mais il ne se laisse pas
 ... découragé en essayant d'amuser le frère de son amante. Pourtant,
 ... sa bonne volonté est totalement refusée.
 ... Un jour, sur la route d'aller chez les grands-parents qui habitent un peu
 ... loin, la jeune femme est attachée de tous ses biens et gravement blessée
 ... par une bande de méchants. Pour les trouver et les arrêter, il faut s'approcher
 ... de ces méchants qui aiment tous le sucre. Donc, feignant un homme préféré
 ... le sucre, le jeune homme gagne leur confiance. Et finalement, il leur met en
 ... prison.
 ... A la fin, le frère accepte ce jeune homme et sa sœur se marie avec ce brave homme.

得分	评阅人
16	

V. RÉFLEXION / ARGUMENTATION

(20 points)

En vous appuyant sur votre réflexion et sur vos expériences personnelles, répondez de manière argumentée à la question suivante.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

La création artistique est-elle un travail ?

...

16
... À mes yeux, la création artistique est un travail.
... Mais avant tout, elle est un travail de reconstruire la culture de toute
... l'humanité. Il n'est pas difficile de trouver que, dans toutes les
... créations artistiques, il y a toujours les idées des créateurs. Et
... leurs idées, plus anciennes ou avancées, viennent de la culture de
... l'époque des créateurs, par exemple, les créations pendant la Renaissance
... avait toujours des idées de l'humanisme, et recordait la culture de
... cette époque particulière. Donc, elle est d'abord un travail de toute
... l'humanité.

... D'ailleurs, la création signe des gestes de créer. Au début, on crée
... des arts pour décorer quelque chose et s'amuser. Et puis, il y a
... des emplois qui concernent cela. Par exemple, les artistes servent les
... rois. L'art est élégant, il faut des artistes pour le soutenir et le
... protéger. Donc la création artistique est aussi un travail professionnel.
... pour les artistes à protéger l'art.

Annexe 8d - Documents liés au film Lumière d'Anne

Annexe 8d1 - Anne / Premier jet du texte, à corriger

10/15
Date. Anne

Le plan de mon film est au nom de « Tant pis ».

J'étais dans un bar avec cinq amis quand je filmais ce vidéo avec mon téléphone portable. Le temps était presque 24 heures, je me cachais dans un endroit en noir. Comme d'habitude, je buvais tranquillement toute seule et mes amis jouaient le jeu en buvant joyeusement ensemble. Le musicien a chanté une chanson après les autres. J'ai filmé la situation ^{sur scène} quand le musicien chantait une fameuse chanson chinoise « Le secret qu'on ne peut pas parler ». C'est une chanson sur l'amour. Je ~~voulais~~ ^{veux} oublier quelqu'un, je ne crois plus ^à l'amour, je veux chasser les chagrins et les ennuis dans le fond de mon cœur, c'est la raison ^{justement} pourquoi j'ai filmé ce vidéo. En même temps, dans la même soirée et le même bar, j'ai découvert que chacun avait son esprit : on fumait, on bavardait, on restait ~~et~~ tranquille, on buvait coup sur coup... ~~On part au bar~~ Il y a deux raisons principales pour lesquelles les gens vont dans le bar : ^{pour} se détendre ou ^{pour} chasser les ennuis. Les lumières du bar sont fantastiques et jolies, les chansons du bar sont fortes et dynamiques, ~~et la plupart du bar~~ ^{et la plupart du bar} est enveloppé dans l'obscurité, c'est un bon environnement ^à ~~pour~~ les gens ^{pour} ~~recher~~ se détendre et ~~s'échapper~~ s'échapper des ennuis.

En tout cas, par ce vidéo, je veux me dire : « Tant pis !
La ville n'est pas belle, et tu mérites ~~de~~ d'avoir un meilleur. »

Annexe 8d2 - Anne / Texte final

Mon film s'intitule "Tant pis". J'étais dans un bar avec cinq amis quand j'ai filmé cette vidéo avec mon téléphone portable. C'était presque minuit, je me suis cachée dans un coin dans le noir. Comme d'habitude, je buvais toute seule et mes amis jouaient en buvant gaiement ensemble. Les musiciens sur scène jouaient une chanson après l'autre. J'ai filmé quand le chanteur chante une chanson chinoise très célèbre "Le secret dont on ne peut pas parler". C'est une chanson sur l'amour. Je voulais justement oublier quelqu'un, je ne crois plus dans l'amour, je veux chasser les chagrins et les ennuis dans le fond de mon cœur, c'est pourquoi j'ai tourné ce plan. En même temps, cette soirée-là, dans ce bar, j'ai découvert que chacun avait son esprit, son humeur : on fume, ou on bavarde, ou on reste tranquille, ou on boit coup sur coup... Il y a deux raisons principales pour lesquelles les gens vont dans les bars : pour se détendre ou pour chasser les ennuis. Ce soir-là, les lumières du bar étaient fantastiques et les chansons, fortes et dynamiques. La plus grande partie du bar était dans l'obscurité, donc c'était le bon endroit pour se détendre et pour échapper aux ennuis. Voilà, dans cette vidéo, je veux dire "Tant pis. La vie est belle et tu mérites mieux."

Annexe 8d3 - Anne / Questionnaire de fin de semestre

QUESTIONNAIRE / fin de semestre

Continent / Outre-mer : Anne

Quelles sont vos impressions sur le cours et sur votre travail pendant ce semestre ? Répondez librement et personnellement. Essayez d'expliquer ce que vous sentez.

Au début, il est un peu difficile pour moi de suivre ce cours de film. Parce qu'on doit occuper pas mal de temps, ce qui me ~~est~~ ^{rend} souvent douloureux. D'une part, je j'aime justement regarder différents films mais je ne m'habitue pas à créer le film moi-même. D'une autre part, je dois apprendre deux professions en même temps, c'est-à-dire que je suis souvent prise et ai beaucoup de travaux. Ce semestre, j'ai à écrire mon ~~travail~~ ^{sur l'économie} mémoire en anglais, ce qui est ennuyeux, et je n'ai pas la patience pour ~~faire~~ prendre un vidéo. Mais maintenant, rappelant ~~les études~~ ^{les études} de ce semestre, j'aperçois que j'ai ^{déjà} appris beaucoup et trouvé la joie ~~par~~ quand on crée son propre film. Et je pense que le cours de film est difficile mais

Il y a un problème : je pense que c'est l'auteur ^{signifiant} du film ^{qui} comprend son œuvre le mieux, mais ^{notre} ~~nos~~ cours manquent d'une importante ^{part} ~~part~~ : le professeur doit ~~communiquer~~ discuter avec l'auteur ce qu'il veut exprimer et pourquoi il filme comme ça. Sur la position d'un auteur, on peut comprendre mieux son œuvre.

En tout cas, le cours de film est une expérience joyeuse pour moi. Merci beaucoup. Monsieur ! ☺

Annexe 8d4 - Anne / Examen de fin de semestre

题号	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	总分
得分	19	19	19	17	15						89

Seuls les dictionnaires en version « papier » sont autorisés.

得分	评阅人
19	

I. LA PERSONNALITÉ / EXTRAIT DU « QUESTIONNAIRE DE PROUST »

(20 points)

Répondez de manière personnelle à ces questions.

1. Le principal trait de mon caractère.

✓ ... Je suis calme, ce qui est mon caractère principal.

2. La qualité que je préfère chez un homme.

✓ ... Je préfère un homme qui est brave.

3. La qualité que je préfère chez une femme.

✓ ... Je préfère ~~les~~ une femme qui est gentille.

第 1 页 共 6 页

...

4. Mon principal défaut.

✓ ... Je n'aime pas parler avec les autres, ce qui est mon principal défaut.

5. Mon rêve de bonheur.

✓ ... Je rêve ~~avoir~~ ^{avoir} mon propre maison et vivre avec une chatte dans le futur.

6. Quel serait mon plus grand malheur ?

✓ ... Je ne pourrais pas gagner assez d'argent.

7. Ce que je voudrais être.

✓ ... Je voudrais être une ~~professeuse~~ avocate.

8. Ce que je déteste par-dessus tout.

✓ ... Je déteste les ~~bonniers~~ fleurs blanches.

9. Le don de la nature que je voudrais avoir

✓ ... je voudrais avoir un don de la nature qui peut m'aider changer le temps.

10. Comment j'aimerais mourir.

✓ ... un jour ~~simple~~ ^{ordinaire}, je restais sur mon lit, accompagnée par mon amant, puis je passerais tranquillement.

得分	评阅人
19	

II. QUESTIONS SUR LE COURT MÉTRAGE RÉALISÉ PENDANT LE SEMESTRE

(20 points)

Pendant le semestre, vous avez imaginé et écrit une histoire de film.

Répondez aux trois questions suivantes à propos de ce travail.

6 à 12 lignes (60 à 120 mots) environ

Ecrivez UNE phrase qui condense (résume) l'ensemble de votre récit.

...


✓
19
... J'ai écrit une histoire de film dans laquelle il y a quatre filles
... qui aiment chanter et participent à un concours de chanson pour
... gagner des billets ~~de~~ pour le concert de leur chanteuse préférée.

A travers cette histoire, [qu'est-ce qui] a changé pour votre personnage ou vos personnages - en lui ou en eux, profondément ? Expliquez.

... Dans mon histoire, ~~j'ai changé~~ une des personnages principales,
... Lucy a changé profondément. Au début, elle n'a pas de suffisante
... confiance et ^{est} timide. Mais ~~est~~ avec les encouragements de les amies,
... elle ~~est~~ devient plus brave.

Que voulez-vous montrer à travers votre histoire ? Quelle en est la morale ?

... Je voudrais montrer l'amitié entre les quatre filles, ^{aux}
... spectateurs. Les quatre filles osent poursuivre leur ^{et leurs courage} ~~ré~~ rêve
... et ne l'abandonne jamais. Leur courage, ^{qui peuvent} ~~qui peuvent~~ persistance et ^{qui peuvent} ~~qui peuvent~~ amitié
... sont des choses précieuses, ~~ce qui peut~~ rendre les spectateurs émus.

得分	评阅人
19	

III. LE RÉCIT AU PASSÉ

(20 points)

Faites un récit au passé, en langue courante : en utilisant l'imparfait et le passé composé de l'indicatif comme temps de base du récit.

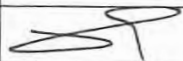
Une nuit, pendant votre sommeil, vous avez fait un rêve ou un cauchemar, dont vous vous souvenez encore. Racontez.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

~~Une belle~~ Un bon rêve

✓
15

...
... Un jour, le temps était beau. Comme d'habitude, je me
... promenais avec mon chien et mon chat dans un parc ~~à~~ près de
... ma maison. ~~Nous~~ nous étions tous heureux, mon chien et mon chat
... m'accompagnaient tout le temps.
... Soudain, un garçon est apparu devant moi avec un gentil
... sourire. « Bonjour, mademoiselle. » Il m'a dite. « Bonjour, mon
... petit garçon. Qu'est-ce qu'il y a ? » « Tiens, cette rose est pour
... vous. Monsieur Yang ~~attendu~~ t'a attendue longtemps. » À
... ses mots, le garçon ~~est~~ a quitté. J'étais un peu ~~en~~ surprise et
... aussi heureuse en tenant la rose. À ce moment-là, mon chien et
... mon chat ont commencé à sauter heureusement « Oh ! Mon Dieu ! »
... Je ne pouvais pas m'empêcher de crier quand j'ai vu clairement un homme
... qui ~~restait~~ restait devant moi. C'était le garçon ~~que~~ j'aimais le plus !
... « Anne, » il ~~me~~ m'a dite, « ~~j'y je t'attends~~ ce n'est pas un hasard
... que tu me rencontres ici. ~~Qu'est-ce que~~ tu veux être avec moi ? »
... « Oui oui oui ! Je veux rester avec toi ... »
... À ce temp-là, je m'étais réveillée. Oh, c'était un rêve très bel.

得分	评阅人
17	

IV. STRUCTURER UNE HISTOIRE

(20 points)

A partir d'une situation de départ, vous devez développer une histoire (de manière résumée) en plusieurs étapes, jusqu'au dénouement. Faites un paragraphe pour chaque étape.

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

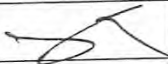
Situation de départ : « Une jeune femme est secrètement amoureuse d'un jeune homme... ». Continuez...

✓
17

... Une jeune femme est secrètement amoureuse d'un
 ... jeune homme. La mère de la jeune femme n'aime pas le jeune homme
 ... ~~parce~~ parce qu'il est pauvre. Bientôt, le jeune homme doit quitter
 ... le pays natal et partir au loin pour participer ^à ~~la~~ guerre. ~~La jeune femme~~
 ... ~~est~~ quand le jour de départ arrive, les deux personnes se séparent tristement

... Après le départ ~~de~~ du jeune homme, la femme découvre qu'elle est
 ... enceinte. La femme décide de rester le bébé mais elle ne veut plus
 ... attendre le jeune homme parce qu'elle n'a pas de suffisante confiance sur
 ... leur avenir. Donc la femme choisit de se marier avec un homme riche

... Quand le jeune homme rentre le pays natal quelques années après
 ... il connaît le mariage de son amant et il puis décide de ^{*}marier avec
 ... une autre femme. Et le jeune homme ouvre une station d'essence.
 ... Dans une nuit de neige, l'homme et la femme ~~se rencontrent~~ ^{retrouvent} dans la station.
 ... Mais ~~est~~ leur amour n'existe plus. _{retrouvent}

得分	评阅人
15	

V. RÉFLEXION / ARGUMENTATION

(20 points)

En vous appuyant sur votre réflexion et sur vos expériences personnelles,
 commentez de manière argumentée cette citation de Marcel Proust dans La
Recherche du temps perdu (1913-1927).

8 à 15 lignes (80 à 150 mots) environ

« Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous... »

✓ X
15

... J'aime « La Recherche du temps perdu » qui est un des
... plus célèbres ~~des~~ ouvrages de Marcel Proust. Cet ouvrage est écrit par
... des manières particulières et j'essaie de les analyser, simplement.

... D'abord, l'auteur a utilisé beaucoup d'imagin^{ations}. Quand
... il écrit une situation simple de vie, il ~~a~~ augmente pas mal d'idées
... personnelles. ~~par~~ Par exemple, ~~il~~ il y a une situation que le héros ne peut
... pas dormir facilement et il pense à ~~beaucoup~~ bon nombre de choses comme le roi
... français, le champ, un voyageur ~~et~~, la forêt... ~~Le~~ le lecteur c'est une manière

... d'écriture très superbe que le lecteur peut libérer son imagination ~~et~~ avec
... l'auteur. Et les situation toutes sortent de notre vie ordinaire, ce qui évoque
... un air de famille. Puis, l'auteur exprime les émotions par des manières de
... philosoph^{ie}. Certains pensent que cet ouvrage est difficile à comprendre et
... on ne peut pas trouver un thème clair de cet ouvrage. Certes, cet ouvrage
... a des situations et des imagin^{ations} qui n'ont pas des relations ^{mutuelles}, ~~et~~ il y a des
... mots difficiles à comprendre, mais ce qui ~~pousse~~ les lecteurs à réfléchir profondément.
... ~~Mais en même temps, il est difficile~~ ^{de philosophie} ^{pousse}

... En tout cas, La Recherche du temps perdu est une belle témoignage
... que de l'idée « l'art ~~peut~~ sort de la vie ».

Annexe 9 - DOCUMENTS LIÉS À L'ESSAI DE FICTION D'OCÉANE

Annexe 9a - Océane / Questionnaire 1

2. Date de naissance (jour / mois / année) : 16 / 03 / 1999
3. Lieu de naissance (ville / région / pays) : Huai Nan / An Hui / Chine
4. Nationalité : Chine
5. Profession des parents : libre
6. Langues apprises hors cadre scolaire (en dehors de l'école) :
7. Langues utilisées en famille : Chinois
(par ordre d'importance décroissant - mettre le signe =, si les langues sont à égalité)
8. Langue la plus utilisée dans la vie courante (hors famille) : Chinois
9. Langues apprises dans un cadre scolaire (chronologiquement) : L'anglais et le français
10. Est-ce que vous avez appris le français avant l'université ?
你在进大学之前是否有学习过法语？
 Oui (préciser)
 Non
- Avez-vous déjà séjourné en France ?
 Non
 Oui. Préciser quand et la durée du séjour.
11. Est-ce que le français fait partie de vos vœux post-bac ?
在你的高考志愿中是否有选择法语？为什么选择法语？
 Oui.
Était-ce votre premier vœu ? Oui
Si non, quels étaient vos vœux avant le français ?
...
Pourquoi avez-vous choisi le français ? Parce que j'aime la culture francophone.
...
...
 Non.
Quels étaient vos vœux ?
...
...
12. Citez trois mots qui donnent vos représentations de la langue française.
请用三个词描述你对法语的看法
...
Sérieux ; Charmant ; Élégant

13. Faites une auto-évaluation de votre niveau de français selon le tableau donné (en version française et en version chinoise). 请给你的法语水平进行自我评估

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ecouter 听力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire 阅读	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à une conversation 口语 (口语会话)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'exprimer oralement en continu 口语 (连贯口语表达)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire 写作	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En dehors des cours, utilisez-vous le français ?

除了在课堂上，你平时是否会运用到法语？请补充说明。(多选题)

- Non, pas d'autre occasion d'utiliser le français
- Oui, en écoutant des chansons françaises
- Oui, en écoutant la radio française
- Oui, en lisant des livres en français
- Oui, en lisant la presse française
- Oui, en regardant des films français
- Oui, en participant à des activités culturelles francophones (préciser) ...
- Oui, en communiquant avec des francophones
- Oui, autres (préciser) ...

15. Selon vous, quels sont les critères importants pour évaluer le niveau de français à l'oral ? Vous pouvez en citer trois.

在你看来，法语口语水平的评判标准有哪些？请给出三个关键词。

... S'exprimer clairement ; communiquer efficacement ; confiance.

16. Parmi les trois critères que vous venez de citer, quels sont vos points forts ? Quels sont vos points faibles ? 在你刚刚提到的评判法语口语水平的标准中，哪些是你的强项？哪些地方需要提高？

Points forts ... communiquer efficacement

Points faibles ... s'exprimer clairement ; confiance.

17. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire en français ?

... la genre de noms.

... le temps de verbes.

... certains expressions.

...

Annexe 9b - Océane / Questionnaire de fin de semestre

QUESTIONNAIRE / fin de semestre

Continent / Outre-mer :

Quelles sont vos impressions sur le cours et sur votre travail pendant ce semestre ?
Répondez librement et personnellement. Essayez d'expliquer ce que vous sentez.

Pendant ~~ce~~ semestre, nous nous sommes bien initiés sur le plan du film. Sincèrement parlant, grâce à ces cours, Je sais ^{maintenant} comment apprécier un film : lumière, place du caméra, dialogues, costumes... Malheureusement pour moi, j'ai pas un grand esprit d'artiste. Donc, j'aime plutôt estimer ce cours selon ce que j'ai appris.

Ce qui m'impressionne le plus pendant en suivant les cours, c'est que la préparation pour un projet de film. Pour faire un film, il faut beaucoup de travaux. On risque de tomber en désarroi si le projet n'est pas bien conçu. Au moyen de ces cours, j'ai déjà appris comment s'initier à ce projet. En suivant les processus, j'ai fais mon travail paisiblement et en ordre. Mais il y a un point défavorable, pour le scénario et les idées, on doit toujours faire des modifications. Ça nuit à maintenant notre passion. Si c'est possible, il vaut mieux trouver une solution pour ce problème.

Sur mon travail, ce que je regrets, ^{le plus} c'est sur le plan lumière, qui est le plus intéressant parmi tous les travaux, Je ~~n'ai pas~~ me suis limité à un lieu fixé pendant la Fête Nationale, peut-être qu'il vaut mieux se déplacer pour trouver la beauté et les ~~action~~ mouvements de la vie.

Annexe 9c - Océane / Questionnaire de Proust

MON QUESTIONNAIRE DE PROUST

Le principal trait de mon caractère

-- ~~est~~ optimistique

La qualité que je préfère chez un homme

-- Serein

La qualité que je préfère chez une femme.

-- Sincère

Ce que j'apprécie le plus chez mes amis.

-- Sincérité

Mon principal défaut.

-- négligente

Mon occupation préférée.

-- profession libre

Mon rêve de bonheur.

-- posséder un café en Suède.

Quel serait mon plus grand malheur ?

-- travailler sans vacances

Ce que je voudrais être.

-- un patron d'un café

Le pays où je désirerais vivre.

-- La Suède.

La couleur que je préfère.

-- Le Bleu.

La fleur que j'aime.

-- Jasmine

L'oiseau que je préfère.

-- Je n'aime aucun oiseau.

Mes auteurs favoris en prose.

-- Zhu Ziqing

Lu Xun

Higashino Keigo

Francis Scott Fitzgerald

Mes poètes préférés:

- Récemment *Alicante* par Jacques Prévert

Mes héros dans la fiction,

... *Le Roi Singe*

Mes héroïnes favorites dans la fiction.

- Personne

Mes compositeurs préférés.

- Bach

Mes peintres favoris.

- Henri Matisse Claude Monet

Mes héros dans la vie (voilà)
Vincent Van Gogh.

... Mon père

Mes héroïnes dans l'histoire.

- Personne

Mes noms favoris.

... Océane

Ce que je déteste par-dessus tout.

... Sans liberté

Personnages historiques que je méprise le plus.

... Personne.

Le fait militaire que j'admire le plus.

- Rien

Le don de la nature que je voudrais avoir.

...

Comment j'aimerais mourir.

... Être heureuse de mourir.

État présent de mon esprit.

... normal

Fautes qui m'inspirent le plus d'indulgence.

...

Ma devise.

... Le plus important, c'est ~~le moment.~~
l'instant.

Annexe 9d - Océane / Questionnaire 2

QUESTIONNAIRE 2 - Promotion 2017 / 2ème année Cours d'écriture / écriture de films - 1er semestre 2019/2020

PRÉNOM FRANÇAIS : Océane
Continent CN ou Outre-mer OM : CN
DATE : 04/09/2019

1. Extrait 1

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 轻快的 轻快的
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

... qin kuai de ne pas sérieux, léger, etc.
Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... Pour le film autobiographique, il faut ~~concerner~~ axer sur le sujet.

2. Extrait 2

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 温暖
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

... Wen nuan de pouvoir ~~de nous faire~~ ~~seul~~ nous faire sentir du soleil dans l'hiver.

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... On peut raconter l'histoire par l'ordre de flash-back.

3. Extrait 3

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 真实
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

... Zhen Shi la vérité
Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... J'aime les traitements de la couleur et musique, cela nous donne un sens véritable, même touchant.

4. Extrait 4

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... 宁静
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

ning jing calme

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... Non pourquoi.

...

5. Extrait 5

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

... ~~romantique~~ 浪漫
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

... lang man ~~浪漫~~ romantique de la vie.

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

... le point d'observation
romantique

6. Extrait 6

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

7. Extrait 7

Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez.

...
Ecrivez ce mot en pinyin et donnez la (les) traduction(s) en français.

...

Est-ce que cet extrait vous donne des idées pour votre film autobiographique ?

Non

Oui

Quelle que soit votre réponse (oui ou non), expliquez pourquoi.

...

...

...

Océane 2017050053

Voilà c'est ma
Le ~~v~~^{vi}esième mars 1999,
je suis née dans une petite
ville Huainan. Mal^{heureusement}
-m^{ent} ^{alors} mon père partait en
mission ^{heureuse} ~~infirmé~~ ma naissance,
il a décidé de me donner
Wu Qiao comme nom, qui
signifie bonne chance en
chinois.

J'ai vécu dans la ville où
je suis née pendant toute
mon enfance et mon adole-
-sance. Ce n'est pas une ville
très développée mais assez
tranquille et j'y ai passé
les plus beaux temps de ma
vie.

Quand j'avais presque 3
ans, je ne suis pas allée à
la maternelle comme les autres
enfants de mon âge et à cause

de cela, je ne pouvais pas
jouer avec mes copains pendant
la semaine. Donc, j'étais plus
libre mais aussi ennuyée
quelque fois. Jusqu'un jour,
par hasard, j'ai trouvé un
livre de ma sœur avec

~~des~~ illustrations en couleur, et ~~j'étais~~
j'étais bien attirée par ce livre.

Bien que je ~~ne~~ connaissais ~~pas~~
pas de la lecture, je pouvais
le comprendre à l'aide des illustr^{ations}
et un peu d'alphabet phonétique
que j'avais appris auprès
de ma mère et ma ~~ma~~ sœur.

temps

Dès lors, je me suis abandonnée
à lire. Et ce goût me bénéficie
beaucoup. Il faudrait dire que
le livre est le meilleur
compagnon de mon enfance.

Quand j'avais 13 ans, je
suis allée au collège ~~et~~ où

Océane 2017050053

j'ai découvert un autre goût de ma vie et une bande de copines avec le même goût.

— La poupée. Nous avons fait de la couture et même certains meubles pour nos poupées. Puis nous avons pris des photos pour eux.

C'était vraiment le temps le plus amusant !

Ensuite, grâce à mes efforts pour mes études, j'avais été acceptée par le meilleur lycée de ma ville. Ici, j'ai rencontré des professeurs très gentilles gentils et des camarades intéressants. Nous avons fait nos études assidûment, et fait les préparations pour le bac. Le temps ici est ~~est~~ était rempli et magnifique. Finalement, nous avons tous obtenu un

bon résultat et nous sommes
allés à l'université que
nous espérons toujours.

Aujourd'hui, je suis ~~déjà~~
une étudiante de l'Université
de JiNan, ~~×~~ quitté mon ~~pays natal~~
pays natal. Le temps passe
vite, le temps a ~~à~~ changé,
et le lieu a changé, ~~aussi~~,
j' il me faut changer
aussi.

Annexe 9f - Océane / Texte autobiographique définitif

Océane

C'est mon père, qui était policier avant. Il est très grand et très beau. C'est ma mère. C'est une femme petite mais charmante, qui m'a accompagnée toute mon enfance. C'est ma sœur aînée, qui a huit ans de plus que moi et qui s'est toujours occupée de moi, bien que parfois il y ait des querelles entre nous. Le 16 mars 1999, je suis née alors que mon père partait en mission. Informé de ma naissance, il a décidé de me donner WuQiao comme nom, qui signifie « bonne chance » en chinois.

A cause d'un grand écart d'âge avec tous mes parents, en fait, j'obtenais plus de soins physiques au lieu de l'esprit. Dès lors, mon petit monde s'est formé petit à petit.

Le temps a passé vite, et je suis allée au collège. Après je suis entrée dans le meilleur lycée de la ville, comme tout le monde l'espérait. J'ai passé tellement de bons moments, des souvenirs me reviennent de temps en temps, et alors j'ai envie d'y retourner... Plus de participations sociales sont très interagissantes mais assez extasiantes. J'en ai beaucoup profité mais en même temps, je gardais une certaine distance, un espace pour moi de temps en temps. Des lumières d'or qui ne puissent pas dominer toute ma vie mais ils l'ont dorée.

Quand le soleil tombe sur mon pays natal, la nuit commence aussi à GuangZhou.

Et puis, le français est apparu dans ma vie. Grâce à l'Association du Français de JNU, je me suis fait beaucoup d'amis. Et ensemble, nous faisons du bon travail. L'année dernière, nous avons joué une pièce de Molière, *Le Médecin malgré lui*, et nous avons eu beaucoup de succès. Nous avons aussi organisé une magnifique « soirée du français ».

J'aime voyager, ou plutôt, j'aime la sensation de départ, n'importe quand. Pendant un voyage, tout est étranger : les personnes, les lieux... L'année dernière, je me suis rendue dans une école rurale, comme bénévole, pour enseigner aux enfants. Cette expérience extraordinaire m'a appris beaucoup de choses.

J'adore la musique, et l'environnement musicale. Pour moi, la musique, c'est comme l'eau pour un poisson : sans elle, j'étoufferais. J'aime lire aussi. La lecture, c'est la grande amie de ma vie. La lecture me rassure, me donne de la tranquillité : avec elle, je me sens bien.

Le café, c'est un peu pareil : une sorte de remède puissant pour moi. Je le bois comme les gens qui fument. La satisfaction qu'il m'apporte peut me rendre calme et sereine. J'aime aussi faire la cuisine, c'est une distraction pour moi. Et j'aime la gastronomie bien sûr. Heureusement, j'ai un compagnon de table sincère qui a dégusté beaucoup de plats avec moi et qui va continuer...

Je crois que le bonheur de la vie n'est pas plus que cela : l'instant, le moment... Le bleu, c'est la couleur la plus importante dans ma vie, parce qu'il signifie la coexistence du courage et du rêve. Garder les passions, marcher loin, et rêver plus loin.

Océane

Les chats dans les ténèbres

À la façon des Lumières, on a la couleur originale en noir et blanc et choisie le plan fixé quand on le tourne. Surtout, pour documenter les actions, la vie, naturels des chats, il faut penser à comment effectuer le tournage sans troubler les chats. Donc, j'ai caché le caméra derrière une bouteille de l'eau et je les ai quittés. Et pour le plan du film, le caméra est mis au ras des chats, ainsi on peut observer le monde au point de vue des chats. D'ailleurs, on utilise la perspective parallèle : le mur à gauche et les fenêtres à droite se rejoignent au fond du tableau, se formant une région triangle, donc les regards sont focalisés sur le premier plan, le chat 1, et le second plan, les autres chats. Comme décordes, il y a des arbres et des parapluies, des passants qui traversent le couloir par hasard.

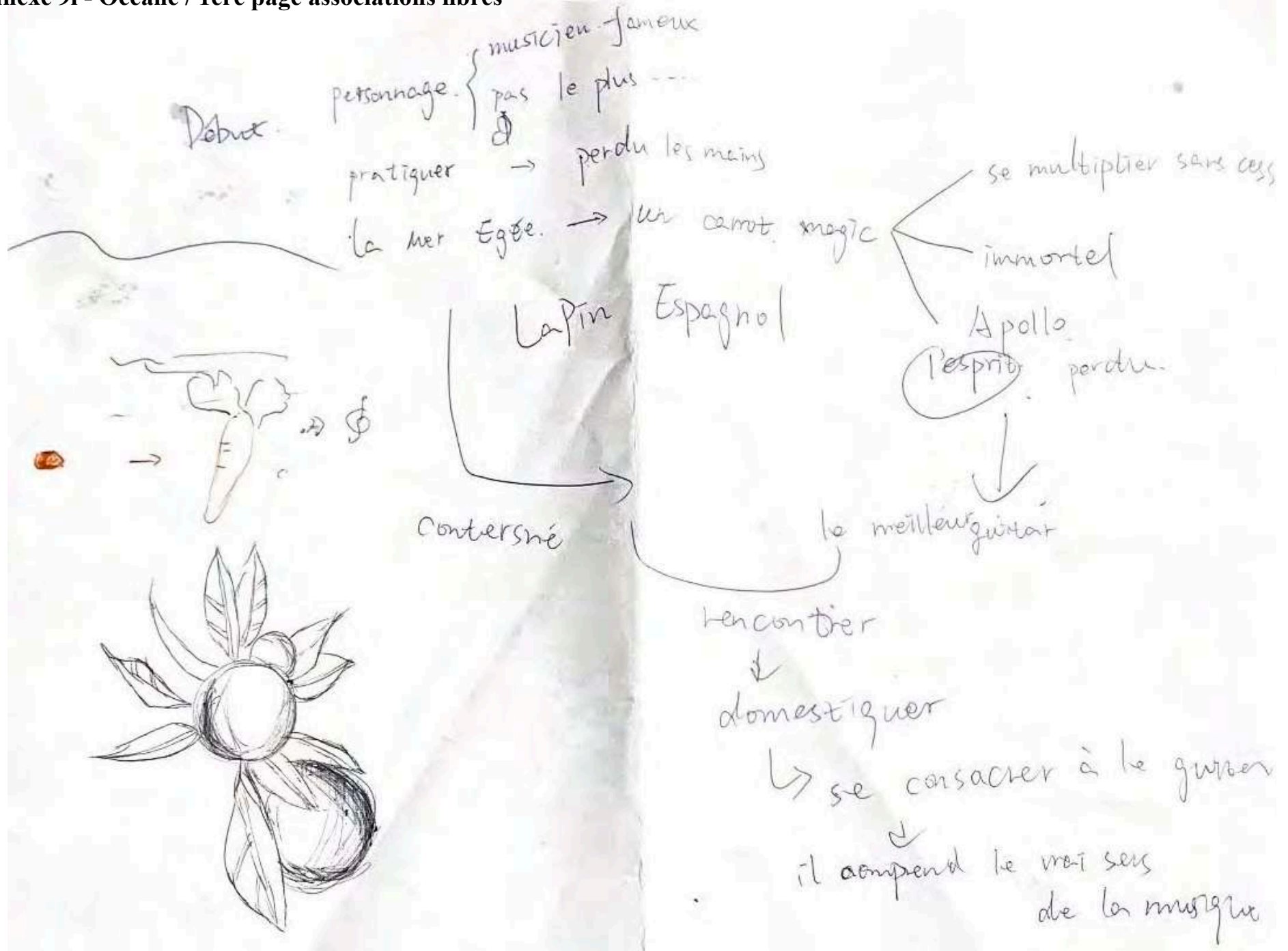
À propos des intrigues principales du film, c'est comment les chats observent le monde autour d'eux et leurs interactions avec l'environnement surtout dans les ténèbres où l'on croit qu'il y a un certain harmonie avec les caractéristiques des chats et celles-là, disons, mystère.

Océane

Les chats dans les ténèbres

À la façon des Lumière, on a la couleur d'origine en noir et blanc et j'ai choisi le plan fixe au tournage. Surtout, pour filmer les actions de manière documentaire, la vie, le naturel des chats, il faut penser à comment effectuer le tournage sans troubler les chats. Donc, j'ai caché la caméra derrière une bouteille d'eau et je me suis éloignée. Et par rapport au cadre et au point de vue, la caméra est mise au ras du sol, à hauteur des chats, ainsi on peut observer le monde du point de vue des chats. D'ailleurs, j'utilise aussi une perspective parallèle : le mur à gauche et les fenêtres à droite se rejoignent au fond du cadre, pour former un triangle, donc les regards sont focalisés sur le premier plan, le chat numéro 1, et le second plan, les autres chats. Comme décor, il y a des arbres et des parapluies, des passants qui traversent le couloir par hasard.

À propos de l'intrigue principale du film, c'est comment les chats observent le monde autour d'eux et leurs interactions avec l'environnement, surtout dans les ténèbres, car il y a une certaine harmonie entre les chats et les ténèbres : c'est là, disons, le mystère.



Annexe 9j - Océane : Suite associations

Océane

Lapin Espagnol

un musicien fameux
techniques extraordinaire
soixante ans.

On n'aime plus l'œuvre de lui.

En désespérance, il coupe tous les doigts
et anéantit sa guitare. décider à renoncer à
partir à la mer Égée jouer de la guitare.

réveiller
changer

le sujet: ce qui doit changer pour l'autre dans une relation?
un camera ^{soi-même} encore une graine endormie
sous la terre

le dieu de la musique qui a semé Apollon

admirer

chanter avec lui au fur et à mesure
musicien devant
dég. Camus découvre

le début: des chansons des escargots mener
une guitare apparait sous les
vagues.

pour faire pour pouvoir rejouer
de la guitare

sentence

être chassé à la lune. étranger
A la fin faire vendre une guitare manger.
de la guitare.

le camus se délester à devenir
les guitares du monde.

meilleur

devenir riche.

Océane.

Le Lapin Espagnol

Vincent, un lapin espagnol, est un musicien de guitare ~~à~~ à la fois. Il est ^{devenu} déjà célèbre quand il ~~est~~ était tout petit. Il n'y avait personne qui osait mépriser son talent. ^{Pour lui, la musique est égale à} ~~Jusqu'à~~ ~~ce~~ ~~qu'il~~ ~~soit~~ ~~grand~~ ~~et~~ ~~à~~ ~~mesure~~, on ne l'aime plus, donc il trouvait que la valeur de la vie était perdue en même temps. Il a détruit sa guitare avec la décision de renoncer la musique. En désespérance, il s'en va à la Mer Égée. Ici, il rencontre Bouboue, une carotte, à l'origine d'une graine semée par le dieu musical Apollon, qui donc possède un don naturel sur la musique.

Au début, Bouboue était encore graine sous la terre. C'est Vincent qui ^{la} réveille par sa voix séduisante tous les jours. Et après Bouboue voit le jour, mais elle contrôle ses émotions pour Vincent et ^{enfin} juste recorde sa voix avec les escargots de mer. Soudain, un jour, Vincent se décide de se suicider et se tomber ~~sur~~ dans la mer alors que des chansons sonnent, ^{ce} sont sa voix ! Bouboue ~~le~~ le sauve par les chansons ^{ce} et ils deviennent l'amis musicaux. Ils vivent ensemble heureux pour quelques jours, mais la Mer Égée est trop petit ^{pour} ~~pour~~ mériter le talent de Vincent. La vie ici ~~est~~ ~~très~~ ~~ennuyeuse~~ l'ennuie petit à petit, malgré la compagnie de Bouboue.

Bouboue sait ce que Vincent veut au fond du cœur, donc elle se dévoue à devenir la meilleure guitare du monde pour ^{aider} Vincent à réaliser son rêve. Ayant appris cela, Vincent mange la guitare en carotte sans rien dire, sans aucun changement d'émotion.

Annexe 91 - Océane / Réécriture

Un poète et sa rose

Il était une fois, un poète très banal mais qui rêvait tous les jours de se distinguer. Restant toujours chez sa chambre pour écrire alors n'avait rien d'intéressant écrit.

Jusqu'à un soir, il a entendu des chansons fantastiques de son jardin et puis il a découvert que c'était la rose qui chantait. Et les lyriques étaient plus magnifiques qu'aucun poème qu'il avait lu. Donc il a noté les lyriques et les a publiés comme les siennes.

Après il a devenu célèbre et pour obtenir plus d'inspirations, il cherchait à faire s'aimer par la rose et créer pour lui. Il lui a promis de l'aimer pour toujours. Frappée par lui, la rose a demandé au dieu des arbres de lui faire devenir une femme en échange de son talent.

Mais quand elle a reçu son amoureux en physique d'une jolie femme, ce dernier vivait heureusement avec sa famille. Et appris qu'elle ne pouvait pas écrire, il l'a abandonnée.

Dans ce cas-là, celle-là a redevenu une rose. Et la femme de ce poète l'a ramassé et l'a mis dans une bouteille.

Annexe 9m - Océane / Projet

Océane - PROJET DE FILM

LA RHAPSODIE D'UNE NUIT D'ÉTÉ (LE POÈTE ET SA ROSE)

SYNOPSIS DU FILM

Il y a un poète qui séduit de sa création presque follement. Tous les soirs, il écrit dans son bureau et puis lit ses œuvres à la rose au-dessous de la fenêtre, la seule spectatrice qui peut le comprendre. Au fur et à mesure, la rose développe la conscience d'elle-même et un talent merveilleux de la poésie. Un jour, elle soudainement chante de très belles paroles au poète qui le frappe et la publication de qui lui rend remarqué de tous. Il a des sentiments pour la rose mais il ne s'est jamais proposé de la donner aucune promesse. Et avec la réussite de son travail, la vie de sa famille est remise sur les rails. D'autre côté, apercevant la menace, la rose demande au dieu des arbres de la faire devenir une femme en échange de son talent. Mais quand elle rencontre son amoureux en physique d'une jolie femme, il vit heureusement avec sa famille. Et apprenant qu'elle ne peut écrire plus, il l'abandonne. Par la suite, celle-là redevient une rose. Et la femme de ce poète la ramasse et la met dans une vase. Quelques jours après, la rose se fane et est jetée dans la poubelle.

LE PORTRAIT DES RÔLES PRINCIPAUX

LE POÈTE

Un poète séduit follement de la poésie mais ne peut pas faire comprendre par les autres. Il est très beau avec certains talents, mais très obstiné et égoïste. Il a envie de réputation et en même temps l'esprit de poursuivre l'amour passionné et pur même immorale et contradictoire.

Il a une famille de lui-même qui est banale mais indispensable pour lui. Il a une femme, qui est banale tout en formes physique et de l'esprit, sans connaissances de la poésie. Mais comme l'eau, il a besoin d'elle.

LA ROSE

Elle est innocente, pure, obstinée sur tout ce qu'elle aime. Elle peut consacrer tout ce qu'elle possède à son amour même sa vie.

Elle est attirée fortement du poète et tient ses sentiments dévouement.

LA FEMME

Banale ; n'est pas très cultivée mais possède de grande intelligence ; souvent calme et tendre. Elle s'occupe de son mari comme sa mère. Elle a des sentiments plutôt d'habitude pour son mari, qui est une partie de sa vie. Elle tient les valeurs d'une famille parce qu'elle subit des peines de solitude qu'elle ne veut plus.

NOTE D'INTENTION

C'est un film fantastique et un film de l'amour. Je me suis inspirée d'une œuvre d'Oscar Wilde, Le Rossignol et la rose et aussi d'un élément classique chinois, les sentiments entre un lettré et une fantôme, comme dans Dark Tales.

Comme cela, je veux approfondir le thème d'amour. Dans une relation amoureuse, entre la passion et l'habitude, laquelle est plus importante?

Dans ce film, chacun est obligé de choisir entre les deux. La rose se décide à poursuivre son amour alors que le poète renonce une relation plus passionnée même idéale et tourne finalement vers sa famille, banale mais indispensable pour lui. On ne peut pas faire des jugements sur leur choix mais au moins on peut le comprendre.

Cette scène se passe chez le poète, le plus important est comment créer des conflits entre les trois personnes, la rose, le poète et sa femme. Et surtout comment montrer les sentiments compliqués du poète et donc montrer la sublimation de son caractère. Cette scène doit être poétique, fantastique et même absurde pour produire des sentiments compliqués dans les spectateurs, confus mais vaguement, imperceptiblement tristes.

À propos du tournage, je pense que la couleur du film est très importante, car elle doit créer une ambiance fantastique. Par exemple, il faut une comparaison de la couleur et des lumières avant et après la mort de la rose. On doit faire des modifications après. Et peut-être on va doubler le film pour obtenir un meilleur effet sonore.

SÉQUENCE DIALOGUÉE

INT. JOUR – CHEZ LE POÈTE

Le poète et sa femme sont à table, bavardant heureusement. Soudainement, on sonne à la porte. La femme vient l'ouvrir. La rose qui est déjà devenue humaine entre.

LA ROSE

Bonjour, madame et monsieur. *(Confiante et un peu agressive)*

LA FEMME

Bonjour. *(Un peu embarrassée)*

Qui est-ce ? *(Regardant son mari)*

Le poète et la rose se regardent.

LE POÈTE

C'est Venchie, cette journaliste qui a un interview avec moi. Je t'ai dit déjà ? *(Continue à manger)*

LA FEMME

(dubitative mais souriante)

Ah, bon, entrez, s'il vous plaît !

LA ROSE

(un peu déprimée mais souriante, entre, marche vers le poète tout en le regardant)

LA FEMME

Asseyez-vous, mademoiselle. Je vous invite à déjeuner avec nous, mademoiselle. M'attendez un instant, je vais vous resservir un plat... *(Et entre dans la cuisine)*

LA ROSE

On commence par votre chef-d'œuvre, La rhapsodie d'une nuit d'été. Comment trouvez-vous la rose, c'est votre genre idéal?

LE POÈTE

(Sourit) On doit dire que c'est le genre idéal de tous les hommes. Avec sa beauté, surtout son talent extraordinaire, qui est une séduction mortelle pour les écrivains. Bien sûr, comme moi.

LA ROSE

(Retient les larmes) Et donc?

LE POÈTE

Donc, mais c'est juste une image littéraire qui n'existe que dans le poème, sinon, ce serait une destruction pour la rose, elle.

LA ROSE

(Tremble) Mais si elle a la volonté...

LE POÈTE

(Sourit) Malgré tout, ce n'est qu'une rose. On l'aime mais on est l'homme, on doit vivre. La vie ne sera jamais égale à la poésie. Comme le vin, fantastique! N'est-ce pas? Ben, pour moi, je préfère l'eau, sans lequel on ne peut pas vivre. *(Relève son verre et le boit.)*

LA ROSE

(Tremble et reste silencieux en quelques secondes. Sanglote) D'accord, la dernière question. Lequel vers préférez-vous le plus, dans d'une *La rhapsodie nuit d'été* ?

LE POÈTE

D'après moi, c'est cette phrase : la nuit va passer et le jour arrivera.

LA ROSE

(En larmes) Et moi, c'est le suivant, Il ne nous appartient pas, parce que nous allons dormir.

(Danse et chante. La musique)

On s'est aimé longtemps toujours plus fort. Nos joies, nos peines avaient le même accord...

(Ils danse ensemble. La musique)

C'était la dernière valse, mon cœur restait seul sans amour et pourtant cette valse aurait pu durer toujours, toujours...

Il veut l'embrasser mais il n'y a qu'une rose qui tombe de son bras, sur la terre, tranquillement.

LE POÈTE

(Rentre à sa place et continue à manger)

LA FEMME

(Entend des bruits et sort) Qu'est-ce qui se passe ? Où est cette journaliste ?

LE POÈTE

Rien. Tout est fini donc elle est rentrée.

LA FEMME

Ah ! Quelle belle rose ! *(Ramasse la rose et la met dans la vase)* Vous êtes très gentil, mon chéri. *(Sourit)*

LE POÈTE

Vous savez que tellement je vous aime. Venez ! Prenez-vous un verre.

La rose se fane quelques jours après et est jetée dans la poubelle.

DÉPOUILLEMENTS

DÉCORS PRÉCIS

Projet A : Dans un café

Projet B : Dans la cour du bâtiment de classe

PERSONNAGES

LE POÈTE : GUILLAUME

LA ROSE : YANA

LA FEMME : CÉLIA

ACCESSOIRES :

Une rose rouge fraise et une autre flétri (presque la même taille)

Une table à manger, des chaises, des couverts et des alimentations

Annexe 10 - Éléments de publication

Annexe 10a

Éléments de publication des Exercices de film

Extraits du compte Wechat de l'association de français : JnuFrenchAssociation

Pages de présentation générale

Page d'accueil主页

JnuFrenchAssociation 1周前

EXERCICES DE FILM
电影练习

Département de langue et littérature françaises

Université Jinan - Guangzhou - Chine

中国广东省广州市暨南大学法语语言文学系



**Bienvenue dans notre monde de films
en français !**

欢迎来到我们的电影世界!

Bonjour à tous ! Nous sommes les étudiants de la promotion 2017, en 3ème année de licence de français. Le semestre dernier, sous la direction de notre professeur Stéphane GINET, nous avons travaillé sur trois genres de petits films : une autobiographie, un « film Lumière » et un court métrage, ou parfois simplement un extrait, un moment d'un film plus long, qu'on aimerait faire. Nous avons écrit et réalisé tous les films nous-mêmes, avec les caméras de nos téléphones portables. Les bonnes œuvres méritent d'être partagées ! Nous vous invitons donc à découvrir nos films, avec des doubles sous-titres, chinois et français.

大家好！我们是法语本科2017级的大三学生。上学期，在Stéphane GINET老师的指导下，我们针对三种小电影进行了创作：自传，卢米埃电影和虚构电影，我们本想把虚构电影的故事完整地呈现出来，但出于学业关系只能呈现其中的一个片段或一个时刻。这些电影都是我们自己编写并用相机或手机自己拍摄的。好作品值得被分享。我们为这些电影加上中法字幕，诚邀您来欣赏！



Autobiographie : c'est la vie !

01

自传：我们的人生

Dans nos autobiographies, vous pourrez voir comment nous avons tous traversé différentes périodes, depuis une vingtaine d'années. C'est un voyage, de rechercher la vie d'avant, à travers de vieilles photos ! Nous y évoquons le passé et prévoyons l'avenir. Vous verrez des photos et en même temps vous entendrez nos histoires de vie. Maintenant, participez à ce voyage avec nous !

在我们的自传电影里，您将会看见我们是如何度过人生的近前二十年。这是一趟和旧照片一起行进的时光之旅。我们在这趟旅程里回溯过往并展望未来。您将一边观看照片，一边听我们将人生的故事娓娓道来。和我们一起加入这趟人生之旅吧！



Films Lumière

卢米埃电影

02

Le temps passe vite, mais les images peuvent conserver des souvenirs pour toujours. Le monde est glorieux, mais toute la nostalgie est cachée dans les films en noir et blanc. Nous avons fait des films qui suivent la méthode et l'esprit des frères Lumière, quand ils ont inventé le cinéma, en France, il y a plus de cent ans. Le film se compose d'un seul plan fixe, en noir et blanc, d'une durée de 50 à 60 secondes. Que nous avons complété avec quelques commentaires, pour expliquer nos choix. Dans ces films, nous avons enregistré le mouvement du monde autour de nous : ce sont des « vues » de la Chine et de la vie chinoise. Les jours passent vite, l'amour ne laisse aucune trace. Pourquoi ne pas s'arrêter et réfléchir avec nous ?

时光总是匆匆流走，但那些定格画面却能永留记忆。世界光彩陆离，所有的怀旧隐藏在黑白电影里。一百多年前，卢米埃兄弟在法国发明了电影。而如今，我们模仿卢米埃兄弟的精神与“固定视点的单镜头”方式拍摄了一部部50-60秒的黑白电影，记录着我们周围世界的运动——中国和中国生活的“风景”。视频里我们加入了一些说明，以解释我们为什么选择拍摄这些画面。日子匆匆路过，爱只是没留痕。不如停下来，跟我们一起细细回味。



Courts métrages de fiction ou extraits de films à venir

虚构电影（电影节选）即将上映

03

Attention! Des films hollywoodiens de haute qualité arrivent sur vos écrans ! Vous allez voir des courts métrages et des séquences de tous les genres : de la tragédie, du fantastique, de l'horreur, du réalisme, de la comédie, du film de campus, de la mythologie... Vous ne le saviez pas, mais aucun genre ne nous résiste !

注意啦！好莱坞顶级制作大片即将来袭！你们将看到各种风格的微电影：悲情、玄幻、惊悚、现实、喜剧、校园、神话...只有你们想不到的，没有我们拍不了的电影！

Si vous vous êtes trop ennuyés pendant l'épidémie, c'est que vous n'aviez pas nos films à regarder. Maintenant, plus d'hésitation et soyez au rendez-vous : un film par jour durant tout le mois de mars, le mois de la francophonie.

疫情期间宅在家里太无聊？那是因为你们没有看到我们的影片。还在等什么？不要再犹豫了，让我们相约三月（法语月）：每天一部电影看起来吧！



La danse traditionnelle chinoise 《中国传统舞蹈》



29 Mar 2020 13:01



Rose Rhapsodie 《玫瑰狂想曲》



Exemple de présentation quotidienne d'un travail d'étudiant

Rentrée au lycée 《返校》

Sophie JnuFrenchAssociation 3月1日

Rentrée au lycée 《返校》



Réalisatrice 导演

Sophie CHEN 陈渝



Genre et Durée电影类型与时长



Genre: Film lumière
卢米埃电影

Durée : 2 mn 03
2分零三秒

Introduction介绍

Le film montre la rentrée des étudiants de terminale, après la fête nationale. Alors qu'un étudiant dit au revoir à sa mère devant la porte du lycée, la mère n'arrive pas à quitter son enfant si vite. L'amour des parents, silencieux parfois, profond toujours.

模仿卢米埃兄弟的“固定视点的单镜头”，记录了高三学子返校时的情景。一位男生与妈妈分别，妈妈却不愿意这么快转身离去。父母的爱，有时候我们看不到，但时刻都会围绕着我们。

film 正片



阅读 396

在看 13

Annexe 10b

Éléments de publication des Guides Bénévoles Francophones des Musées

Extraits du compte Wechat dédié : JNUBOYU



广东四大名园 | 隐于闹市的文化瑰宝

博语志愿队 暨大博语 JNUBOYU 5月28日



文本 | 沈虹辰 黄天齐 莫明月
审核 | Stéphane Ginet 马利红
编辑 | 沈虹辰 黄天齐

Jardin Yuyin | 景观深度游，邀您共同行（上）

原创 | 博语志愿队 暨大博语 JNUBOYU 8月24日



Histoire du jardin

【余荫山房历史故事】



Origine du nom

余荫山房名称由来



En chinois, le mot « yin » signifie l'ombre des feuillages. Comme on dit en Chine : « Il est bon de profiter de la fraîcheur à l'ombre ». Ainsi, ce mot symbolise l'abri, comme un parapluie contre le vent et la pluie. Empruntant ainsi le sens de « Yuyin », WU Bin souhaitait que sa descendance puisse profiter de l'abri de leurs ancêtres et mener une vie heureuse.

Plan du jardin

余荫山房景观布局图



Bonjour à toutes et à tous. Après avoir lu le dernier article sur le Jardin Yuyin, peut-être souhaitez-vous avoir une connaissance plus profonde de ce jardin ? Alors, aujourd'hui, permettez-moi de vous servir de guide en ligne. C'est parti !



Nous voilà arrivés à destination. C'est la première porte du jardin. Suivez-moi de près, s'il vous plaît !





Bien sûr ! Derrière le cabinet de travail Linchi, nous allons voir l'étang aux lotus. Le pont situé sur l'étang aux lotus s'appelle le pont arc-en-ciel. Bien qu'il ne mesure que 30 mètres de long, le pont, extrêmement délicat intègre intelligemment pont, couloir, pavillon et balustrade. Il relie les deux côtés de l'étang, le cabinet de travail Linchi et le hall Shenliu.





Ah, oui, Monsieur, je le sais. On dit que l'eau de l'étang aux lotus est reliée à la rivière, à l'extérieur du jardin. À chaque festival de bateaux-dragons, beaucoup de bateaux-dragons sont sur la rivière, ce qui conduit l'eau de la rivière à monter juste au milieu de l'arche du pont. L'arche du pont semi-circulaire avec sa propre ombre forme donc un cercle complet. Par une nuit calme, où souffle une légère brise, l'ombre de la lune, l'ombre du pont et le paysage d'alentour forment ensemble une belle peinture, qu'on appelle « la Lune à Hongqiao ».



Note sur la présentation et la retranscription des matériaux

Concernant les citations et les retranscriptions des productions orales et écrites des étudiants, à la fois dans le corps du texte de notre étude, et dans les retranscriptions des entretiens en annexes, nous n'avons pas respecté la règle et l'usage qui veut que le chercheur signale, par « * », placé avant ou après chaque erreur de langue, les erreurs commises par les locuteurs et les auteurs d'origine.

Nous avons en effet choisi de présenter le matériau de la manière la plus « brute » possible : ainsi de nombreux textes produits par les étudiants ne sont-ils pas « cités » par nous, à proprement parler, mais amenés comme des « figures », sous la forme de photos des textes d'origine. Or, sur ces figures, nous ne pouvons pas intervenir en signalant les erreurs par « * », et par suite, le faire dans les citations intégrées au corps du texte créerait une hétérogénéité dans la présentation des matériaux, déjà en eux-mêmes très hétérogènes (images, sons et textes, de différentes natures), qui troublerait notre propre lecture et notre analyse en cours.

Nous expliquons par ailleurs longuement et à plusieurs reprises, notamment dans le chapitre 7, comment nous avons travaillé avec les étudiants à la correction de la langue : à certaines étapes de réécriture et au moment des versions finales des textes, mais non à toutes les étapes. C'est-à-dire qu'à certains moments, le travail concernait la structuration et la mise en forme des récits, des textes ou des idées, en dehors de toute considération de correction langagière, celle-ci intervenant ultérieurement.

Le choix de retranscrire, sans signaler les erreurs, s'inscrit en quelque sorte dans le même esprit : car pour de nombreuses citations, l'introduction d'un trop grand nombre de « * » en perturberait la saisie du sens ou de la justesse esthétique, en cours de construction. Nous rappelons par ailleurs que notre exigence a été très forte, quant à l'auto-correction progressive de leurs travaux par les étudiants, en cours de processus, et quant à correction de la langue la plus complète possible dans les productions finales, qui comme l'ont confirmé des regards extérieurs, sont d'une très haute qualité, quant au niveau de langue.

Il ne s'agit donc pas dans nos méthodes de travail et de présentation de ce travail d'une quelconque négligence ou facilité, mais d'une contrainte structurelle, liée à notre démarche pédagogique même, où la correction de la langue est une exigence centrale et continue, mais n'intervient pas en priorité à toutes les étapes. Nous prions cependant les lecteurs de bien vouloir nous excuser de cette licence prise par rapport à la règle et à l'usage académiques, en espérant qu'elle ne trouble pas leur lecture mais au contraire l'enrichisse.

**ENTRETIENS DE MI-SEMESTRE
AVEC LES ÉTUDIANTS : Annexes 11~16**

Annexe 11- Entretien de mi-semester avec Charlotte

ENTRETIEN AVEC CHARLOTTE

24 octobre 2019 - mi-semester

Verbatim de l'entretien filmé

Note de l'enseignant-chercheur

Charlotte est une étudiante du continent, très scolaire et très travailleuse, qui obtient d'excellents résultats aux examens : elle fait partie des 3 ou 4 étudiantes, en tête des classements, à tous les examens. Elle se destine, si possible, à des études d'interprète, en master dans une grande université de langues étrangères.

L'entretien est une épreuve pour elle. D'abord linguistiquement : Charlotte réfléchit et fait beaucoup d'efforts pour construire correctement ses phrases, à partir des idées, qui affluent dans sa tête. Puis, de manière plus générale, humainement : il est difficile de s'exposer personnellement, en face à face, avec l'enseignant.

Charlotte a préparé ce qu'elle voulait dire, mais elle joue le jeu, et peu à peu, adapte sa préparation au jeu des questions. Les réponses deviennent plus libres et spontanées en cours d'entretien. Elle est aussi plus détendue : elle rentre peu à peu dans « l'intimité » de l'entretien, sans position trop défensive ou trop retenue.

Dans la retranscription, l'enseignant-chercheur, Stéphane Ginet, est noté SG, et Charlotte, CH. La retranscription est intégrale, à l'exception de la présentation générale de notre démarche et des raisons qui motivent l'entretien, en début de retranscription. Cette prise de contact et cette présentation, qui lancent tous les entretiens ont été résumées en Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester. Nous en reprenons les questions types de départ, qui ont été répétées et modulées à chaque début d'entretien.

SG

Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture, on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ?

CH

Le cours de film par rapport au cours d'écriture ?

SG

Les deux, puisqu'on a fait les deux tout le temps. On a mélangé « écriture » et « écriture » de petits films... J'ai décidé effectivement que le cours d'écriture devenait un cours d'écriture, lié à des films, pour voir ce que ça apportait.

CH

D'abord, je pense que le cours du mardi, les étudiants ont trop de temps libre pour faire des autres choses, spécialement pour les étudiants continentaux, parce qu'ils font leur travail dans leur chambre, donc ils n'ont pas quelque chose à faire dans le cours du mardi. Et le cours du mercredi, nous avons beaucoup regardé de films, et je pense souvent beaucoup d'étudiants ne sont pas trop concentrés pour ce cours.

SG

D'accord. Mais si on pense à ton expérience personnelle, au travail que tu as fait. Par exemple, qu'est-ce que le travail sur les images et les sons... qu'est-ce que ça a changé ?

CH

D'abord, pour moi, je pense que je ne suis pas la personne qui aime très bien la technologie pour les films. Après ce cours, j'apprends comment faire un film sur l'ordinateur, et aussi mes colocataires. Et nous apprenons beaucoup à s'adapter à cet environnement de s'exprimer, de nous exprimer.

SG

S'exprimer avec les outils, à travers les nouveaux outils, avec le français ? Tu peux être plus précise là-dessus ? Qu'est-ce que ça a changé pour toi ?

CH

Beaucoup d'étudiants chinois sont trop timides et ils n'osent pas parler par l'ordinateur et ils n'osent pas filmer leur eux-même. Donc, par ce cours, nous étions forcés à faire ça.

SG

Est-ce que tu sens des conséquences sur tes compétences, à l'écrit, à l'oral ? Est-ce que ça a changé des choses pour toi, linguistiquement ?

CH

D'abord, sur la langue orale, je pense que je peux parler français plus couramment, spécialement devant les autres camarades, et je peux être un interprète dans un... avec un petit progrès, je pense.

SG

Quel est l'exercice ou le moment des exercices qui t'a le plus servi pour ça, pour l'oral, qui t'a le plus permis d'avancer ?

CH

Comme une interprète.

SG

Quand tu as fait l'interprète pour moi, c'est ça ?

CH

Oui.

SG

Et dans les exercices qu'on a faits, avec les films : l'autobiographie, le plan Lumière, fabriquer une histoire ensemble ? Qu'est-ce qui t'a servi le plus pour faire avancer ton oral ?

CH

Je pense que c'est qu'on peut créer ou écrire une histoire avec logique, on peut écrire l'histoire, comment dire, « logiquement ».

SG

« Logiquement », c'est-à-dire ?

CH

Nous étions... les étudiants chinois, je sais que nous ne pouvons pas voir des choses à l'origine, et nous sommes trop, comment dire, nous ne pensons qu'une chose. Par exemple, l'histoire du film, nous réfléchissons souvent les amours et l'amour, mais avec ce cours, nous pouvons grandir nos yeux et nous pouvons écrire d'autres choses.

SG

Je comprends, il y a une sorte de prise de conscience d'autres choses...

CH

Oui.

SG

Quel est le moment du cours que tu as préféré ? Si tu repenses à tout ce qu'on a fait, quel est le moment le plus important pour toi et quel est le moment où tu n'as pas compris, où tu n'as pas aimé ?

CH

Le moment le plus intéressant, je pense, c'est le moment où nous faisons un cercle et nous faisons les jeux. Parce que l'ambiance de cours est très active et tout le monde peut s'exprimer.

SG

Tu trouves que ça a fait changer le groupe, le travail qu'on a fait ? Ça a changé ton rapport aux autres ? Ça a fait changer le groupe de la classe ?

CH

Oui, d'abord, beaucoup d'étudiants d'outre-mer ont joué au téléphone dans le cours. Et par ce cercle, nous devons s'éloigner au téléphone et nous sommes forcés à communiquer avec les autres.

SG

C'est ce que j'espérais un peu, que la séparation entre continent et outre-mer soit moins forte... Quand la classe est réunie, la classe est réunie. Les différences de niveaux de langue, ce n'est pas tellement important, parce que dans la société, tu vas travailler avec

des gens qui ont des « niveaux » différents, il n'y aura pas que des gens très forts, et il faudra bien travailler... donc c'est comme ça... Et le moment que tu as le moins bien aimé, où tu as le moins senti ce que tu faisais, il y a un moment que tu n'as pas aimé ou que tu n'as pas compris ?

CH

Non.

SG

Est-ce que tu penses que tout ce travail a fait progresser, parce que tu as dit l'écrit, tu as dit l'oral, tu as dit la conscience du monde, est-ce que tu penses que ton écriture a progressé, l'écrit lui-même, le fait d'écrire ?

CH

Je pense que nous écrivons moins que le dernier semestre et le dernier semestre, nous apprenions beaucoup de choses sur le texte et nous écrivions beaucoup. Et ce semestre, nous écrivons seulement les histoires du film, je pense que c'est un nouveau domaine.

SG

Si on revient un peu sur chaque exercice, par exemple, si tu repenses un peu au travail sur l'autobiographie, à tout ce que tu as fait sur l'autobiographie, quelle est l'impression que tu as, qu'est-ce que ça a apporté, qu'est-ce que ça n'a pas apporté, qu'est-ce que tu as pensé ? Autobiographie...

CH

Le film d'autobiographie m'apporte d'abord les souvenirs de ma famille que j'ignore souvent, parce que j'ai grandi avec mes grands-parents et je n'habite pas avec mes parents auparavant, et il me fait souvenir des choses avec eux et... et il me mentionne une question que je pense toujours, parce que comme j'écris dans mon discours, il y a un fossé des générations dans ma famille, et comment je peux le régler, c'est ce que je dois réfléchir beaucoup.

SG

Ça t'a fait penser à des choses personnelles, tu as pris conscience de choses personnelles... en français ?!

CH

Oui !

(rires)

SG

Il y avait des choses difficiles à faire dans l'autobiographie pour toi, ou tout a été facile ?

CH

C'est la technique et le son, pour accorder le temps d'image, c'est très difficile.

SG

C'est un peu exprès. Peut-être que dans votre vie, ce n'est pas des films que vous ferez, mais on mélange aujourd'hui. Il y a toujours un moment dans le travail, où on est obligé de gérer la technique en même temps que le reste. Alors je trouvais que c'était intéressant de vous confronter à ça. On doit faire du français, et en plus il y a ça...

Dans le plan Lumière, tes impressions sur le travail, qu'est-ce que ça t'a apporté, les difficultés ?

CH

J'avais tourné deux films avant le film que j'ai choisi : un est derrière la porte de la cantine et l'autre est au rez-de-chaussée de notre chambre. Et les filles font la queue et jouent au téléphone. Mais après mes vacances, quand j'attendais le commencement du film au cinéma, j'ai trouvé deux garçons qui m'intéressaient beaucoup. J'étais très embarrassée de les filmer ! Donc je le faisais secrètement, je n'osais pas les filmer mais je réussissais à faire cela.

SG

Oui, c'est difficile. Car faire une image, c'est prendre une position dans le monde, c'est comme donner un avis par exemple. Comme dans ton sujet sur les générations, on doit prendre position à un moment, et ce n'est pas facile. Donc, la caméra, c'est intéressant

parce ce que ça oblige à ça, ça demande un certain courage. Il faut savoir pourquoi tu fais la chose. Si tu ne sais pas pourquoi, tu ne peux pas, tu te sens mal... Il y a des bandits qui font des images « comme ça », des photographes professionnels par exemple, parce qu'ils vendent ça, mais ils ne prennent pas le vrai risque. Si tu as agi humainement, tu te poses la question : « est-ce que j'ai le droit ? », tu te poses la question, et si tu trouves pourquoi tu as le droit, tu le fais, c'est bien.

CH

Oui, oui...

SG

Travail sur l'histoire, tu en as parlé déjà... Travail l'oral et le groupe... Ah, le fait que je vous film, le fait d'être filmé, dans l'entretien ou en cours, qu'est-ce que ça te fait ?

CH

Je pense que tu peux filmer les moments que nous ignorons même nous, nous ne pouvons pas savoir ce que nous avons fait dans le cours, c'est sans conscience, je pense.

SG

C'était difficile, pas difficile, d'accepter ?

CH

Je n'ai pas trop de sentiments pour ça.

SG

Est-ce que toute cette expérience, ça fait changer ta manière de percevoir le travail, d'apprendre le français ? Est-ce que ça change ta manière de voir, ou ta façon de travailler ? Est-ce que ça a changé quelque chose ou pas ?

CH

Je pense que, après ce cours, nous devons essayer de faire quelque chose en groupe et nous devons accumuler notre courage à faire ce que nous aimons.

SG

Tu vois comment je pourrais améliorer certaines choses ? Tu peux me donner un conseil pour améliorer ce cours ? Est-ce que ça t'a donné des idées, est-ce que pendant le travail tu t'es dit : « ah, si on faisait ça, ça serait intéressant » ?

CH

Je pense que ma voix peut être très naturelle.

(rires)

SG

Ah, ça t'a aidé à ça, d'écouter ta voix ?!

CH

Moi, je m'écoute. Au début, je sens un peu embarrassée. Mais graduellement, je m'adapte.

SG

C'est très difficile d'écouter sa voix... Les photos, c'est toujours bizarre, car quand on se regarde, c'est toujours dans le miroir, donc c'est toujours l'image inversée. Et la photo, ce n'est pas inversée, donc quand on se voit en photo, c'est bizarre. Mais la voix, c'est très étrange, car on n'entend jamais sa voix de l'extérieur. On entend sa voix à l'intérieur. Notre oreille entend la voix de l'intérieur. Donc quand on entend la voix extérieure, c'est... on a l'impression que ce n'est pas « moi », donc c'est très bizarre. Moi, je trouve que c'est important, ça me fait plaisir que tu aies vu ça, il faut que vous preniez conscience que vos voix en français sont belles, peuvent être belles. Et ça c'est très important, car si vous parlez mal le français, avec trop l'accent chinois, c'est vraiment vilain, et les Français ne vont pas aimer. Par contre, si vous faites attention, ça peut être très très joli.

CH

Oui.

SG

Parce que ce n'est pas qu'une affaire de sens, c'est aussi le plaisir, l'harmonie. Et trouver l'harmonie en français, ça, vous êtes capable. Il faut trouver un style chinois du français,

votre style, et ça vous êtes capable de le faire, il faut trouver le style chinois pour le français. Et ça passe par des choses très concrètes, comme la voix... Tu veux rajouter quelque chose ?

CH

Je pense qu'on doit encourager quelques camarades à être plus actifs dans le cours. Par exemple, je pense que Marie est très timide dans le cours. Quand elle doit parler devant les camarades, elle sent très nerveuse. Je pense qu'elle peut avoir un petit peu de changement.

SG

Oui... je remarque aussi... déjà, tout le monde a progressé, j'ai fait attention à ça. Après, chacun a des vitesses différentes. L'affaire de parler en public, la timidité, tout ça, c'est très personnel, chacun est différent. Alors, je peux pousser un peu. Parfois je pousse. Mais parfois, il ne faut pas pousser, il faut laisser du temps. Anne, elle a bloqué pendant très longtemps, et l'autre jour, elle m'a surpris...

Annexe 12 - Entretien de mi-semester avec Océane

ENTRETIEN AVEC OCÉANE

24 octobre 2019 - mi-semester

Verbatim de l'entretien filmé

Note de l'enseignant-chercheur

Océane est une étudiante du continent, qui appartient au « coeur » de la classe : elle ne fait ni partie des étudiants, qui ont les meilleurs résultats aux examens, ni du petit groupe qui a vraiment des difficultés, notamment à l'oral. C'est une étudiante, moins scolaire que d'autres, assez originale dans ces points de vue et ses remarques, assez volontaire à l'oral malgré sa difficulté à former des phrases fluides et à développer sa pensée. Elle fait souvent des remarques très justes mais ne parvient pas à les développer ou à les insérer dans des développements plus longs ou plus larges.

Durant les exercices, elle s'est progressivement prise au jeu et a passé beaucoup de temps à l'élaboration de ses petits films.

Dans la retranscription, l'enseignant-chercheur, Stéphane Ginet, est noté SG, et Océane, O. La retranscription est intégrale, à l'exception de la présentation générale de notre démarche et des raisons qui motivent l'entretien, en début de retranscription. Cette prise de contact et cette présentation, qui lancent tous les entretiens ont été résumées en Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester. Nous en reprenons les questions types de départ, qui ont été répétées et modulées à chaque début d'entretien.

SG

Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture, on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ?

O

Je trouve que les essais sont très intéressants, la création d'un petit film, il est fatigant parfois, mais quand on a fini, on peut obtenir beaucoup de choses bénéficiaires.

SG

Tu parles de fatigue, c'est parce que c'est beaucoup de travail ?

Q

On doit le modifier sans cesse... au début, on a beaucoup de passion, mais après les modifications de plusieurs fois, on vient de plus en plus ennuyé.

SG

Qu'est-ce que ça a apporté ? Quels sont les effets sur toi ?

Q

On connaît plus comment apprécier un film, plus professionnel, et on peut apprendre des techniques, par moi-même, par soi-même, par exemple couper le film et rajouter des trucages, c'est très intéressant.

SG

Par rapport au français, qu'est-ce que ça a changé pour toi ?

Q

Je crois qu'on a beaucoup de chance à utiliser le français, à pratiquer le français.

SG

Quel a été le moment le plus important pour toi et le moment que tu as le moins aimé ?
Le plus et le moins ? Dans tout ce qu'on a fait ?

Q

Ce que j'ai aimé le plus, c'est la création d'une histoire, d'un scénario de film.

SG

Et si tu repenses aux différents exercices ? Par exemple, repense à l'autobiographie, qu'est-ce que ça changé, qu'est-ce que tu as découvert ?

Q

On connaît plus approfondément le procès d'un créature du film.

SG

Création.

Q

Création plus complet.

SG

Il y a des choses qui t'ont paru difficiles à faire ?

Q

Je crois que c'est comment saisir le sujet d'un film, c'est-à-dire tout le film raconte une histoire autour d'un sujet fixé.

SG

Et si tu repenses au travail Lumière, qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à ce travail ?

Q

D'abord, à travers ce travail, on connaît l'histoire du film et comment le film se développe dans les années passées.

SG

C'est le côté histoire du cinéma qui t'a plu ?

Q

Oui.

SG

Le travail en groupe sur raconter une histoire, ça qu'est-ce que ça t'apprend ?

Q

Cela nous offre plus de possibilités pour la création. Je trouve que ce mode, c'est plus mieux, c'est juste pour le début d'une création, parce que je crois qu'une histoire complète, il doit un point, on raconte cette histoire tout autour. Si on a beaucoup de gens, chacun a son pensée.

SG

Ça sert à ça, tu prends des idées dans le groupe, après tu travailles seule, et puis tu reviens dans le groupe. Le groupe te sert à échanger, à voir comment tes idées, elles circulent. Toi, tout ce travail qu'on a fait, ça n'a pas d'effet sur le français ? Tu n'as pas conscience que ça ait changé quelque chose dans ton travail sur la langue française ?

Elle voudrait répondre pour nous satisfaire mais rien ne vient, elle fait la moue, je ris.

SG

Ta réponse est non !... Le fait d'être filmé, qu'est-ce que ça te fait, le fait, toi, d'être filmé ? Le fait que je filme les cours etc., ça change quelque chose ou ça ne change rien ?

O

Ça change rien, presque.

SG

Est-ce que ce cours change ta manière de voir ton apprentissage du français ? Comment on apprend le français, ça te donne de nouvelles idées ou pas ?

O

Pendant ce cours, le français, c'est plutôt comme un outil, pour apprendre d'autres choses.

SG

Tu as raison, on ne fait plus le cours directement sur le français, on se sert du français. Et c'est pratique pour toi, de te servir du français ?

O

Oui... Cela nous offre une autre façon d'être plus français dans le mode de pensée, et pour nous, les Chinois, un nouveau point d'observation d'apprendre les choses.

SG

Tu as des propositions à me faire pour que j'améliore ? Ça t'a donné des idées, tu t'es dit : « Tiens, on pourrait faire ça, ce serait bien » ? Qu'est-ce que je pourrai améliorer ou faire de nouveau ?

Q

J'espère que vous pouvez nous conseiller des, des, des... des offres, par exemple des livres ou des films sur le film, pour apprendre plus professionnellement le film.

SG

Faire des films, ça t'intéresse ?

Q

Faire des films et apprécier.

SG

Oui, c'est la même chose... Qu'est-ce que tu veux faire plus tard, Océane ? Tu as une idée de ce que tu vas faire après la licence ?

Q

Peut-être un interprète... ou peut-être je vais changer l'orientation pour prendre le commerce, la gérance du vin.

SG

Tu veux devenir riche ?

Q

C'est possible.

(rises)

SG

Qu'est-ce qui t'intéresse dans la vie ?

Q

Chaque jour n'est pas pareil à un autre jour. Et on ne sait jamais qu'est-ce qui est arrivé le lendemain.

Annexe 13 - Entretien de mi-semester avec Edmond

ENTRETIEN AVEC EDMOND

24 octobre 2019 - mi-semester

Verbatim de l'entretien filmé

Note de l'enseignant-chercheur

Edmond est un étudiant du continent, très réfléchi et très sérieux, très introverti aussi. Il fait partie des étudiants qui ont le plus de difficultés à l'oral : très peu de fluidité, et une certaine peur de s'exposer.

L'entretien en face à face, avec nous, l'enseignant, est au début très difficile pour lui et son regard est très fuyant. L'intimité et le relâchement arrive en cours d'entretien.

Dans la retranscription, l'enseignant-chercheur, Stéphane Ginet, est noté SG, et Edmond, E. La retranscription est intégrale, à l'exception de la présentation générale de notre démarche et des raisons qui motivent l'entretien, en début de retranscription. Cette prise de contact et cette présentation, qui lancent tous les entretiens ont été résumées en Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester. Nous en reprenons les questions types de départ, qui ont été répétées et modulées à chaque début d'entretien.

SG

Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture, on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ?

E

D'abord, évidemment, et puis quelque chose de faire un film, les démarches, les moyens, j'ai appris les usages des applications. Aussi se souvenir les usages des applications que j'avais appris. D'autre chose, je pense, c'est les souvenirs. Quand je voyais l'album de photo et je faisais le film, je me souviens beaucoup de choses dans mon enfance. Dans mes études, le plus important, c'est mes intérêts, parce que quand j'ai fini un film, je trouve que c'est intéressant. Dans ces derniers semaines, je me sentis plus intéressé. Donc, c'est le plus important.

SG

Ça a changé ça, ton intérêt pour le travail ?

E

Oui.

SG

Quelles conséquences ça a sur le français, la langue, l'apprentissage du français ?

E

Conséquences ?

SG

Les effets ?... Est-ce que tu penses que ça change quelque chose pour toi, tout ce qu'on a fait, ou c'est un peu près pareil ?

E

Encore, c'est l'intérêt.

SG

Et par rapport à ton niveau de français ?

E

Par rapport à la motivation.

SG

Alors, l'autobiographie, tu en as parlé, c'était important parce que tu as relié à ton histoire, à tes souvenirs. Quand tu as un souvenir, tu l'as en français ou en chinois ?

E

En chinois.

(rises)

SG

En chinois... et tu le passes en français ? !

E

Oui.

SG

Le travail sur le plan Lumière, qu'est-ce que tu peux dire de ça ?

E

Le plus marqué, c'est la mauvaise qualité. Je n'arrive pas à le gérer. À gérer la technique. Je pense que c'est un travail intéressant, particulièrement quand j'ai ajouté la musique. Je trouve les mouvements correspondent à la musique.

SG

Oui, c'est magique, on ne sait pas pourquoi. Il est bien ton plan, j'aime beaucoup. La qualité n'est pas très bonne, mais ce n'est pas très grave. Parfois la qualité technique des plans Lumière n'était pas très bonne, avec des problèmes. Ce n'est pas très grave, parce que le plan est vraiment intéressant, quand tu écoutes avec la musique. À un moment, j'ai cru que c'était la vraie musique, je me disais : « c'est pas possible, ça ne peut pas être cette musique ». Et le mélange des deux, c'est incroyable ce qui se passe dans la tête quand on regarde ça... Tu as filmé où le spectacle ?

E

Dans l'université de mon petite amie.

SG

Sur le travail en groupe, d'abord individuel puis en groupe, sur inventer une histoire de film, qu'est-ce que tu peux dire là-dessus ?

E

Je me sens, c'est utile pour mon esprit, je peux trouver quelque chose de nouveau dans mon esprit. Quand j'entends les idées d'autres camarades, c'est un apprentissage.

SG

Tu es intéressé par les idées des autres ? Elles te donnent de nouvelles idées à toi ?

E

Certaines...

SG

Qu'est-ce que ça te fait d'être filmé ? Que moi, je vous filme ? Ça te fait quelque chose ou ça ne te fait rien ?

E

Maintenant, c'est un peu excité. Mais dans la classe, c'est normal.

SG

Quel est le moment que tu as préféré, qui a été important pour toi, et quel est le moment que tu as le moins aimé, ou le moins compris, dans tout le travail ?

E

C'est aussi le moment où je trouve mon plan Lumière très intéressant.

SG

Est-ce que tu peux me donner des conseils pour améliorer ? Comment je peux améliorer ?

E

Maintenant, pas de conseils.

SG

Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

E

Je pense que les films, pour les étudiants, pour nous, c'est utile.

SG

Les cours où on voit des films ? Où on fait des films ?

E

Où on fait.

SG

Pourquoi ? Pour la motivation, c'est ça, pour toi ?

E

Oui. Je pense bien qu'il y ait trop de travaux compliqués quand nous faisons notre film. Mais le résultat, c'est plus utile pour nos études. C'est avant la motivation.

SG

Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? Tu as un projet de travail, d'études, après la licence ?

E

Je veux trouver un poste dans une entreprise. Ou un interprète aussi. Comme mon père, un fonctionnaire.

SG

Tu ne sais pas encore exactement ?

E

Je ne sais pas.

SG

Tu es optimiste ?

E

Un peu pessimiste.

SG

Pourquoi ?

E

C'est le caractère.

Annexe 14 - Entretien de mi-semester avec Danielle

ENTRETIEN AVEC DANIELLE

24 octobre 2019 - mi-semester

Verbatim de l'entretien filmé

Note de l'enseignant-chercheur

Danielle est une étudiante d'outre-mer, de Hong Kong. C'est une étudiante qui a beaucoup de facilités pour le français, avec un très bon niveau de culture générale. Elle a des résultats aux examens comparables aux étudiants du continent, qui sont en haut de classement aux examens. Elle pense qu'elle fera un master, parce que c'est aussi ce que ses parents veulent. Elle a un projet personnel : ce serait d'aller en Afrique, en Algérie plus particulièrement.

Dans la retranscription, l'enseignant-chercheur, Stéphane Ginet, est noté SG, et Danielle, D. La retranscription est intégrale, à l'exception de la présentation générale de notre démarche et des raisons qui motivent l'entretien, en début de retranscription. Cette prise de contact et cette présentation, qui lancent tous les entretiens ont été résumées en Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester. Nous en reprenons les questions types de départ, qui ont été répétées et modulées à chaque début d'entretien.

SG

Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture, on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ?

D

Franchement, on fait rarement des cours comme ça, en Chine. Donc, d'abord, une tâche comme ça est un peu bizarre pour moi. Mais je crois que je peux apprendre quelque chose. Quand je faisais le film autobiographique, j'ai découvert quelque chose que j'ai ignoré auparavant sur moi, sur moi-même. Oui... Et le film Lumière, je pense qu'après cette tâche, je peux mieux observer les gens, ils bougent, ils parlent...

SG

Prends ton temps... Tu dis : « Au début, ça m'a semblé bizarre. Pourquoi « bizarre » ? ».

D

Parce que je faisais mes études continentales, en Chine, et nos devoirs sont ennuyeux. On fait nos exercices toujours et on avait jamais les devoirs comme ça.

SG

Quand on fait un travail comme ça, différent, ça fait progresser ton français ou pas ? Et comment ? Qu'est-ce qui change pour toi ?

D

Parce qu'il faut écrire, il faut parler, donc je pense que peut-être ça améliore un peu.

SG

Et quand tu dis : « L'autobiographie, ça m'a appris quelque chose sur moi », ça, cette connaissance, elle t'aide pour tes études ?

D

Non.

SG

Elle t'aide en général ?

D

Oui.

SG

D'accord. Qu'est-ce que c'est l'effet ? Tu te sens mieux ?

D

Non... Parce que, comment dire, quand je faisais le film autobiographique, il faut chercher des photos auparavant, donc elles attirent un peu la mémoire. Je trouve que la vie actuelle est l'inversé de la vie auparavant.

SG

C'est possible...

D

...

SG

Pareil, pour le plan Lumière, tu dis : « Ça m'a appris à mieux observer les gens ». Et ça, ça change ta manière de travailler ?

D

Un peu.

SG

Tu pourrais dire comment ?

D

Parce que, comment dire... je réfléchis... Je ne faisais pas attention à l'autre personne auparavant, parce que je trouve que je m'en fous et ça me regarde pas. Mais maintenant, après j'ai tourné ce film, je trouve que c'est intéressant d'observer les gens : ils bougent, comment ils parlent, les mots que les gens expriment, s'exprimer, c'est intéressant.

SG

Par rapport au troisième exercice, l'invention d'une histoire de film, ça, quel effet ça a sur toi ? Vous avez d'abord travaillé seul, puis en groupe... ça t'intéresse, ça t'intéresse pas ?

D

Oui, ça m'intéresse. Après je suis rentré le département français, j'ai regardé beaucoup des films français, et je trouve que quand je faisais ce film, ces tâches, je voulais créer une histoire plus française.

(rires)

SG

C'est rigolo, ça...

D

Oui. Je n'aime pas le style chinois, trop chinois, trop amoureux, trop traditionnel.

SG

Alors, c'est quoi une histoire plus française ?

D

Plus libre. Il n'y a pas de cadre... comment dire... parce qu'en Chine, les histoires sont toujours ennuyeux, trop traditionnelles, trop sérieuses.

SG

Une liberté dans le récit, dans ce qu'on raconte et dans la manière de raconter ?

D

Oui.

SG

Si on repense à tout le travail, quels ont été les moments les plus importants ? Le moment le plus important, que tu as préféré ? Et le moment que tu as le moins préféré, ou le moins compris ?

D

Je préfère le moment où je tourne le film Lumière, parce que c'est la première fois que j'observe les personnes, très attentive... oui.

SG

Un moment où tu n'as rien compris ou pas aimé ?

D

Non.

SG

Est-ce que pour toi, ça a changé des choses par rapport à l'écrit, ta manière d'aborder le travail écrit ?

D

Je ne sais pas.

SG

Est-ce que ça a changé des choses à l'oral, pour ton oral en français ?

D

Un peu.

SG

Comment ? Essaie de préciser ça.

D

Les prononciations sont meilleures qu'avant, un peu.

SG

Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

D

Je pense.

SG

C'est un sentiment ?

D

Oui.

SG

Par rapport au groupe, par rapport à la classe, le travail a changé quelque chose ?

D

Oui, je trouve que je suis plus osée de parler, de travail, moins timide, et voilà.

SG

Est-ce que le fait d'être filmé, ça a un effet sur toi ?

D

Non.

SG

C'est indifférent ?

D

Oui.

SG

Est-ce que tout ce travail, ça change ta manière de voir les études de français ?

D

Oui. Parce que dans la première année, la deuxième année, on travaille beaucoup en grammaire, en vocabulaire, mais à troisième année, on peut changer un peu, et c'est un travail merveilleux.

SG

Merci. Tu vois des améliorations que je pourrai faire ? Ou de nouvelles idées ? Comment on peut améliorer encore ? Aide-moi !

(rires)

D

Je ne sais pas.

SG

Tu as quelque chose à ajouter ?

D

Non.

Annexe 15 - Entretien de mi-semester avec Alina

ENTRETIEN AVEC ALINA

24 octobre 2019 - mi-semester

Verbatim de l'entretien filmé

Note de l'enseignant-chercheur

Alina est une étudiante d'outre-mer, de Hong Kong. Au début de ce semestre de 3ème année, elle a de grandes difficultés, notamment à l'oral, où il n'est pas évident pour elle de faire une phrase, même simple. Son niveau de compréhension pendant les cours est aussi très difficile à évaluer, car les étudiants chinois ne signalent pas leurs incompréhensions et, en règle générale, préfèrent faire comme si de rien n'était et comme s'ils avaient compris. Mais d'après nos observations directes dans différents cours, ces compétences insuffisantes en compréhension, orale et écrite, la gênent pour suivre les cours, au même rythme que les autres.

Alina ne se sentait pas capable de faire l'entretien entièrement en français. Donc, durant notre conversation, une de ses camarades, Danielle fait l'interprète entre nous : elle traduit en cantonais ce que je dis et traduit pour nous en français les réponses d'Alina, qui étrangement s'efforce d'abord de parler en mandarin avec nous, et non en cantonais. En fait, nous ne parlons ni l'un ni l'autre, mais le mandarin est la langue officielle du système éducatif.

Une structure de dialogues à trois langues se met ainsi en place : le cantonais pour la compréhension-négociation intime entre Alina et Danielle, les réponses « officielles » d'Alina d'abord en mandarin à nos questions en français, puis en cantonais, puis en français.

En effet, en cours d'entretien, Alina se met peu à peu à répondre en français à certaines questions. Elle se sent à l'aise et se sent capable de montrer son français. Mes questions sont simples et portent sur le vécu de son expérience et sur son implication personnelle dans le travail : le moment qu'elle a préféré, ce qui était le plus facile pour elle, le plus difficile... Ces différents facteurs concourent au « passage en français » en cours d'entretien.

Dans la retranscription, l'enseignant-chercheur, Stéphane Ginet, est noté SG, Alina, A et Danielle, D. La retranscription est intégrale, à l'exception de la présentation générale de notre démarche et des raisons qui motivent l'entretien, en début de retranscription. Cette prise de contact et cette présentation, qui lancent tous les entretiens ont été résumées en Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester. Nous en

repreons les questions types de départ, qui ont été répétées et modulées à chaque début d'entretien.

SG

Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture, on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ?

NB : Les réponses d'Alina, traduites en français par Danielle, sont notées sous le nom d'interlocuteur A / D (Alina / Danielle) et sont laissées en italique. Les réponses d'Alina directement en français sont notées sous l'interlocuteur A et elles ne sont pas en italiques.

A / D

J'apprends la technique de tourner le film. J'apprends les applications sur le téléphone pour faire les films.

SG

Qu'est-ce que ça change pour toi ?

A / D

Je peux tourner un film à la manière différente.

SG

Quoi d'autre ?

A / D

Après regarder le film Lumière, elle peut apprendre les techniques de film.

SG

Est-ce que ça t'a aidé pour ton français, ta manière de travailler, d'apprendre ?

A / D

J'apprends les vocabulaires sur les films.

A

Oui, c'est tout !

(rires)

SG

Dans l'ensemble du travail, quel est le moment que tu as préféré ?

A / D

Le film Lumière.

SG

Pourquoi ?

A

Parce que c'est plus facile pour moi.

SG

C'est plus facile que l'autobiographie ?

A

Oui... parce que dans le film, il y a le chat, c'est seulement le chat.

SG

Ça, c'était plus facile pour toi ?

A

Oui.

SG

Pourquoi c'était difficile l'autobiographie, alors, pour toi ?

A

Parce que j'ai pas beaucoup de photos et c'est pas facile pour utiliser la technique, par exemple je difficile pour lire le texte dans le film.

SG

Ça, c'était difficile pour toi ?

A

Oui.

A / D

Chaque photo, il faut correspondre à l'image, c'est difficile.

SG

Il faut que le texte et l'image aillent ensemble. Ça c'était difficile pour toi, faire que le texte aille sur l'image ?

A

Oui.

(rires)

A / D

Parce que je ne sais pas comment tourner un film.

SG

Si on prend l'autre travail : inventer une histoire de film... le travail individuel, le travail en groupe... ça, qu'est-ce que ça t'a fait ?

A

Je pense que le groupe est plus... Que le groupe est mieux.

SG

Le groupe est mieux, ça t'a intéressée, ça ? Pourquoi ?

A

Pourquoi ?... Parce que il est beaucoup idées et imaginer, peut-être quelqu'un il est bien en utiliser la technique... oui, c'est tout.

SG

Tu as aimé travailler en groupe à cause de toutes les idées qui arrivent dans le groupe ?

A

Oui.

SG

Est-ce que tu penses que tu as fait des progrès à l'oral ? A la fois comprendre et à la fois parler ?

A

Pour comprendre, mais c'est compliqué pour expliquer quelque chose, pour parler.

SG

Tu penses que tu as progressé ou que tu n'as pas progressé ?

A

Progressé.

SG

Oui, moi, je te vois progresser. Tu comprends mieux, parce que, je vois tes yeux, tu comprends mieux quand je parle. Et tu oses parler. Et plus tu vas oser, plus tu vas progresser. Tu vois, tu as commencé en chinois, et après tu as parlé en français. Ça, jamais, tu n'aurais fait au début du semestre. Jamais tu n'aurais osé faire ça.

(rires)

SG

Tu as préféré me parler en français ? C'est marrant...

A

J'ai essayé.

SG

Tu l'as fait !... Est-ce que ça te fait quelque chose quand je vous filme, d'être filmée ?

A

Non.

SG

Quand tu as enregistré ta voix pour l'autobiographie ? Tu as écouté ta voix ?

A

Le film autobiographique est pire que ceux des autres.

SG

Moins bien ?

A

Oui.

SG

Chaque film est différent.

A

Parce qu'il est bien en français. Il utilise plus de techniques. Par exemple... Parce qu'ils parlent bien... Tout compris.

SG

Toi, on commence à mieux comprendre qu'au début. C'est un moment. Tu as le temps de progresser. Déjà, je comprends mieux ce que tu dis.

A

Je ne crois pas.

SG

Si. Moi, je comprends mieux quand tu parles. C'est mieux maintenant qu'au début. Mais tu peux encore améliorer ta prononciation. Elle a déjà un peu progressé. Mais tu peux encore progresser, tu vas progresser... Il faut t'écouter, il faut faire le travail. Si tu fais le travail, tu vas progresser... Tu veux rajouter quelque chose ?

A

Non.

SG

Merci, Alina.

A

Je vous en prie.

Annexe 16 - Entretien de mi-semester avec Gaspard

ENTRETIEN AVEC GASPARD

24 octobre 2019 - mi-semester

Verbatim de l'entretien filmé

Note de l'enseignant-chercheur

Gaspard est un étudiant d'outre-mer, de Hong Kong. Il a un très bon niveau de langue et travaille très sérieusement : ces résultats aux examens sont comparables à ceux des étudiants les mieux classés. Il est curieux et possède une bonne ouverture d'esprit par rapport aux cultures occidentales. Il se destine à un master de français, après la licence. Pendant l'entretien, Gaspard est spécialement « conciliant ». Et je m'aperçois qu'avant de répondre, il réfléchit parfois à ce qu'il estime être la bonne réponse attendue : c'est un trait de la culture éducative chinoise, où la « bonne réponse » est souvent « la plus consensuelle ».

Dans la retranscription, l'enseignant-chercheur, Stéphane Ginet, est noté SG, et Gaspard, G. La retranscription est intégrale, à l'exception de la présentation générale de notre démarche et des raisons qui motivent l'entretien, en début de retranscription. Cette prise de contact et cette présentation, qui lancent tous les entretiens ont été résumées en Annexe 4 - Guide d'entretien avec 6 étudiants / Mi-semester. Nous en reprenons les questions types de départ, qui ont été répétées et modulées à chaque début d'entretien.

SG

Cela fait neuf semaines que dans le cours d'écriture, on travaille en français sur de l'écriture et la réalisation de petits films. Qu'est-ce que tu penses de cette expérience ? Quels ont été les effets de ce cours sur toi, sur ton travail, sur ta manière de voir ? Qu'est-ce que tu as senti ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi pendant tout ce travail ? Est-ce que tu pourrais essayer de raconter cela ?

G

Je pense c'est bien, ce cours lié au cinéma, j'aime beaucoup, et voilà, c'est tout.

SG

Qu'est-ce que ça a changé pour toi ?

G

Ça a changé... la lecture.

SG

La lecture de quoi ?

G

La lecture de film autobiographique... parce que j'ai essayé beaucoup de fois pour améliorer ce film, donc ça a changé.

SG

Oui, j'ai vu que tu avais refait plusieurs fois. Ça a changé quoi ? Ta manière de voir les images ?

G

De parler... et de voir des images, bien sûr.

SG

Tu peux préciser ça ? Comment ça a changé ?

G

Parce que j'ai essayé beaucoup de fois. Donc le rythme a amélioré.

SG

Donc le fait de te voir, de t'écouter, de refaire... Par rapport au plan Lumière, cet exercice-là, ça a changé quoi ?

G

C'était dur, sa mission, cette mission, et je trouve que c'est intéressant aussi, parce que maintenant je peux voir ce monde de manière comme les Lumières. Lentement, regarder une chose lentement.

SG

Prendre le temps de regarder... Le travail d'invention d'une histoire de film, qu'on a d'abord travaillé de manière individuelle, puis on est passé sur un travail en groupe, pour revenir à un travail individuel, qu'est-ce que tu aurais à dire sur ce travail, l'histoire de film ?

G

Je pense que je manque de l'originalité, donc je trouve que c'est un peu dur, mais c'est intéressant quand même.

SG

Est-ce que tout ce travail, ça a changé quelque chose pour toi, par rapport au français, par rapport à l'apprentissage de la langue française ? Est-ce que ça n'a rien changé, est-ce que ça a changé quelque chose ?

G

Le dernier ?

SG

Non, l'ensemble, ça fait 9 semaines... Sans penser à l'aspect artistique, juste l'aspect linguistique, est-ce que ça a changé quelque chose dans ton français ?

G

Oui.

SG

Prends ton temps, on n'est pas pressés...

G

Je fais plus attention à la littérature maintenant, parce qu'on a essayé quelque fois d'écrire des histoires.

SG

Ça veut dire quoi, la littérature ?

G

Écrire, c'est l'écrit.

SG

Tu fais plus attention à ça, ça a attiré ton attention là-dessus... Par rapport à l'oral, ça a changé quelque chose ?

G

Oui, ça a amélioré.

SG

Quoi ? La compréhension ? le fait de parler ?

G

Oui, un peu.

SG

Tu pourrais être plus précis là-dessus, sur : qu'est-ce que ça a changé, qu'est-ce que ça a amélioré ?

G

Avant, quand je lis, je ne pouvais pas penser au contenu du texte, et maintenant j'y fais plus attention.

SG

Au sens ?

G

Oui.

SG

Par rapport au groupe, à la classe, ça a amené des changements pour toi ?

G

Comme dernièrement ?

SG

L'ensemble... mais si tu penses que c'est le dernier cours qui a amené quelque chose, alors le dernier cours...

G

Je ne sais pas encore.

SG

Parfois, il n'y a pas de réponse, tu n'es pas obligé de répondre... Est-ce que ça te gêne quand vous êtes filmés ? Quand moi je vous filme : ça te gêne, c'est indifférent ?

G

Ça me gêne.

SG

Pourquoi ?

G

Parce que je n'aime pas la caméra, je n'aime pas être pris des photos, oui.

SG

Et c'était compliqué pour toi de voir les photos de toi, d'écouter ta voix, pendant le travail ?

G

Non... Si... ça me gêne d'écouter ma voix, car je n'aime pas ma voix.

SG

Personne n'aime sa voix... Sa voix, on l'entend de l'intérieur, on en l'entend jamais de l'extérieur. Alors quand tu entends un enregistrement, tu ne reconnais rien, tu ne te reconnais pas, car tu as l'habitude de te reconnaître de l'intérieur... Ça, c'était difficile pour toi ?

G

Oui.

SG

Est-ce que ça a changé quelque chose, tout ce travail, dans ta manière d'apprendre le français, de percevoir l'apprentissage du français ?

G

Je suis paresseux quand même.

(rires)

SG

Ça, c'est ton problème... et ça a changé la paresse ou ça n'a pas changé la paresse ?

G

Ça n'a pas changé.

SG

Quel a été le moment le plus important pour toi ? Dans tout le travail depuis 9 semaine...

G

La projection des films autobiographiques.

SG

Quand on a regardé ensemble...

G

Oui, oui. Parce que ça m'a gêné un peu... parce que je pensais que personne ne l'aimait pas. Parce que le premier montage que j'ai fait n'est pas très bien, je pense.

SG

Oui, c'est du travail en cours, « *work-in-progress* », je sais que c'est difficile, sauf que ça fait progresser tout le monde, ça donne des idées aux autres. C'est comme le travail en groupe avec les idées de films. Des fois, l'idée, elle n'est pas... mais les autres entendent et ça produit quelque chose. C'est pour ça, que dans ce genre de travail, on croit qu'individuellement ce n'est pas assez mais pour le groupe, c'est beaucoup. Toi par

exemple, tu n'étais qu'au début de ton montage, mais il y avait une vraie idée cinématographique, de séquence : on voyait que tu voulais faire ça, des séquences, des moments séparés. Les autres n'avaient pas fait ça... Tu as beaucoup travaillé sur ton film autobiographique, j'ai vu, c'est bien... Tu as des conseils à me donner, des idées nouvelles sur ce qu'on pourrait faire, ou des améliorations ?

G

Voir plus de films.

SG

Plus d'extraits de films ? Tu penses que ça t'aiderait...

G

Oui. Par exemple, la Nouvelle Vague.

SG

C'est compliqué, parce qu'on n'a pas beaucoup d'heures... Je vais essayer de vous montrer des extraits avant que vous tourniez vos petits films... Est-ce que tu vois quelque chose à rajouter ?

G

Je pense que c'est mieux que nous avons un professeur chinois. Parce que nous manquons de professeurs chinois.

SG

Pour le cours de français de base ou les cours en général ?

G

Pour le cours de base.

SG

Oui, ils ont eu des problèmes pour recruter après le départ de Wenjun. Donc vous avez deux professeurs français, ça vous pose des problèmes pour comprendre toutes les explications, mais ça vous apportera d'autres choses.

ENTRETIENS DE FIN AVEC DES ENSEIGNANTS CHINOIS DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS : Annexe 17~19

Annexe 17 - Entretien avec CI

ENTRETIEN AVEC CL

11 avril 2020

Retranscription de l'entretien enregistré

Note de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé en appel vidéo, sur Wechat, pendant la période de cours en ligne en Chine, au début du second semestre 2019 / 20.

CI est une de nos anciennes étudiantes, finissant un master en Didactique des langues en France. Elle a découvert les « Exercices de film » lors de leur diffusion sur les réseaux sociaux, alors qu'elle faisait un stage dans notre département, en y assurant quelques cours et en y réalisant une expérimentation pour son master. CI se destine à l'enseignement du français en Chine.

CI

La première réaction que j'ai, c'est : ce projet a créé une plateforme pour qu'on puisse pratiquer le français. Je le considère comme un projet, comme une plateforme pour qu'ils puissent pratiquer le français dans un contexte authentique. Parce que selon les enquêtes que j'ai faites avec la promo 2017, elles ressentent le besoin de pratiquer le français dans une situation réelle. Et selon elles, le fait de vivre dans un environnement francophone, comme d'immersion, est très important. Même si je ne suis pas très d'accord avec cette idée, mais je crois qu'elles ont besoin de toute occasion pour pratiquer ce qu'elles ont appris. Et l'idée que ces films sont publiés sur le compte Wechat, je trouve que c'est un bon support, parce que le fait de pouvoir apprécier son propre produit, et partager avec les autres, peuvent les motiver. Et aussi, je trouve que ces films... j'aime bien les films dont le sujet est lié à la vie quotidienne, parce que j'ai l'impression qu'à travers ce film, je peux ressentir, je ne sais pas comment dire, le rapprochement de la vie quotidienne de la part des étudiants. Et la perception sensible de certains secteurs de la société chinoise. Et je trouve que ce projet cible les compétences surtout, par exemple les compétences, ça peut permettre de développer des multi-compétences, par exemple des compétences langagières, comme la production écrite, je trouve notamment la production écrite. Et peut-être aussi la prononciation. Et les compétences socio-culturelles, comme... Je ne sais pas si ce projet est lié à votre cours de cinéma, peut-être elles peuvent mieux

connaître les trois genres de films, elles peuvent retenir les connaissances grâce à la pratique réelle. Et par rapport à un cours de transmission de savoir, je crois que cette pratique peut les aider à mieux retenir certaines connaissances sur le cinéma français, sur l'histoire, sur les caractéristiques des films Lumière, je ne sais pas...

La troisième compétence, je trouve, c'est la traduction, parce qu'il y a deux langues disponibles pour ces films, et puis... j'ai des notes...

J'ai remarqué aussi : ce projet est fait pour les filles de la promo 2017. Comme ces filles, elles ont un bon niveau de français en général. Donc je ne sais pas si ce projet peut être aussi introduit aux débutants, à d'autres... surtout aux débutants et comment on peut faire ça... mais je crois que c'est faisable, parce que le scénario peut être très court, seulement avec des mots clés ou des phrases très simples.

En regardant les films, j'ai aussi des questions, concernant comment ces films sont réalisés. Par exemple, je crois que le focus est porté sur la production écrite, donc normalement il y a la planification, la mise en mots, la relecture... Je ne sais pas par exemple si ces trois étapes se réalisent pendant le cours ou en dehors du cours, et par exemple, comment le cours est organisé ? Est-ce que vous avez des objectifs d'apprentissage, d'enseignement, spécifiques pour chaque séance ? Parce que pour réaliser ce film, je suppose qu'il y a plusieurs étapes. Par exemple : choisir un sujet, filmer, écrire un scénario, enregistrer le son, le montage, la traduction... Est-ce que toutes ces démarches sont réalisées pendant le cours ? Et j'ai remarqué que chacun, souvent, elle choisit des sujets différents.

(...)

NB : Nous ne retranscrivons pas la suite de l'entretien, car CI nous pose seulement des questions sur nos intentions par rapport au cours, et nous lui répondons en développant des analyses, qui sont par ailleurs exprimées dans différents chapitres de notre étude.

Annexe 18 - Entretien avec ML

ENTRETIEN AVEC ML

11 avril 2020

Reconstitution d'après les notes prises en cours d'entretien

Note de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé sur Wechat pendant la période d'enseignement en ligne en Chine. Pour des raisons techniques, l'enregistrement de l'entretien avec ML n'a pas pu être sauvegardé. Nous avons reconstitué les propos de ML aussitôt après l'entretien, à partir des notes écrites que nous avons prises.

ML est enseignante et directrice du département de français de l'Université Jinan. Elle connaît bien la promotion 2017, puisque c'est elle qui a recruté ces étudiants et qu'elle est le « professeur principal » de la classe du continent depuis trois ans. Elle a assuré pour cette classe le cours principal de « français de base » en L1 / L2, et c'est elle qui assure en L3, ce même cours, à présent de « français avancé », avec 6 heures hebdomadaires environ.

Le premier point que ML développe, c'est que les films lui ont permis de faire la « publicité » du département : de « mieux faire connaître notre département à l'extérieur ». Elle a mis tous les films dans ces moments Wechat, équivalent chinois de Facebook et elle a reçu de nombreux applaudissements, notamment de la part d'autres collègues.

Elle a aussi remarqué que ça a donné aux étudiants de la motivation : de « l'inspiration » et du « goût » à l'apprentissage.

Elle reconnaît des effets, des progrès quant au niveau de langue, mais de manière générale : sans pouvoir préciser.

Pour elle, surtout, il y a eu « un changement global » de la classe et des étudiants. En effet, les étudiants chinois sont dans des problématiques, très individualistes et très utilitaristes, par rapport aux études, vues sous l'angle de la compétition : ils ne rentrent à l'université qu'après le gaokao, équivalent du baccalauréat, mais très sélectif. Il y a une forte compétition et il faut avoir la meilleure note générale pour pouvoir rentrer dans les meilleures universités et dans les départements envisagés.

La promotion 2017 a un niveau au gaokao très élevé : 17/20 ou 18/20 de moyenne générale pour les étudiants du continent. Donc ce sont des étudiants complètement formés à la compétition et à un travail très scolaire.

Elle remarque que le travail sur les films a développé leur sens du groupe, qu'ils sont « plus solidaires » qu'avant, plus dans « l'entraide », et que c'est formidable. Nous sommes d'accord sur le fait qu'il faut des moments de respiration entre les moments de compétition.

Elle trouve aussi que le travail a développé une forme de « conscience », de manière globale : conscience du groupe, conscience de l'apprentissage. Que tout le processus répond à l'exigence d'une « éducation » plus qu'à celle d'un simple « apprentissage » : une éducation « complète ».

Elle est très satisfaite de cela pour sa classe. Elle parle du « regard sur leur apprentissage » qu'ils ont développé. Elle note qu'avant, ils apprenaient le français de façon très sérieuse et méthodique, mais qu'ils ne savaient pas à quoi cela servait. Que l'image leur a permis de communiquer et de se voir en train de communiquer : la publication des films a donc été une étape importante. Cela a donné une réponse possible à la question : « pourquoi est-ce que j'apprends le français ? ».

Elle se dit aussi que certains sans doute vont faire leur mémoire de licence sur le cinéma. Elle trouve cela positif car les étudiants ont beaucoup de mal à trouver des sujets de mémoire originaux.

Je lui signale le travail de groupe entre les deux classes, Chine du continent et Chine d'outre-mer (Hong Kong) : que c'était la première fois qu'ils se parlaient et qu'il y a eu une circulation des idées.

Elle a un cours avec la classe de Hong Kong au second semestre, et elle est très surprise de leurs progrès, de leurs efforts, de leur sérieux : ils ont rendu un devoir dans les temps ! Ce qui n'est pas toujours le cas avec les étudiants d'outre-mer, moins disciplinés que ceux du continent.

Elle a montré à Gaspard, un étudiant d'outre-mer, les réactions de TJ (un Français) sur ses moments Wechat, à la découverte du film de Gaspard. Elle dit qu'elle a fait cela pour encourager Gaspard dans ses efforts et ses progrès.

Nous lui disons qu'effectivement les étudiants d'outre-mer étaient comme « bloqués » et qu'il il y a eu un « déblocage », car soudain il fallait qu'ils se servent du français, pour « autre chose » que pour apprendre le français, et que dans cette « autre chose », leur image et leur sentiment d'eux-mêmes étaient en jeu. Elle confirme cette analyse, car, pour la première fois, à leur demande, elle assure le cours central de français avancé, pour ces étudiants d'outre-mer, durant ce second semestre.

Elle demande enfin comment les autres professeurs chinois pourraient s'essayer à ce genre de travail. Elle s'inquiète pour la technique : elle n'a pas de connaissance

technique. Je réponds que j'ai fixé le cadre des exercices, des contraintes simples, mais que techniquement, ils se sont beaucoup débrouillés tout seuls. En donnant des bases et des conseils simples, il faut faire confiance à leur « bricolage » avec la technologie contemporaine.

Elle me demande comment j'ai donné les sujets des films. Je réponds que c'était un peu la même chose que pour la technique : une demande et un cadre simple et précis mais une totale liberté dans l'adaptation et dans la réponse individuelle qui était donnée, avec en permanence un travail de groupe et d'échanges, qui permettait à chacun de réfléchir à ce qu'il faisait par rapport aux autres.

Elle veut améliorer la formation des professeurs chinois : pour elle, il n'y a pas assez de travail de groupe entre les élèves et le rôle du professeur se limite trop à « amener des connaissances ».

Je lui dis qu'effectivement le travail sur les films demandent des connaissances plus spécifiques de la part du professeur, mais que je fais aussi faire beaucoup d'exposés et de présentation à l'oral, que c'est plus simple que des films et que c'est très intéressant aussi pour les étudiants. Les exposés lui posent aussi problème : comment vérifier la langue et vérifier les connaissances liées la culture française. Elle a peur de laisser passer des « fautes » faites par les étudiants.

Je lui dis qu'on pourra réfléchir à comment mettre en place des projets dans les autres cours avec d'autres professeurs : ça ne me paraît pas compliqué si les professeurs n'ont pas peur, car au niveau des connaissances techniques à mobiliser, les étudiants sont prêts à s'investir.

Enfin, elle me demande pourquoi j'ai fait tout ça et « ce que je cherchais au fond ». La question me prend par surprise : avec l'installation dans le processus de recherche, c'est devenu une obligation, à laquelle je ne pense plus ! Je réfléchis rapidement à « ce que je cherchais au fond » et je lui dis que je crois que je voulais qu'ils « voient », qu'ils aient une expérience de pureté du regard, en dehors de la parole, de l'opinion... de tout ce qui finalement nous empêche de voir avec attention. Voir, vraiment voir, et puis ensuite ce que ça déclenche comme pensées, comme sentiments, comme comportements, et ce que cela a comme effet enfin sur le langage et leur langue en développement, le français en l'occurrence.

Ma réponse la surprend et l'intrigue. Je lui dis enfin que j'ai mené de nombreuses fois ce type d'ateliers d'expression et que je n'ai jamais eu d'aussi bons résultats : autant d'investissement et de formes originales menées jusqu'au bout. C'est que les étudiants chinois sont prêts à ça : voir, voir le monde, se voir... et réfléchir à cela.

NB : Depuis, ML a fini de mettre en place avec certains étudiants un projet de présentation en ligne des différents musées de Guangzhou, à destination des étrangers francophones qui veulent découvrir la culture cantonaise : le « guide francophone des musées de Guangzhou ». Un nouveau projet audiovisuel pour le département donc, publié sur Wechat, cette fois initié par un professeur chinois, puisque nous n'intervenons que comme appui, et surtout pour corriger les dernières erreurs de langue, avant publication.

Annexe 19 - Entretien avec J

ENTRETIEN AVEC J

12 avril 2020

Verbatim de l'entretien enregistré

Notes de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé en appel vidéo, sur Wechat, pendant la période d'enseignement en ligne en Chine, au second semestre 2019 / 20. J est une jeune collègue chinoise de notre département, qui vient juste d'obtenir en France, un doctorat en littérature française.

J

Il y a au total douze films ?

SG

Non, il y en a vingt-neuf !

J

Ah, pardon, je suis désolée. Je ne les ai pas tous vus. Tu veux que je voie les vingt-neuf ?

SG

Non. Tu n'as pas besoin. Il y a trois exercices : l'autobiographie, le petit film Lumière, et puis des essais de courts métrages. Donc les films se ressemblent. Si tu en a vu douze, ça suffit.

J

D'accord... Je vais d'abord présenter mes impressions générales. C'est que franchement dire les étudiants m'ont vraiment étonnée, parce que mon impression sur la promotion 2017 n'est pas très bonne, parce qu'à mon avis c'est une promotion où la distance entre ses deux classes est vraiment très grande. La classe d'outre-mer a de mauvaises capacités du français mais quant à la classe continentale, la classe de Mme ML, les étudiants sont intelligents, ils parlent bien le français, mais ils sont un peu... comment dire... ce n'est pas une classe très vivante. Mais après avoir vu ces douze films, mes impressions sont changées, parce que j'ai vu un autre aspect des étudiants.

Par exemple, dans les films autobiographiques, je connais pas mal d'étudiants avec des familles différentes, des expériences différentes etc. Et j'ai vu leur volonté de s'exprimer, j'ai vu leur fierté de leur famille et de leur pays natal, de leur vie, et j'ai vu qu'ils ont une grande volonté de présenter leur propre vie aux autres. Ils ne sont pas aussi timides que j'ai cru, ils sont plus vivants que dans la classe, dans la classe normale c'est-à-dire les cours de lecture, de grammaire etc. Donc c'est la première impression : ils sont vivants. Deuxième impression. Au début, je croyais que ces étudiants sont plus ou moins un peu... comment dire... naïfs ou innocents... j'ai pas pensé qu'ils peuvent avoir leur propre opinion, parfois d'une certaine profondeur sur les événements, les choses, les actualités... qu'est-ce que je veux dire... je suis impressionnée par leur avis sur les événements, sur la vie, sur des questions un peu profondes, un peu abstraites.

Et troisièmement, c'est la variété des films. Même si tu as dit tout à l'heure qu'au total il y a trois genres de films, mais j'ai vu un monde assez coloré, leurs visions sur le monde, les angles, même les techniques de tournage, c'est impressionnant, ce sont des bons côtés.

En ce qui concerne les mauvais côtés, ce qui m'énerve le plus, c'est leur prononciation. C'est peut-être bizarre qu'une chinoise qui a elle-même un assez grand accent asiatique, critique les autres, mais à mon avis, leur accent, leur prononciation, ne sont pas satisfaisantes. Ils sont déjà en troisième année et dans une bonne université, avec beaucoup de professeurs étrangers, leur prononciation n'est pas très bonne, même si les très bonnes étudiantes prononcent d'une façon un peu bizarre, non seulement la prononciation mais aussi les intonations... est-ce que c'est le mot... c'est-à-dire où mettre les accents pour souligner telle ou telle partie d'une phrase. C'est la prononciation qui me gêne le plus.

Et de plus, à part ça, dans faire un film, les paroles ou la présentation sont un petit peu superficielles, à mon avis, ils ont pu mieux le faire, mais ils s'arrêtent...

SG

Oui, ils avaient écrit des textes, je leur avais demandé de faire une vraie présentation, et puis ils ne s'en sont pas servi. Après, ils ont fait des petites interviews, comme ça...

J

Est-ce que tu as corrigé le texte ou ils écrivent par eux-mêmes ?

SG

On a corrigé plusieurs fois. A chaque fois, ils ont écrit un texte, je soulignais les fautes, ils corrigeaient, tu vois juste les fautes d'expression, après ils disaient leur texte, et après pour les sous-titres, on a corrigé l'orthographe en plusieurs fois. Mais c'est eux qui ont corrigé. Par élève, j'ai dû corriger moi-même une ou deux expressions : des tournures où ils ne pouvaient pas trouver, mais 95 % de leur texte, c'est eux, c'est uniquement eux qui se sont corrigés, re-corrigés.

Et c'est vrai que pour les présentations de films, ils avaient écrit des textes vraiment intéressants, tu vois, sur l'histoire qu'il voulait raconter, sur les côtés intéressants de l'histoire, et puis comme c'était la fin du semestre, quand je leur ai dit « eh ben, faites une présentation », en fait, ils ne se sont pas servis de leurs textes, ils ont improvisé comme ça, comme des journalistes, de la télé, effectivement c'est un peu superficiel. Mais ils avaient écrit des textes qui étaient bien plus intéressants.

Parce qu'en fait, ils avaient tous écrit une histoire presque complète, un résumé d'une histoire, et ils n'ont tourné qu'un bout. Alors je leur ai dit : « ce qui est intéressant, vous expliquez quelle est l'histoire de votre film, et puis vous situez bien où est le bout et quel est l'enjeu », pour qu'ils fassent une petite analyse. Mais ça, on n'a pas eu le temps, c'était la fin du semestre, ils avaient tellement travaillé. Ils ont fait des petites interviews marrantes, c'est un peu superficiel, c'est vrai, mais c'est leur côté à eux.

J

On voit quand même leur réflexion. Ce n'est plus les textes : « Je suis né à quelle année, je me lève à quelle heure... ». Ce n'est pas la transcription de leur propre vie mais une réflexion sur tel ou tel événement, telle ou telle question, avec une certaine profondeur. C'est vraiment impressionnant.

SG

C'est marrant, parce que personne ne m'a parlé de ça. Toi, ça t'a vraiment frappée, le fait qu'on les sent en train de réfléchir. Tu as senti ça, qu'ils exprimaient quelque chose de l'ordre de la réflexion ?

J

C'est-à-dire j'apporte un peu de nouvelle contribution, quoi ?!

(rires)

SG

C'est intéressant, chacun voit différemment. C'est vrai que j'y avais pensé mais pour l'instant je remarquais que personne ne faisait attention à ça. Alors c'est intéressant que toi, tu l'aies senti. C'est vrai que je les ai un peu forcés à réfléchir sur les images, tu vois, à leur dire : « Vous allez faire une image, ce n'est pas un selfie, un truc comme ça. Une vraie image de cinéma, on doit réfléchir, comme quand on écrit un texte, qu'on exprime un point de vue ». C'est un point de vue sur le monde, tu vois, filmer. Et ça, c'est vrai qu'ils ont travaillé ça, donc je suis content que tu le remarques.

J

Oui, c'est ça. Il y a des films vraiment impressionnants. Par exemple, le titre c'est « chat » : « Les chats dans les ténèbres », c'est vraiment impressionnant. Mais il y a des films qui sont un peu hors sujet, par exemple « Le cyber-harcèlement ». Il parle du cyber mais en fait ce n'est pas le vrai cyber-harcèlement. En fait j'attends une histoire sur ceux qui présentent dans une application plus publique que ceux qu'ils ont choisi, ce n'est pas Wechat, c'est plutôt Weibo ou Twitter ou Facebook. Mais Wechat, ce n'est pas public, c'est plutôt personnel, intime, n'est-ce pas ?

SG

C'était le dernier exercice, écrire un court métrage, tu sais... J'ai pas pu travailler autant que j'aurais voulu sur les courts métrages avec eux, donc c'est plein de défauts. Mais déjà, ça tient debout, ils racontent une histoire, ils arrivent à jouer. Après, si tu te lances dans faire un très bon court métrage, c'est beaucoup de temps. Elle, elle est partie dans une autre idée en fait, elle a appelé ça le cyber-harcèlement, sauf que l'idée qui était intéressante, c'était d'avoir quelqu'un qui lit dans les pensées des autres, en fait, ça n'a rien à voir. Mais son idée est meilleure que le cyber-harcèlement. Moi j'aimais bien ça, parce que ça rend fou, si tu entends les pensées de tout le monde, tu deviens fou.

J

Oui, on enlève le cyber ! Si on enlève le préfixe cyber, ça peut être une meilleure histoire.

SG

Oui, le fait qu'elle ait laissé cyber, ça nous trompe. Je crois qu'elle s'est réfugiée derrière un sujet à la mode, le harcèlement. Je ne sais pas si elle a bien compris ce que c'est le

cyber-harcèlement, je ne suis pas sûr. Est-ce que tu as eu des discussions ? Tu les avais ce semestre cette promo ? Tu les as encore cette promo ?

J

Non, ce semestre, je n'ai les cours que pour la promo 2019 continentale et 2018. Je n'ai plus de cours pour 2017.

SG

Tu n'as pas eu de discussions avec eux sur ce travail-là ? Ils ne t'ont rien dit ?

J

Non. En fait, je ne connais pas très bien cette promo, parce que j'ai juste un semestre de lecture avec la classe continentale.

SG

Le problème, c'est qu'ils sont très scolaires, les continentaux, alors si tu es dans un cours scolaire, alors ils se mettent complètement là-dedans et c'est la classe chinoise parfaite, c'est-à-dire il n'y a pas de questions, ça avance, voilà. Et c'est vrai que moi, je les ai provoqués, je les ai forcés, au début, c'était pas facile. Mais c'est vrai que, si tu les forces un peu, alors tu découvres qu'il y a des individus quand même intéressants. Mais je crois qu'ils sont restés dans le *gaokao*, c'est des élèves qui ont eu de très bons *gaokao* et qui continuent de la même manière. Si on ne les sort pas de ce modèle-là, ils ne sortiront pas tout seuls.

J

C'est à dire : ils sont des lycéens mais plus âgés ?

SG

Oui, je pense. Ils avancent comme ça. Et si tu les laisse dans un dispositif comme ça, ils sont très à l'aise, parce qu'ils sont très forts là-dedans. Dans un dispositif scolaire, traditionnel, chinois, c'est une très bonne classe, donc ils n'ont pas de raisons de sortir de ça.

J

Oui, donc c'est une façon d'améliorer non seulement au niveau de langue mais aussi leur améliorer d'autres côtés ?

SG

Oui, peut-être, en tout cas leur montrer qu'on peut envisager les choses différemment ou qu'on attend quand même dans la suite de leurs études. Ce que tu disais par exemple sur le jugement, l'opinion, la réflexion. Quand même, à partir de la troisième année de licence, il faut commencer à réfléchir aux choses, ce n'est pas que du linguistique. Alors peut-être qu'effectivement ces petits films, ça les a aidés, parce que ça les a forcés un peu à réfléchir, tu vois, c'est pas de la philosophie, mais ça forçait quand même à avoir un point de vue. Voilà, je pense que c'est ça : avoir un point de vue sur soi-même dans l'autobiographie, avoir un point de vue sur ce qui se passe autour de soi dans les petits films documentaires : qu'est-ce que c'est la Chine pour eux ?

Qu'est-ce que tu penses de ça ? Qu'est-ce que ça donne comme image de la Chine, cet ensemble de films ? Tu penses que c'est une image fidèle de la Chine, tu penses que ça raconte quelque chose sur une génération ou sur la Chine ? D'un point de vue culturel, comme ça, qu'est-ce que tu dirais ?

J

Oui, ça a raconté certains aspects de la Chine, parce qu'il y a les villages, la campagne, le métro dans la ville comme Canton, la grande ville, super ville de la Chine, il y a aussi les petits villages, les gens qui vivent dans différents endroits de la Chine. Mais à mon avis, c'est à cause de leurs origines. Ces films présentent plutôt la Chine du sud, ou bien la Chine cantonaise. Les autres régions de la Chine, le nord-est ou sud-ouest... mais on ne peut pas les critiquer de présenter toute la Chine, parce qu'ils sont nés à Canton, mais ce qui est bien dans ce côté-là, c'est qu'il y a des étudiants continentaux, donc c'est la Chine continentale ou la Chine communiste, même si on en peut pas ajouter trop de couleurs idéologiques dans cette présentation, mais de l'autre côté, il y a aussi les Hongkongais, des Hongkongaises, Hong Kong, donc c'est déjà deux systèmes différents, deux Chine différentes, donc c'est pas mal. On ne peut pas voir ce genre de choses dans les autres universités, parce que c'est dans notre université qu'on a ces deux genres d'étudiants.

SG

Et tu as senti une grosse différence dans les films entre Hong Kong et le continent ?

J

Hong Kong, continent, pas grand chose, parce que Canton, c'est une grande ville très moderne, Hong-Kong ressemble beaucoup à Canton, donc... Ce sont deux villes, même si leurs tailles sont différentes, mais leur niveau de modernité, ou des gens, parce qu'ils sont tous de la culture cantonaise, de la province de Guangdong, donc la différence entre ces deux n'est pas très grande, et en ce qui concerne la politique ou l'idéologie, les étudiants n'ont pas le moyen de présenter dans leur petit travail, on ne peut pas les critiquer de ne pas présenter cette partie-là.

Mais il y a aussi une ou deux filles qui ont présenté la campagne, et aussi une station de train d'un petit village. De ce côté-là, on voit la différence campagne, village, grande ville chinoise, Canton, et une ville très spéciale qui est Hong Kong, donc il y a déjà quatre endroits différents, la Chine.

SG

Je suis d'accord avec toi. En regardant leurs films, c'est vrai que j'ai appris plein de choses sur la Chine. On me parle des campagnes, des régions éloignées, mais je n'avais pas d'images justes. Parce qu'en France, on a des campagnes, comme ça, mais depuis les années 60, les niveaux de vie se sont quand même égalisés. Moi, j'ai été très ému quand j'ai vu les photos de leurs grands-parents, des villages, parce que là, tu comprends, tu comprends ce que c'est l'histoire de la Chine, qu'est-ce que c'est quand ils rentrent chez eux, qu'est-ce que c'est pour eux de faire des études à Canton, dans une grande université.

Tu vois, j'ai compris plein de choses en voyant leurs trucs, et c'est vrai que j'ai compris la diversité de la Chine, ça, j'ai senti ça, à travers juste la Chine du sud, je pense que j'irais dans la Chine du nord, ce serait encore une autre révélation. Mais j'ai trouvé ça très intéressant dans leurs films qu'on voit la Chine très différemment, j'ai vu la Chine pas comme on me la présente d'habitude, et ça c'est très agréable. Et ce que tu dis est juste, sur les différences, on voit différentes Chine, et en même temps, j'en discutais hier avec ML, les différences entre Hongkongais et les autres, enfin entre le continent et l'outre-mer, si on enlève la politique, eh bien, il n'y a pas tant de différences que ça, dans leurs têtes, et c'est ça qui est incroyable, si tu enlèves cette histoire de politique...

J

Leurs dialectes sont les mêmes, les deux villes parlent le cantonais. A mon avis, c'est la langue qui décide de la culture. La différence entre Canton et Hong Kong est beaucoup moins grande que la différence entre Canton et ma ville. Parce que ma ville c'est une culture typique de la Chine, on dit du centre.

SG

Je me suis toujours dit : « J, elle appartient à une drôle d'ethnie ! ».

(rires)

J

Et il y a un autre film qui raconte une petite ruelle de Chongqin, c'est quoi le titre ? « La danse traditionnelle chinoise ». Je pense que le film enregistre aussi une partie non-négligeable de la Chine, de la culture Chinoise, et de plus, ce qui est le plus intéressant à mon avis, c'est qu'il filme non seulement la danseuse mais aussi le petit garçon - c'est un petit garçon ou une petite fille ?

SG

C'est une petite fille.

J

Derrière la danseuse, donc c'est intéressant, n'est-ce pas ?

SG

Oui. Son plan est magnifique. Il y a la fille qui tape sur le tambourin et il y a une marchande à côté qui vend des produits. Ce plan, j'adore, car tu vois quelque chose de sublime et en même temps, c'est complètement populaire, tu as quelqu'un qui fait du commerce, qui ne s'en occupe pas, tu as la gamine, comme ça, qui tape sur le truc, donc des choses qui ne sont pas du tout artistiques, mais mélangées à quelque chose qui d'un coup est très poétique, et ça je trouve que c'est une image de la Chine aussi. Tu as ce mélange.

J

Oui, tout est mélangé. On peut rencontrer tout dans le même endroit, à un même moment. C'est vraiment un peu mystérieux, c'est un peu « punk », quoi !

SG

Sur le plan linguistique, tu penses que ça les a fait progresser ou pas ? Et sur quel plan ? Comment ? Ou est-ce que ça ne les a pas fait progresser spécialement, tu ne vois pas d'effet ? Tu as critiqué leur prononciation, ça j'ai bien entendu, qui pour toi n'est pas encore au niveau de troisième année. Mais comme tu les as eus en cours, est-ce que tu penses que ça a bougé quelque chose sur le plan linguistique ?

J

Oui. Parce qu'ils sont deux classes différentes, je commence par la classe d'outre-mer. La fille qui s'appelle, la petite fille hongkongaise, qui a raconté sa vie... Yana... Je pense qu'elle a fait un grand progrès parce que à l'époque où j'enseigne les cours de lecture, elle ne parle pas beaucoup, très timide, je pense qu'elle n'arrive même pas à former une phrase complète, correcte, mais dans ces films... Elle a joué deux films, son autobiographie et le film avec la rose. Elle a très bien joué et la prononciation, même si elle avale toujours le dernier son d'une phrase ou d'une expression, mais la prononciation est très bonne et elle prononce très joli à entendre. Elle, je pense, elle a fait un grand progrès.

Et pour la classe continentale, je pense que, c'est une classe très forte, donc elles sont déjà fortes en deuxième année, et en troisième année, comme tu as dit tout à l'heure que ce sont des textes écrits en avance, donc je ne peux pas juger s'ils ont fait un très bon texte, mais si tu n'as pas beaucoup corrigé les textes, je dois dire que ce sont des textes, très bons textes, ce sont des textes parfaits. Non seulement ce sont des textes corrects au niveau linguistique mais aussi les expressions aussi sont authentiques, et à mon avis, des très bonnes traces, très à la française, très bons textes.

SG

Ça, tu sais, je crois que ça vient des manuels. Ils ont un français très littéraire. Moi, j'ai fait voir les films à tes copains français, ils me disent « Wouah, comme ils parlent français ! ».

J

C'est impressionnant.

SG

Ça vient des manuels aussi ça, ils sont un peu anciens et le français est très littéraire.

J

C'est eux qui ont écrit ces textes ?

SG

C'est eux.

J

Parce qu'à mon avis, c'est des textes de très très haut niveau.

SG

Dernière question... D'avoir vu ces films, est-ce que ça a un impact sur toi, c'est-à-dire est-ce que ça change ta manière de voir les étudiants, de voir le département, de voir le cursus, de voir ton travail ? Est-ce que ça change quelque chose pour toi, d'avoir vu ça ?

J

Oui... mais avant de répondre à cette question, je veux dire quelque chose parce que j'ai peur que je l'oublie tout à l'heure. C'est que tu as dit qu'il y a trois types de films : l'autobiographie, sur des événements sociaux, et à mon avis leur présentation sur les sentiments ou sur leurs propres sentiments est meilleure que leur discussion critique sur un événement social.

Par exemple, dans le film « Rentrée au lycée », je suis très touchée par le sentiment dans ce film, même si c'est pas un film très bien tourné, mais comme c'est une expérience que tout le monde a vécu, tout le monde, même moi quand j'étais au lycée et eux, quand ils étaient au lycée, tout le monde a ce genre de sentiment. Donc je pense que leur mode de présentation, l'angle qu'elle a choisi, sont très bons. Et leurs réflexions sur des événements sociaux, sur les choses abstraites, sont parfois un peu enfantins, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à développer leur point de vue de façon plus profonde, c'est ça.

Et je vais répondre à ta question de tout à l'heure, c'est que, oui... Mon appréciation sur les étudiants est changée parce que, même si comme on a dit tout à l'heure, ils sont un peu comme des lycéens, mais plus âgés, ils sont très scolaires, mais ils sont déjà des adultes. Ils ont leurs propres points de vue sur le monde, leurs vies, la société, sur la culture, donc on ne peut plus les traiter comme des enfants. On peut les traiter comme des adultes, on doit, donc nous nous adaptons à leurs niveaux de... à leurs âges.

SG

Tu penses qu'on doit développer cette idée d'en faire des adultes, ne pas les laisser dans cette position d'enfant ?

J

Et de plus je pense qu'ils ont beaucoup grandi pendant ces quatre ans universitaires, parce que j'enseigne pour l'instant plutôt des étudiants de la première année, des nouveaux, ils sont comme des petits enfants. Les filles marchent en attachant leurs mains ensemble. Ils pensent beaucoup à leurs familles. Ils sont plutôt lycéens mais à partir de la deuxième année universitaire, mais ils sont déjà des petits adultes. Ils sont plus indépendants, ils commencent à former leur propre vision du monde, ils ont commencé à développer leur propre point de vue de ce monde et commencé à s'intéresser plus à leurs vies au lieu de dépendre beaucoup à la famille.

Et donc je pense que pour ce semestre, chacun chez soi, l'apprentissage à distance, donc c'est pas possible, mais après la nouvelle rentrée du semestre prochain, la promo de 2019 sont déjà, comme j'ai dit tout à l'heure, de petits adultes. Il faut changer un peu la méthode d'apprentissage mais je ne sais pas trop comment pour l'instant. Je dois m'habituer à leur âge.

SG

Oui, on en parlait avec ML, alterner... la méthode traditionnelle chinoise, elle répond à une demande, ils attendent ça, ils veulent des explications et ils veulent être dans cette posture-là, donc il faut la garder en partie. Mais c'est vrai qu'il faut qu'on trouve le moyen de compléter par des choses où on leur donne de l'autonomie et de la responsabilité, ce que tu dis là, il faut qu'on arrive à les pousser vers l'âge adulte, dans leur manière d'apprendre. Finalement, ce n'est pas qu'est-ce qu'ils apprennent, c'est comment ils apprennent, tu vois ?

Parce que moi, je remarque, même sur mes cours, je leur donne des trucs, et puis je me dis : « ils ont lu ce truc mais finalement on n'a pas travaillé ». Ils n'ont pas travaillé dessus, ils l'ont vu passer, ils ont vu l'intérêt linguistique, mais ils n'ont pas réfléchi, ils n'ont pas travaillé comme des adultes responsables, par rapport aux documents. Et c'est vrai que c'est compliqué de trouver la méthode.

J

Et de plus, chaque promotion a leur propre... toutes les promotions sont différentes, par exemple la promo 17 et la promo 16 sont très différentes, donc il n'y a pas une méthode, il n'y a pas la méthode, mais il faut toujours trouver une bonne méthode, il faut toujours changer de méthode.

SG

Oui, c'est vrai, il faut trouver la bonne porte d'entrée avec chaque classe, et ce n'est pas la même. Ce n'est pas les mêmes choses qui marchent. Parce que tu sais, j'ai fait des trucs de films avec 2016, c'était pas faire des films, mais ça a beaucoup moins bien marché.

J

Ce travail t'aide pour ta thèse, mais c'est aussi un bon moment pour moi de connaître plus des étudiants avec qui j'ai eu cours, et ça me donne une idée de bien réfléchir sur le rôle de professeur dans l'apprentissage, dans l'activité universitaire. Il faut bien connaître sa position, son rôle.

ENTRETIENS DE FIN AVEC DES SPECTATEURS EEXTÉRIEURS :

Annexes 20 - 21

Annexe 20 - Entretien avec Y

ENTRETIEN AVEC Y

22 mai 2020

Verbatim de l'entretien enregistré

Note de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé en appel vidéo, sur Wechat. Y vient de finir son Master en didactique des langues à l'université Paris III, et elle va y commencer sa première année de thèse de Doctorat en 2020 / 21. Sa recherche s'intéresse aux rapports entre le théâtre et l'apprentissage des langues. Elle a été la première étudiante chinoise à participer à mon atelier de théâtre à mon arrivée à Guangzhou, en 2015 / 2016.

Y

Oui, je crois que j'ai vu presque tous les films. Ce que moi, j'ai senti, notamment j'aime beaucoup les films, plans Lumière, je trouve que c'est un très bon... Je crois que ça les a vraiment aidés à observer le monde, l'environnement autour d'eux, autour de la vie. Et ça, esthétiquement, ça m'a impressionnée. Et aussi je pense qu'il y a quelque chose à l'intérieur d'eux qui est sorti à travers tous ces films, notamment par l'autobiographie. Et quand ils parlent de leur parcours, et ça les fait réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs propres parcours, et ça aussi, ça a un lien avec la culture chinoise. Ça amène une réflexion sur la culture chinoise, puisqu'ils doivent chercher beaucoup de photos, des anciennes photos, et voilà, et forcément, il y a des images liées à des époques d'avant, et peut-être qu'on a oubliées maintenant. Et là, je crois qu'il y a comme un retour aux sources, un retour à l'origine, à l'enfance, et ça, je trouve ça très bien.

En parlant de leurs parcours, je crois que ça révèle un peu d'eux-mêmes, parce que justement je viens de voir une autobiographie, j'ai oublié, de Yana ou de Sylvia, elle parle de ses parents mais en fait elle parle d'elle-même, du sens de la vie.

Et aussi, je vois qu'à travers tous ces films, fictions, il y a aussi la partie fiction, et ça évoque beaucoup de sujets sociaux aussi. Donc il y a aussi une sélection sur ça. En tout cas ce que je trouve qui est bien, c'est que cette expérience les a vraiment aidés à observer le monde et à se regarder, à travers cet exercice de vidéo, de film.

Et linguistiquement, parce que moi, je ne connais pas leur niveau avant donc je ne peux pas faire une comparaison, donc ce que moi je trouve... Je sais que c'est difficile en tant que quelqu'un qui a appris le français, je sais que c'est difficile de parler en public le

français. Et là, pour parler, il faut vraiment s'entraîner pendant un certain temps pour la performance langagière.

SG

Pour le niveau : c'est des troisièmes années, premier semestre.

Y

Oui, je trouve que la plupart ont un très bon accent, et très fluide, pour le dialogue, l'accent, etc. Très beau... Surtout, je trouve que l'important, moi je pense que la performance langagière est toujours liée à l'esthétique.

SG

Qu'est-ce que tu appelles l'esthétique ?

Y

En fait, je pense qu'il y a vraiment quelque chose de particulier, de quelque chose qui touche, peut-être comme une émotion, moi, je pense que... ça veut dire qu'il y a quelque chose de soi qui est sorti, quelque chose de particulier, par exemple « La rue », j'aime beaucoup le plan Lumière de « La rue quotidienne ». Il y a d'abord une observation de celui qui filme sur la rue quotidienne, en tout cas je trouve que c'est très beau, je ne sais pas comment dire...

SG

C'est ce que tu as dit au début, que tu as été touchée par le côté esthétique des films Lumière, mais qu'est-ce que tu entends par « esthétique » ? C'est le fait que ça corresponde à quelque chose qui les a touchés, c'est ça, parce que tu parles d'émotion après ?

Y

Oui, c'est ça. Mais aussi « esthétique » parce que c'est lié au beau. Mais c'est difficile de définir le côté et tout, mais moi ça me touche personnellement, aussi, je crois. Et aussi par exemple, le film avec la rose, c'est une très belle histoire et ça me touche aussi. Quand j'aime les films, c'est vrai que c'est d'abord... quand quelque chose me touche, je trouve que c'est très beau.

SG

Alors, tu as dit : « l'autobiographie, ça leur a permis de réfléchir sur eux-mêmes ». Tu pourrais développer ça ? Pourquoi ça leur permet de réfléchir sur eux-mêmes ? Qu'est-ce que tu as senti, toi ? Comme réflexions sur eux-mêmes ? Quels types de réflexions ?

Y

Je crois que d'abord sur leurs propres parcours. C'est que là, ça leur donne une occasion de parcourir leur vie jusqu'à maintenant. Parce que pour faire ce petit film, il faut regarder tout ce qu'il a fait avant, forcément il y a beaucoup, on peut utiliser toutes les images, il faut regarder toutes les photos qu'il y a avant, et donc ça amène des moments intimes, de soi, avec ses amis, avec la famille, avec les lieux où il vit etc. Et aussi par rapport à son enfance, à ce qui s'est déjà passé, et maintenant il y a aussi un recul. Donc, je pense aussi que c'est ce recul-là qui permet de nous, de se regarder. Donc ça amène une réflexion sur soi. Et puis peut-être, les étudiants, maintenant ils ont accès à une autre culture, et donc ça permet aussi de voir ce qu'est notre, sa propre culture.

SG

Tu as dit ça au début, tu as dit : « on voit la culture chinoise ». Alors, qu'est-ce qu'on voit de la culture chinoise dans ces films ? Qu'est-ce que toi, tu as vu de la culture chinoise ? Qu'est-ce que tu peux identifier ?

Y

Parce que, par exemple, il y a des choses évidentes et il y a des choses non évidentes. Par exemple, ce qui est évident, il y a la... je vois les titres... il y a « La danse traditionnelle chinoise ». Ça, c'est très évident, sur la culture chinoise. Par contre, j'ai oublié ce que c'est « Le vieil homme et son violon »...

SG

C'est dans un parc, tu sais, un musicien des rues, un vieil homme qui joue du violon.

Y

D'accord... Et il y a autre chose, moins évident, par exemple, c'est justement, il y a une fille, attends je vais voir, ça s'appelle comment, je pense que c'est Sylvia, elle est de Hong Kong, c'est ça ? Elle a parlé aussi que, en fait, elle veut chercher le sens de la vie, mais en fait ses parents veulent avoir une vie tranquille... ben, c'est ça...

SG

Ça, c'est la culture chinoise ?! Toi, tu t'es reconnue dans ces étudiants ?

Y

Oui, un peu.

SG

Qu'est-ce que tu penses que des Français peuvent saisir de ça, justement ? Qu'est-ce que tu penses que les Français peuvent voir à travers ces films ?

Y

Je ne connais pas les Français.

SG

Oui, mais tu connais la culture française. Tu vis en France, tu enseignes en France... Tu penses que les Français peuvent voir des choses de la Chine à travers ces films ?

Y

Oui, je crois que oui... D'abord, sur la... Je crois que c'est très intéressant pour une histoire de la Chine, dans certains films, on voit très bien les transformations de la Chine, des années 90 jusqu'à aujourd'hui, ça se voit très explicitement. Et sur les pensées chinoises, c'est un peu plus implicite.

SG

Ça tu penses que c'est difficile à comprendre, qu'il y a beaucoup d'implicite ?

Y

Oui, il y a des choses implicites et je ne sais pas...

SG

Toi, tu as été étudiante aussi, de français, en Chine. Comment tu aurais réagi si on t'avait demandé ces exercices ? Quelle aurait été ta réaction ?

Y

Moi, j'aurais adoré. Et je m'en souviens. Donc on avait un concours de phonétique, en première année de licence. Donc on venait d'apprendre la phonétique et je ne connais pas grand-chose. C'est après un ou deux mois d'apprentissage du français, je pense. On est demandé de lire un texte. Et beaucoup ont choisi de lire des poèmes etc. Moi, je ne sais pas, je ne comprends pas pourquoi ils ont choisi tout ça. Au début, je pensais que le poème, c'est difficile, donc j'ai écrit mon propre texte. En fait, c'est comme une petite présentation de soi, mais j'avais choisi de participer à ce concours de phonétique en faisant un exposé sur moi-même, et j'ai choisi en fait des photos de moi, les photos avant l'université : ma propre enfance, la campagne, etc.

SG

D'accord. Toi, tu avais eu besoin de parler de toi. Et comment avaient réagi les profs, les autres ?

Y

Je ne sais pas. Apparemment, les autres, ils ont choisi des poèmes, et on est plus sur la phonétique et la prononciation, donc je ne sais pas. En tout cas, j'ai pas eu le meilleur prix !

(rires)

SG

En quoi ces exercices de film, en quoi ça te paraît complémentaire avec l'enseignement tel qu'il est ? Qu'est-ce que ça apporte en plus que n'apporte pas l'enseignement du français tel qu'il est ? Qu'est-ce que c'est, l'apport principal, à ton avis, ou les apports principaux ?

Y

D'abord, je sais qu'en Chine, il y a peu de choses de production. Et en Chine, réaliser des films, et là, où on parle, c'est un exercice de production. Et ça, c'est l'apport principal. Parce que, dans le système chinois, je crois que l'accent est plus mis sur la compréhension, et la transmission des connaissances, et on a peu d'occasions de vraiment pratiquer la langue. Et donc je pense qu'en Chine, ces projets-là sont très rares, et - je commence à utiliser le mot « intime », ça vient juste comme ça, je ne peux pas

choisir - je pense aussi que ça développe un lien « intime » vis à vis de la langue étrangère, un lien de soi, entre soi et la langue étrangère. Et non seulement, c'est des structures etc. Moi personnellement, au collège, au lycée, quand j'apprenais le chinois, c'était juste une matière à l'école, et qu'on est obligés d'apprendre, et il n'y a pas de lien affectif. Et donc, avant l'université, je n'ai jamais parlé anglais dans la vie avec quelqu'un, juste dans la classe. Alors si on n'a pas ce lien-là, si on n'utilise pas dans la vraie vie, et seulement dans le cadre scolaire, je trouve que c'est pas suffisant pour appréhender une langue.

SG

Est-ce que toi, en tant que jeune prof ou future prof, ça te donne des idées ? De voir ces films-là ? Ça te donne des idées pour créer des activités ? Tu vois comment tu pourrais récupérer ça ? Toi-même ? En faire quelque chose de personnel ?

Y

Oui, je crois que oui. Parce que je trouve que la méthode que tu utilises, en fait, c'est plutôt facile à utiliser. Bien sûr, il faut peut-être avoir des connaissances un peu plus théoriques ou esthétiques sur le cinéma, mais je trouve que la méthode elle-même est facile à utiliser, par exemple pour le plan Lumière, ou pour l'autobiographie. Je pense en chinois, les méthodes, les étapes etc. Ça me donne des idées.

SG

Tu te sens capable de mener un projet comparable. Il suffirait d'un petit guidage, quoi ?

Y

Oui, et puis surtout, mais je pense que ce qui manque pour vraiment bien appliquer ce dispositif, il faut peut-être avoir une certaine connaissance sur le cinéma, notamment sur l'image, parce que je pense que l'esthétique est inséparable avec l'apport linguistique.

SG

Tu vois des choses à rajouter ?

Y

Non, parce que j'ai faim.

(rires)

SG

Bon, on va quand même continuer... Ah, j'avais une question. Pourquoi c'est si difficile pour les Chinois de parler d'eux, de manière personnelle, parce que j'ai remarqué à travers les cours d'écriture de film et les cours d'interculturel, que c'est difficile pour un Chinois de parler de lui-même et c'est difficile pour un Chinois de parler de la culture chinoise. C'est deux choses différentes. Parler de soi-même et parler de sa propre culture, de son propre pays. Pourquoi ? Pourquoi il y a cette difficulté d'après toi ?

Y

D'abord, pour la difficulté de parler de soi-même, c'est que je crois que c'est lié à la culture chinoise, où on apprécie la modestie, on ne se met pas en avant, on se met toujours comme transparent, on peut dire, notamment avec la hiérarchie, avec l'autorité.

SG

Quel est le mot pour ça ? Quel est le mot, la valeur, la valeur que ça représente, il y a un mot pour cette modestie, cette transparence ? Vous utilisez un mot ?

Y

Pour la modestie, oui. Pour la transparence, c'est moi qui l'ai dit.

SG

Pour la modestie, qu'est-ce qu'on dit aux enfants ?

Y

« *Djiensu* »

SG

Ça veut dire quoi ?

Y

Ça veut dire la « modestie ». Et souvent par exemple, quand on fait des études, depuis toute petite, par exemple quand moi j'ai réussi quelque chose, souvent on me dit : « *(phrase en chinois)* ». C'est-à-dire : « être modeste, si on est modeste, on peut

réussir, et si on n'est pas modeste, si on est trop fier, dans le mauvais sens du terme, si on est trop fier, on va être en retard ».

SG

D'accord, et ça, ça vous aide dans l'apprentissage, dans l'apprentissage du français en particulier ? Ça a un impact sur l'apprentissage du français pour toi ?

Y

Cette citation, là ?

SG

Cet état d'esprit... ça a un impact, positif ou négatif ?

Y

Non, cette citation, c'est juste pour dire aux élèves de rester toujours modeste, et de connaître toujours « ah, je ne suis pas toujours le meilleur, il y a quelqu'un... ».

SG

Oui, il faut continuer, quoi... Et en général, par rapport à la culture chinoise ? Ça, je l'ai vu dans le cours d'Interculturel, la difficulté de porter un regard, déjà, et après de parler de son propre pays, de sa propre culture.

Y

Je crois, ça, c'est quelque chose qui n'est pas propre à la culture chinoise. C'est toujours difficile de parler de sa propre culture, sans recul, parce que, s'il n'y a pas de recul, il n'y a pas de comparaison. Parce qu'il faut toujours une comparaison pour avoir un recul, pour ensuite porter un regard sur sa propre culture. Souvent, quand on est venu en France, quand on a passé, on a vécu un peu dans une autre culture, on peut porter un regard un peu plus critique sur sa propre culture.

SG

Qu'est-ce qui se dégage d'ailleurs, si on parle de ça, d'après toi ? Puisque tu as cité des choses précises, tu dis : « il y a de l'implicite, il y a la danse traditionnelle mais... ». Est-ce que tu pourrais reprendre ça ? A travers leurs films, qu'est-ce que tu sens de la culture chinoise ? Qu'est-ce que tu identifies de la culture chinoise, à travers leurs films ? Et

aussi sur cette génération-là, qui est un peu la tienne finalement, qu'est-ce que tu dirais ?
Quelles sont les caractéristiques ? Qu'est-ce qui te frappe ?

Y

Qu'est-ce qui me frappe ?

SG

Qu'est-ce qui se dégage finalement ? Quel est le portrait de la Chine que ça donne d'après toi ?

Y

Il y a d'abord la vie actuelle, la vie urbaine actuelle. Il y aussi la vie, y a quelqu'un qui a fait un film « Rentrée au lycée », des lycéens aujourd'hui, donc là, il y a le rapport avec le parent, la mère qui voit ses enfants entrer dans le lycée. Il y a aussi l'habillement, la culture chinoise où les lycéens portent l'uniforme. Charlotte, c'est quoi ?

SG

Charlotte, c'est l'autobiographie. C'est l'effort. Tu sens beaucoup l'effort des études, tous les efforts que ça lui a demandés, l'année du *gaokao* qui était difficile, tu sens beaucoup ça dans son autobiographie, la pression du *gaokao* et des études.

Y

Oui, ça, c'est quelque chose qu'on a senti beaucoup, dans plusieurs autobiographies. Ils parlent du lycée, du passage du collège au lycée, du passage du lycée à l'université, oui, les études...

SG

Parlons un peu de la situation aujourd'hui. C'est intéressant, tu as traversé le système scolaire chinois, l'apprentissage du français, maintenant tu es en France, tu donnes déjà des cours, tu vas bientôt enseigner, tu participes à la rédaction d'un manuel... Quelles sont, d'après toi, les évolutions récentes et les enjeux de l'apprentissage du français, aujourd'hui, en Chine ? Evolutions et enjeux, les problèmes à régler ?

Y

D'abord une chose dans l'enseignement du français en Chine, je crois que la majorité des enseignants, en fait, n'ont pas suivi une formation des enseignants, une formation d'enseignement. La majorité, c'est des, comment dire, d'anciens étudiants dans les spécialités du français, à l'université chinoise, et donc ce qu'on a, on est toujours dans un système de transmission de connaissances, le système classique, de l'enseignement traditionnel chinois, sur les connaissances. Et je crois qu'on est peut-être à la recherche des méthodes plus nouvelles, par exemple. Justement je suis dans une équipe de rédaction de manuel pour des secondaires, et donc en parlant, dans la discussion, on voit qu'il y a des enseignants qui sont intéressés par les nouvelles perspectives. Ils disent : « Ah, il faut mettre l'accent sur l'apprenant, il faut souligner leur position active etc. ». Et là, c'est aussi ce qu'on a demandé dans le curriculum. Et aussi j'ai vu aussi le nouveau curriculum chinois, pour le lancement du français dans le secondaire, j'ai remarqué aussi qu'en plus des manuels ou des cours, sur le français basique, il dit aussi : si c'est possible, l'école, le collège, peut proposer des cours comme le théâtre, le cinéma, dans le français.

SG

Donc une découverte culturelle, en même temps... A la fois, tu dirais les points que tu vois dans les nouveaux curriculums : le centrage sur l'apprenant, activité de l'apprenant, production de l'apprenant, activité, et puis un volet culturel, c'est-à-dire ne pas rester à l'apprentissage linguistique.

Y

Oui, ils ont mis plus comme une activité pour utiliser la langue. Et puis dans les curriculums chinois, il y a aussi quelque chose qui est important : ils soulignent beaucoup l'importance de l'interculturel, c'est-à-dire il dit toujours... Il utilise beaucoup le terme interculturel, la compétence interculturelle.

SG

Ça m'intéresse ! Ce sont des informations qu'on n'a pas, là, personne ne les transmet.

Y

Tu as parlé des enjeux. Les enjeux, en fait, c'est la formation des enseignants, car beaucoup n'ont pas suivi une formation d'enseignement, c'est comme « éclectisme »,

c'est par rapport à l'expérience. Et ce qui est fait par expérience, c'est qu'il y a certains enseignants, certains professeurs, qui peuvent s'adapter peu à peu, et avoir un très bon enseignement, et il y a d'autres, qui peut-être s'il n'y a pas de directives, il ne sait rien pour l'enseignement, et ça se fait juste, comme ça, comme ça, et parfois, c'est pas très...

SG

Je comprends. Tu as fait des études littéraires, tu as fait des lettres, et on te demande d'enseigner la langue, ce qui n'est pas pareil.

Y

Oui, et puis je crois... Parce que moi, avant de faire un master à Paris 3, j'ai déjà enseigné, j'ai aussi enseigné, c'est juste un temps partiel, mais j'ai déjà eu une petite expérience d'enseignement, et à ce moment-là, j'avais pas mal de problèmes. C'était dans une école privée, de langues, et puis il y a des niveaux différents, et aussi les difficultés par rapport... Il y a des étudiants qui progressent plus vite, il y a d'autres qui progressent moins vite, donc tout ça, c'est des questions concrètes à régler. Et aussi par exemple, je ne sais pas : comment mieux faire un cours ?

SG

C'est la question qu'on se pose tout le temps. Le problème, c'est qu'il ne faut pas avoir peur de la question, mais tu te la poses, même à mon âge. La réponse, elle est simple, c'est : préparation !

Y

La préparation, oui... mais je me remets dans ma situation donc d'il y a trois, quatre ans. A ce moment-là, j'ai rien, j'ai fait ma licence de français en Chine et je donne des cours, et c'est le cas pour beaucoup d'enseignants en Chine, pour le moment, et ça va changer bien sûr. Donc, là, même si j'ai très envie de faire un cours, je crois que je n'ai pas assez d'outils. Et je crois que l'enseignement, c'est quelque chose qu'on doit pratiquer et qu'on doit réfléchir. L'autre enjeu, c'est comment développer un regard personnel, ou plutôt un discours personnel, de l'apprenant, de l'élève avec la langue.

SG

Donc, dis-moi, j'ai une dernière série de questions... Comment est-ce que vous apprenez le chinois ? Raconte-moi un peu comment vous apprenez le chinois. Comment vous

apprenez à écrire le chinois, ça m'intéresse, justement, c'est sur l'interculturel. Raconte-moi comment tu as appris le chinois, comment tu as appris à écrire le chinois, c'est quoi le principe ?

Y

Depuis toute petite, on apprend le chinois. Et comment on a appris le chinois ? A l'école maternelle, on recopie par exemple « yi... yi... yi... », on recopie un mot, « un...un...un... ». On écrit et on recopie les caractères, les devoirs qu'on a à faire à l'école maternelle, c'était : recopier, recopier, recopier, les lettres, les caractères.

SG

C'est-à-dire : tu apprends un caractère que tu recopies plein de fois ? Donc, chaque jour, chaque semaine, tu as un certain nombre de caractères à apprendre ?

Y

Oui, oui, c'est ça.

SG

Tu apprends à les écrire et à les prononcer, en même temps ?

Y

Pas prononcer, juste écrire.

SG

Tu apprends à les écrire sans savoir la prononciation ?

Y

La prononciation, si, aussi. La prononciation, c'est aussi en classe. On répète après l'enseignant.

SG

Et, à la maison, tu ne travailles que l'écrit : recopier le caractère ?

Y

Oui.

SG

Et l'étape suivante, c'est quoi ?

Y

Au début, on recopie les caractères, les mots, les expressions... Ensuite, peu à peu, pour la lecture des textes : ben, dire le texte, comprendre les mots, en cours, et aussi réciter les textes. Au début aussi, on doit réciter des poèmes, des textes, etc.

SG

Quels genres de textes ?

Y

Y a deux types de textes. D'abord les poèmes, des textes très anciens. Et les textes d'aujourd'hui, modernes, contemporains. Voilà. Et puis aussi, pour bien écrire, on doit aussi, je me souviens, le professeur nous a demandé de lire des écritures, et puis recopier les phrases. Je crois que j'avais un cahier et chaque jour, chaque semaine, je dois recopier les phrases que j'ai lues et que je trouve bien, dans mon cahier.

SG

Tu dirais que c'est quoi les principes ou les axes directeurs de cet enseignement du chinois ? C'est quoi les axes, les principes ?

Y

C'est réciter le texte.

SG

Les plus grosses productions qu'on demande aux élèves, c'est la copie et la récitation, c'est ça ?

Y

Oui, mais après il y a les écritures aussi. Mais souvent, j'ai l'impression que, dans l'institution scolaire, même si on nous demande quelque chose de personnel, je n'ai pas l'impression que c'est personnel, j'ai l'impression que c'est juste pour finir le devoir. Je pense aussi qu'on devait écrire le journal intime chaque jour et rendre... Du coup, chaque

jour, j'écrivais : « chaque semaine, ah, je suis allée visiter mes grands parents, je suis mordue par un chien etc. ».

SG

Et si tu réfléchis à ton parcours en français, quelles incidences tu vois, quelles relations, positives ou négatives, tu vois, entre ta manière d'apprendre ta langue maternelle et la manière d'apprendre le français ? Est-ce que tu vois des liens, positifs, négatifs... ? En quoi l'apprentissage du chinois t'a aidée pour l'apprentissage du français, ne t'a pas aidée, t'a contrarié ou est indifférent ? Qu'est-ce que tu dirais ?

Y

Je crois que la méthode qu'on a utilisée à l'université, ça repose sur l'apprentissage du chinois, en fait. En licence, on te demande toujours de réciter les textes.

SG

Ça, c'est intéressant. C'est-à-dire que la manière d'apprendre la langue étrangère, elle reprend des modalités d'apprentissage de votre langue maternelle.

Y

Oui, c'est ça.

SG

C'est là que c'est difficile de changer la méthode. C'est parce que vous la connaissez depuis tout petits.

Y

Mais je crois qu'il peut y avoir quelque chose de complémentaire. C'est que moi, personnellement, je n'aime pas la récitation.

(rires)

SG

Mais quand tu joues au théâtre, tu récites bien un texte que tu as appris ?

Y

Là, j'aime. Mais sur le texte français, par exemple : « Qu'est-ce que c'est ? C'est un livre. Qui est-ce ? C'est Fanny ! ».

(rires)

SG

Oui, bien sûr, si c'est débile, on n'a pas envie de répéter.

Y

« Des HLM, c'est des habitations à loyer modéré » ou des trucs comme ça, ça n'a aucun sens.

SG

Quelle est la plus grande difficulté, à ton avis, ça peut être une réponse personnelle mais, pour un Chinois, quelle est la plus grande difficulté pour apprendre le français ? C'est quoi la chose la plus difficile ?

Y

La plus chose la plus difficile, je crois, c'est dans la production.

SG

Produire du discours ou du texte, de la parole ou du texte ?

Y

De la parole.

SG

Donc, produire de l'oral ?

Y

Oui. Je crois, parce que j'ai fait un atelier de théâtre, et pendant cet atelier, ce qui ressort très souvent, en fait, c'est qu'il dit que ces exercices de théâtre les ont aidés à réactiver le français dans leurs têtes. C'est que, en fait, ils ont reçu un certain stock de français dans la tête...

SG

... et ils n'ont pas l'occasion de l'activer.

Y

Voilà.

Annexe 21 - Entretien avec K

ENTRETIEN AVEC K

30 mai 2020

Verbatim de l'entretien enregistré

Note de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé en appel vidéo, sur Wechat. K a une soixantaine d'années. Il est français et il vit en Chine depuis plus d'une dizaine d'années. Il est modèle et comédien. Il est l'un des fondateurs de l'association PFC - Professionnels Francophones du Cinéma, dont le site web a diffusé les « Exercices de film » durant le mois de la Francophonie - mars 2020.

K

Je vais te donner le sentiment général des Français, j'en ai discuté un petit peu.

SG

Oui. Parle d'abord de toi. Et puis tu me dis quand c'est général. Parce qu'il faut que j'ai une réponse personnelle quand même.

K

O. Je pense que c'était une très bonne initiative. Ça a été une très bonne initiative, nous, on est très contents, en tant qu'association PFC, d'avoir proposé, d'avoir ouvert une vitrine, je veux dire, à tous ceux qui voulaient regarder un petit peu le quotidien en Chine. Parce que les thèmes sont intéressants, à chaque fois que les gens parlent d'eux-mêmes ou qu'ils montrent quelque chose dans la rue. Sur le principe, ça a été une bonne idée de montrer quelque chose de différent et en direct, avec des jeunes, qui sont la prochaine génération de Chinois. Je trouve aussi que le choix des trois thèmes imposés, c'est des bons thèmes aussi.

Alors après, ce qui coince, c'est mon avis personnel mais j'en ai aussi parlé avec d'autres, donc c'est aussi l'avis des autres : c'est fait à la chinoise, c'est-à-dire, c'est bâclé. Voilà ! A part, personnellement, ce qui me revient en image quand je pense à toute la série, c'est « la danseuse dans la rue ». Ça, j'ai trouvé ça excellent. Là, le plan, il tient bien, sinon dans l'ensemble, quand c'est un plan fixe, la caméra bouge, tu vois, ils sont pas capables de mettre la caméra qui ne bouge pas à un moment. Ça sent le bâclé, je dirais pour les trois quarts, après il y a quelques-uns qui sortent du lot et où là vraiment, il y a une belle matière. Mais je trouve, c'est ce problème, du travail qui n'est

pas fait bien jusqu'au bout. Tu vois, ce qui fait qu'à partir de là, quel que soit le sujet, à partir de là, ça donne envie de le regarder jusqu'au bout ou non. Je ne sais pas quoi t'ajouter d'autre.

SG

C'est bien déjà. Repartons de ce que tu as dit, là, sur : « ça montre le quotidien chinois », tu as dit, et puis les jeunes, qu'est-ce que t'apprends de précis ? Qu'est-ce que tu as dégagé de ça ? Qu'est-ce que tu dirais de la Chine par rapport à ce que tu as vu ? Surtout toi, qui a vécu en Chine depuis un certain nombre d'années. Qu'est-ce que ça a confirmé ? Ou qu'est-ce que tu as découvert ?

K

Ça a déjà confirmé que les jeunes Chinois sont vraiment des adolescents, quand même, dans les thèmes retrouvés. D'une manière générale, à part certains, j'ai en tête la danseuse, mais il y en a d'autres où il y a un beau travail...

SG

Qu'est-ce que tu veux dire par adolescents ? C'est-à-dire : ils manquent de maturité ?

K

Oui, ils manquent de maturité, ça confirme un manque de maturité. Par contre, c'est très intéressant, ce regard sans filtre. C'est vrai que ça, c'est quelque chose que j'ai beaucoup apprécié, ce regard sans filtre, sur la Chine d'aujourd'hui. Et ça, je trouve que c'est vraiment intéressant.

Qu'est-ce que je pourrais rajouter au niveau des jeunes ?... En plus, c'est bien, parce que ça permet aussi de voir où en sont ces jeunes, et ces jeunes, c'est les futurs cadres de demain. Alors, il y a une fraîcheur d'esprit, une innocence, qui ressort, ça c'est pas du tout négatif. Dans le monde d'aujourd'hui, c'est un peu « Walt Disney », mais c'est pas non plus négatif. Ce que je trouve le plus négatif, à la chinoise, c'est « bâclé ». Parce que c'est comme une copie chinoise : ça ressemble vraiment au vrai et puis il y a toujours un endroit où « Ah ! Ah là là ! », ça été bâclé et là, tu vois que c'est une copie. C'est vraiment le propre, parce qu'après...

En plus, je trouve que c'est un bon exercice de français, je trouve que c'est un très bon exercice de français dans le sens où ça les fait parler d'eux-mêmes et de sujets dont ils n'ont pas l'habitude. Donc utiliser des phrases, des mots, qui sont différents du

programme scolaire. Je pense que ça, au niveau de la langue, c'est une certaine ouverture. Je trouve, pour eux, ce que ça leur apporte à eux. Ce que ça peut aussi leur apporter à eux, c'est le regard de professionnels français qui disent : « c'est bien mais c'est bâclé », aussi.

Ce que ça nous apporte à nous par contre, spectateurs, c'est un regard sans filtre, sur la Chine d'aujourd'hui, c'est un regard frais, un peu innocent.

SG

Qu'est-ce qui se dégage de la Chine d'après toi ? Qu'est-ce que c'est l'image de la Chine, quand on voit tout ça ?

K

Ben, Walt Disney ! « Alice au pays des merveilles », si tu veux ! Alors, après peut-être parce que moi je suis, du coup, étant résident huit ans en Chine, j'ai ce regard-là, aussi, peut-être, c'est peut-être mon regard qui est modifié. Mais quand même... C'est quand même des adolescents qui ont... quoi ? Une vingtaine d'années, je crois, non ? En moyenne ?

SG

Oui, ils ont vingt, vingt-et-un, là.

K

Vingt, vingt-et-un, c'est quand même un âge. Ils sont dans les contes de fées, douze, quatorze ans, tu vois, dans la vie... Donc c'est vrai que ça m'a donné... Par contre, ça m'a donné une image de la Chine paisible, je dois quand même positiver, ça donne une image de la Chine paisible. C'est vraiment intéressant ces images sans filtre, c'est rare, et tournées par eux-mêmes. Je trouve que le principe, en tant que témoignage, chaque vidéo, qu'elle soit bâclée ou non, c'est quand même un témoignage, sans filtre, de la Chine d'aujourd'hui, ça c'est bien. C'est un témoignage qui montre quand même le côté un peu « conte de fée » dans lequel vivent les gens, dans leurs têtes. Mais quand même un certain côté paisible.

SG

Le problème que j'ai eu... J'ai diffusé, je me suis occupé pas mal de leur Wechat ici, parce que je savais que ça touchait les Chinois. Y a beaucoup de Chinois qui ont

regardé, en plus ça tombait au moment de l'épidémie, tout le monde était chez soi, donc il y a des profs chinois, de français, qui m'ont dit que ça faisait « une bouffée d'air frais », parce que ça faisait un mois qu'ils regardaient les infos avec le Covid et le nombre de morts, donc leur montrer la Chine telle qu'elle est normalement, ils respiraient, si tu veux. Donc ça, ça a été intéressant du côté chinois, et puis après je me disais, c'est pour ça que je t'avais contacté, que c'était intéressant d'avoir un lien internet via ton association, parce que ça permettait de toucher, bien sûr, l'Occident, au moins la France.

Et le problème que j'ai eu, parce que j'ai donné ton lien à plein plein de gens, à des profs en France, à des amis etc., et puis là aussi, ce qui s'est passé, parce que là aussi le Covid était vécu différemment, c'est tombé en plein moment où il commençait à y avoir un gros « *China bashing* ». Il y avait l'angoisse de l'épidémie, il y avait le dénigrement de la Chine, parce que c'est le moment où les Etats-Unis ont commencé à charger etc. Moi, j'ai même une prof que je connais bien, j'ai travaillé avec elle, j'ai fait du théâtre avec ses classes, elle m'a dit : « Tu sais, Stéphane, je vais faire passer, mais... », elle était un peu ennuyée, elle n'a pas osé me dire, mais je voyais bien, elle m'a dit à mi-mots, « c'est pas trop le moment de parler de la Chine aux Français ».

K

Oui, oui, en effet, c'est important de signaler. Alors je relève trois points. Alors, donc d'abord, la bouffée de fraîcheur, tu vois, c'est quand même un sentiment que j'ai eu en regardant, en général, la vidéo. Ça, c'est un sentiment très positif. Et oui, après, effectivement il fallait en parler, c'est arrivé pendant le Covid, et c'est vrai que l'information était sur toutes les chaînes, vingt-quatre heures sur vingt-quatre, suivre le Covid, en plus tu rajoutes que la Chine n'était pas bien vue parce que ça venait de là. La première raison, le Covid, du manque de visibilité. Tout le monde a été « focus » là-dessus, on a été noyé par le flot d'informations Covid. Et en effet, je confirme avec toi, dans la tête des occidentaux...

SG

Ils n'avaient pas envie d'entendre parler de la Chine. Parce que moi, cette prof, c'est quelqu'un d'assez d'ouvert d'esprit, je me dis, ça aurait été dans une période calme, je suis sûr qu'une classe française répondait. Et là, il y a eu très très peu de réactions, et c'est vrai que le Covid venait tout modifier. En même temps, c'est intéressant, ça m'a intéressé de voir la réaction parce qu'effectivement, tu t'aperçois qu'on essaie de relier les gens, les peuples, et puis on est pris dans des turbulences politiques, donc...

K

Quand il y a un gros événement comme ça, en effet, tu pourrais faire n'importe quoi, les gens ne regarderaient pas. Nous, par exemple, on l'a vraiment diffusé dans les centres culturels français dans le monde. On a eu quelques réponses positives de centres, on ne s'attendait même pas, comme en Islande, ou je ne sais plus où, en Afrique. Positif, tu vois, qui l'ont diffusé. Mais malgré tout, on a eu 10 % de réponses positives, 10 ou 20 %. Y a une grosse partie qui n'ont pas répondu.

ENTRETIENS DE FIN AVEC DES ENSEIGNANTS, IMPLIQUÉS DANS DES EXPÉRIENCES AUDIO-VISUELLES PARALLÈLES :

Annexes 22 ~ 23

Annexe 22 - Entretien avec C

ENTRETIEN AVEC C

17 mars 2020

Verbatim de l'entretien enregistré

Note de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé en appel vidéo, sur Wechat, pendant la période d'enseignement en ligne, en Chine. C a une trentaine d'année. Elle est enseignante et responsable du département de français, dans une École des langues étrangères, où les élèves peuvent apprendre le français comme première langue étrangère à partir de la 6ème.

La rentrée des classes après les grandes vacances du Nouvel An a eu lieu en mars 2020, mois pendant lequel les « Exercices de films » ont été quotidiennement diffusés sur des groupes de travail d'enseignants. Durant ce mois, et pour l'ensemble du semestre, les cours ont repris mais en ligne, à cause de l'épidémie.

La période était donc propice à des expérimentations « image et son ». C a d'abord fait travailler ses élèves sur un sous-titrage et doublage d'un film d'actualité chinois sur le Covid, puis sur des vidéos individuels de message de soutien, aux correspondants français de ses élèves chinois. Ces messages individuels ont été regroupés dans un montage collectif, envoyé au lycée français jumelé. Enfin, ce montage a été repris et complété dans une nouvelle version, améliorée, plus institutionnelle.

C

Je travaille dans une école secondaire, c'est du collège au lycée. Nos élèves apprennent le français depuis la première année du collège, c'est-à-dire à l'âge de 12 ans, et ils apprennent le français comme la première langue étrangère. Et l'anglais est pour eux la deuxième langue étrangère. Ils ont normalement 6 heures par semaine : 1 heure dans notre école, ça dure 40 minutes. On peut dire 6 leçons, 6 leçons de français par semaine, et deux leçons pour l'anglais. Et au bout de 6 ans, en troisième année du lycée, ils vont passer le *gaokao* en français, au lieu de l'anglais. Voilà, c'est la situation générale de notre école, de l'enseignement de la langue française.

Et pour nous, pour chaque classe, il y a deux professeurs : l'un, c'est le professeur chinois, comme moi, et l'autre on a un lecteur français. Et le nombre d'élèves pour chaque classe se limite à 18 maximum. Normalement nous sommes 15 ou 16 dans la classe.

SG

Très bien. Et alors, sur l'expérience précise des films ? Comment c'est arrivé ? Comment vous, vous avez mis en place le petit travail, tous les petits travaux que vous avez faits ? Quelles ont été les difficultés, les apports, votre point de vue à vous ?

C

En fait, pour les professeurs différents, on a sa propre méthode. Et pour moi, je choisis... d'abord on suit la méthode bien sûr, c'est un manuel chinois, *Le Français*, c'est comme ce qu'on a fait à l'université, et puis on ajoute des vidéos, des petits films, ou bien des extraits. Moi, je choisis souvent des petites vidéos sur Youtube, parce que j'ai un VPN, et on peut télécharger aussi des petites vidéos, des extraits, des nouvelles sur le site TV5. Il y a des fiches pédagogiques aussi, on peut adapter ces fiches pédagogiques. Pour nous, le problème, nous sommes les professeurs chinois, on parle chinois, et les élèves savent bien qu'on parle chinois, et parfois on ne peut pas, on n'arrive pas à éviter le chinois, dans la classe de français. C'est un peu difficile. J'ai essayé de tout expliquer en français, de poser la question en français, de forcer les élèves à demander les questions en français, mais les niveaux des élèves ne sont pas les mêmes et certains attendent toujours mon explication en chinois.

SG

Je sais... Donc, vous aviez déjà l'habitude de travailler avec des vidéos, mais de faire un travail actif, comme ce que vous avez fait, les trois exercices, c'est-à-dire : fabrication des voix sur les sous-titres, et puis après le petit message d'amitié, ça vous aviez déjà fait ou vous n'aviez jamais fait ?

C

Jamais. C'est la première fois. C'est une période un peu différente que la situation normale, les élèves, ils sont tous à la maison, ils suivent les cours à la maison. Donc c'est grâce aux cours sur internet qu'on peut leur faire ce genre de travail. Sinon à l'école, certains élèves logent à l'école, ils sont pensionnés ou en demi-pension, c'est pas facile. Et après, quand ils rentrent à la maison, le soir, ils ont beaucoup de devoirs. Vous savez qu'à l'école chinoise, il y a beaucoup de devoirs : les mathématiques, le chinois, la physique...

SG

Alors, quand vous leur avez proposé les projets de fabrication, comment ils ont réagi ?

C

Je veux dire que mes élèves sont plutôt sages...

(rires)

SG

C'est bizarre ! Pour des élèves chinois, c'est plutôt bizarre !

C

Quand je propose des activités comme ça, il n'y a pas beaucoup de contraintes. En cours de travail, ils m'ont envoyé quelques messages pour dire : « Oh, c'est trop difficile, je n'arrive pas à répéter ou bien à suivre le rythme ! ». Surtout, le rythme, parler vite. Mais enfin, ils sont arrivés. Je sais qu'ils ont beaucoup pratiqué.

SG

Oui, ça a demandé beaucoup de travail. Surtout à l'oral, c'est ça ? C'est surtout le travail oral ?

C

Oui, et pour le message vidéo, envoyé à notre lycée partenaire, et ils m'ont envoyé le message écrit, et je corrige, et puis je renvoie, et ils font la vidéo.

SG

Il y a eu du travail écrit, correction de vous, et travail oral. Et le travail oral, vous l'avez corrigé aussi ou ils ont travaillé tous seuls ? Comment vérifier le travail oral ?

C

Pas tout, pas pour tous. Si c'est compréhensible, si on peut comprendre la majorité, je ne corrige pas. Mais si dans la vidéo, il y a trop de fautes ou bien des erreurs qui posent des problèmes à la compréhension, je leur ai demandé de refaire.

SG

Oui, les miens, ils ont beaucoup refait, je les ai obligés. Vous avez senti les progrès, est-ce que vous avez senti les progrès réels à travers les trois exercices ? Parce que vous avez beaucoup travaillé, il y a les trois exercices progressifs : l'exercice oral sur le reportage de télé, la première lettre pour le lycée jumelé et puis le petit film plus abouti de communication. Donc, c'est beaucoup de travail. C'est sur combien de temps ça ?

C

Pour la première vidéo, on fait deux semaines. Une semaine, deux leçons à la compréhension du texte, car c'est une vidéo sous-titrée en français, il faut d'abord comprendre. Mais puisque les élèves comprennent bien la situation, c'est ce qu'on est en train de connaître en Chine, donc il n'y a pas beaucoup de problèmes pour la compréhension. Et puis, on fait une petite traduction pour que le sous-titre soit bilingue, et puis ils ont fait une semaine pour enregistrer le son.

SG

Donc deux semaines. Et après, la lettre au lycée, ça vous a pris combien de temps ?

C

Deux semaines aussi. Une semaine à proposer l'idée. Au début, ce sont les messages que les élèves ont envoyés et certains ont dit qu'ils ont reçu les messages de leurs amis français. Et certains m'ont dit qu'ils ont perdu le lien... Alors je dis, on peut essayer de faire autre chose, d'envoyer un message, on fait une vidéo, ils sont d'accord, donc ils m'ont envoyé le message, je corrige, et après ils font la vidéo.

SG

Alors, si vous essayez de dire, quels progrès ça a fait faire aux élèves, d'après vous, les trois travaux de fabrication des petits films ? C'est ce qui m'intéresse, c'est mon sujet de recherche. Comment, si on fait travailler avec les images et les sons, on a des progrès pour l'apprentissage du français, de manière générale ? Alors, vous, qu'est-ce que vous avez repéré comme effets positifs ?

C

D'abord, le journal vidéo que j'ai tiré sur internet, c'est la première vidéo. C'est qu'on apprend le français et on crée des liens avec l'actualité sociale, l'actualité et la langue

française. Parce que la langue française, une langue, c'est un outil, c'est un outil pour connaître le monde, pas seulement la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire. Il faut créer des liens avec la société. On utilise la langue qu'on apprend pour connaître le monde. En fait, avant cette vidéo, je leur fais une vidéo française, pour présenter la situation sanitaire en Chine, c'était... La vidéo est faite au début de février, et on a travaillé sur cette vidéo au début du cours sur internet, c'était le 16 février environ. On apprend comment les médias français et les médias chinois présentent la situation en Chine, différentes visions. Là, c'est une phase de « acquis », en anglais c'est « input », ils apprennent le vocabulaire, ou la façon de s'exprimer. Et puis la deuxième vidéo, c'est une phase de s'exprimer, à base de la situation qu'on a connue, exprimer son sentiment à ses amis. Et la troisième, on ajoute la musique, autre petite vidéo, là ça compose comme une... Il y a des idées de théâtre pour la troisième. C'est ce que je comprends pour les trois étapes.

SG

Et vous avez pu remarquer des progrès des élèves en cours de travail ou des évolutions, ou peut-être des élèves avec qui ça n'a pas marché, ça peut arriver aussi ? Moi, dans mon expérience, il y a des élèves qui ont bloqué à certains niveaux. Est-ce que par rapport à l'avancée, à l'évolution, vous avez noté des choses ? Ça leur a fait du bien, mais où ?

C

Je dois vous expliquer un peu : pour la première et la deuxième vidéo, il y a les mêmes élèves, mais pour la troisième vidéo, ce sont des élèves de terminale, c'est la troisième année du lycée. C'est pas les mêmes, la troisième avec tous les instruments de musique, ce sont des élèves qui sont déjà acceptés par les universités chinoises, ils n'ont pas besoin de passer le *gaokao* pour aller à l'université. Là, ils ont beaucoup plus de temps par rapport aux autres.

Et pour la première et la deuxième vidéo, il y a les élèves les mêmes, certains élèves sont les mêmes, mais pas tous. Parce que la deuxième vidéo, il y a plus de participants. Et j'ai remarqué que beaucoup d'élèves qui ont participé à la première vidéo ont fait des progrès, ils savent ré-utiliser les phrases qu'ils ont appris avant pour s'exprimer. La deuxième vidéo que vous avez vue, c'est un extrait en fait, parce que chacun parle deux ou trois minutes, chacun a fait une petite vidéo, et pour envoyer en France, il ne faut pas que la vidéo soit trop longue, on coupe, on refait. Dans chaque vidéo individuelle, j'ai

remarqué le progrès que les élèves ont fait, au niveau du vocabulaire, au niveau de la structure des phrases.

SG

C'est des progrès qui restent ou c'est sur le moment ? C'est des progrès que vous sentez encore maintenant ?

C

Oui, je crois, ils restent.

SG

Ce sont des élèves de lycée, c'est ça, sur les deux premières vidéos ? Ce sont des élèves deux ans avant le *gaokao*, quelque chose comme ça ?

C

Oui, ce sont des lycéens, la première et la deuxième année du lycée.

SG

Par rapport au Cadre Européen de référence, ils sont à quel niveau à peu près ?

C

Entre A2, B1. Plutôt B1.

SG

J'imagine plus à l'écrit qu'à l'oral ? Ou c'est équilibré ?

C

A l'écrit, B1. A l'oral, ça dépend des élèves.

SG

Oui, c'est comme nous, au niveau universitaire. Sur l'écrit, il y a une certaine homogénéité de la progression, et puis après l'oral, c'est... Les rythmes sont beaucoup plus individuels, ça ne se débloque pas au même moment, c'est très intéressant à observer. Et vous, qu'est-ce que ça a changé pour vous, sur le rôle du professeur, sur votre manière de travailler ? Ça a eu une influence, ces expériences ?

C

Ça m'a fait réfléchir au sens de « devoir » pour les élèves. Pour eux, qu'est-ce que c'est un « devoir » ? Vous savez, en français, le mot devoir a plusieurs sens. On a le droit et le devoir. C'est au niveau de la vie civile. Et face à cette situation sociale, ils sont plus actifs pour ce genre de « devoirs ». Ce sont de grands adolescents, je peux le dire, 16 ans, 17 ans. Là, ils vont avoir leurs 18 ans. Ils pensent beaucoup à la situation, ils pensent plus que nous les adultes, les adolescents.

SG

Et vos collègues chinois et français, vous avez eu des réactions par rapport à votre travail ? Qu'est-ce que pensent les autres professeurs ?

C

Les collègues chinois, ils ont vu les vidéos, on a beaucoup apprécié le travail des élèves, pour leur courage et leur vision mondiale. Parce que vous savez qu'en Chine, les élèves ont des tas de travail, à l'école, on consacre trop de temps aux mathématiques, aux exercices des examens, et il ne faut pas se limiter à l'apprentissage lui-même, il faut savoir comment apprendre et comment apprendre des choses du monde. Il faut avoir une vision, c'est ce que... Vous savez qu'à notre école, il y a la devise : « Avoir le coeur chinois et une vision mondiale ».

SG

Le film correspond !

C

On essaie, on essaie... En Chine, au niveau de l'école secondaire, l'apprentissage et l'enseignement du français n'est pas si facile, on manque de matériel, des informations, des supports, qui correspondent au niveau des élèves. Par rapport à l'enseignement de l'anglais, il y a une situation beaucoup plus facile, on a beaucoup d'activités pour les anglais, des concours de discours, et le débat. Chaque année, à l'école, il y a des compétitions de débat. Tout ça, ce sont des activités en anglais, il n'y a pas de français malheureusement, donc nos élèves manquent de ce genre d'occasion, pour pratiquer leur langue, pour réfléchir plus profondément avec la langue française.

SG

C'est une très bonne analyse, c'est vrai. A l'université, on retrouve ça. A l'université Jinan, il y a un collège international, un département des langues étrangères. Les Anglais ont déjà des matériaux, des pratiques... Ils n'ont pas les mêmes difficultés non plus dans l'apprentissage de la langue, donc c'est aussi compliqué de comparer, parce que le temps qu'on passe à la grammaire en français, il est indispensable, et les Anglais en une année, ils ont fait toute la grammaire.

(rires)

SG

Ben oui, c'est vrai. Chaque langue a ses spécificités. Mais je suis d'accord, c'est vrai qu'on arriverait à créer des séries d'exercices pratiques, des mises en situations finalement, ce serait intéressant pour nos élèves, que ce soit au niveau du lycée, comme vous, et même au niveau de l'université. Nous, on fait les mêmes constats à notre niveau de licence, exactement les mêmes.

C

J'ai envoyé la vidéo à monsieur le proviseur au lycée partenaire français, et monsieur le proviseur, les professeurs et les élèves, leurs lycéens, ont vu la vidéo et ils ont répondu qu'ils étaient émus : certains élèves ont pleuré. Ils n'ont pas pensé que nous pensions à eux.

SG

Ben oui ! Mais avec toutes les bêtises qu'on a racontées sur la Chine en occident et en France, c'est sûr qu'ils n'y pensent pas. Mais c'est pour ça que c'est intéressant que les jeunes Chinois osent montrer leur vision du monde, parce qu'elle est très intéressante. Elle est très généreuse !

C

Merci.

SG

Merci à vos étudiants. Moi aussi, les films que j'ai faits avec mes élèves m'ont fait pleurer, les messages que j'ai vus de vous, de Tianjin, de Pékin, le vôtre, m'ont fait pleurer, parce

que le cœur chinois existe, et ça les gens ne le savent pas, ne le savent pas assez. La campagne de désinformation avec l'épidémie a été très forte. Moi, je n'ai pas fait exprès de mettre en place ces exercices, c'était avant l'épidémie, et puis je me rends compte aujourd'hui que ça a vraiment un impact, que ça rétablit le lien, le lien entre les pays, qui me paraît très très important aujourd'hui. Il faut absolument garder le lien, échanger les visions. Vous, le fait d'avoir ce lien avec le lycée, c'est formidable. Est-ce qu'ils vont vous répondre ?

C

Oui, ils ont répondu des emails, à leurs copains, il y a les correspondants, on a des correspondances entre les élèves chinois et les élèves français. Après la vidéo, ils ont plus de communications sur mail.

SG

Donc, ça a entraîné une communication individuelle entre élèves chinois et élèves français. C'est intéressant, c'est une possibilité. Vous pensez que ça va durer ça, vous allez relancer ça ? Ou, c'est comme ça, on laisse ?

C

Oui, je pense à refaire quelque chose à l'écrit, parce qu'on a travaillé à l'oral, peut-être on peut revenir à l'écrit...

SG

Vous disiez l'aspect « vision du monde », tout ça... Alors, le fait de faire ces petits films, et de les envoyer, et de discuter, qu'est-ce que ça a changé par rapport à la vision du monde de vos élèves ? Il y a eu un effet ? Ils ont découvert des choses par rapport aux deux cultures notamment ?

C

Oui, ils ont repéré la différence. Au début de l'épidémie en France. Vous savez qu'en Chine, au début de l'épidémie, tout le monde met des masques mais en France, il n'y en a pas, ou bien on n'en a pas besoin, je ne sais pas. Et certains m'ont dit : « est-ce qu'on peut envoyer des masques à nos amis français ? ». « Oui, d'accord, mais il faut savoir comment faire et pourquoi faire. Parce que d'abord ça coûte cher d'envoyer. Les

masques ne sont pas chers mais les frais de livraison par la poste, comment les amis français vont recevoir les masques, il faut penser à ça ».

Et on a essayé de comprendre la situation individuelle chez les amis français, c'est-à-dire la situation dans leur famille, et puis au bout d'une semaine, on dit : « ce n'est pas la peine d'envoyer le masque », on a bien compris que ce n'est pas le même, au niveau de la culture et de la situation réelle. Parce qu'en Chine, on habite dans une commune assez concentrée, on a des bâtiments côte à côte, des logements, il y a centaine de logements dans un bâtiment, mais chez nos amis français, en Normandie, surtout en Normandie, ils ont des maisons individuelles et loin l'une de l'autre. C'est ce qu'ils ont dit parce qu'ils ont visité la Normandie. Ils ont visité la Normandie l'année dernière et je leur fais réfléchir à tout ça et à communiquer avec leurs amis français. Et ils ont compris que pour l'instant, ce n'est pas la peine. Pour l'instant, la meilleure façon, c'est de rester à la maison.

SG

C'est très intéressant, vous avez identifié des différences culturelles. C'est super, ça.

C

C'est pourquoi dans la troisième vidéo, ils ont fait un petit extrait pour se laver la main.

SG

Par rapport à vos collègues chinois. Vous, vous avez réussi à mener cette opération, et moi j'ai remarqué quand même, parmi mes collègues chinois, et dans d'autres universités, j'ai l'impression, mais je peux me tromper, que les professeurs chinois ont peur de prendre des risques et que vous, vous n'avez pas eu peur.

C

Non... Enfin, c'est un peu compliqué, parce qu'au niveau de la terminale, la troisième année du lycée, ou la troisième année du collège, ils vont passer des examens, des concours, à un niveau supérieur. On n'a pas les mêmes pressions.

SG

Oui, mais sur des travaux comme ça, qui ne sont pas liés justement aux manuels, ou il faut prendre des décisions, j'ai quand même remarqué, il y a aussi des profs français qui n'aiment pas ça, mais dans le système français, on nous encourage à ça quand même.

C

Chez nous, ça fait deux mois, presque deux mois, qu'on donne des cours sur internet. Au début, parce que c'est nouveau, les élèves sont curieux et ils sont très actifs en classe, mais au cours du temps, ils ont perdu cette curiosité sur internet. Donc j'essaie de proposer de nouvelles activités pour attirer leur attention.

SG

Qu'est-ce qui vous aide, vous, dans votre parcours, votre formation, pour faire ça, prendre le risque de nouvelles activités ? Qu'est-ce que vous voyez dans votre parcours ou votre formation qui vous a aidée à ça ?

C

D'abord, je ne pense pas que c'est un risque, je n'ai jamais pensé que je prends des risques. S'il y a des échecs, on refait ou on laisse ce projet et on va essayer un autre. Ce n'est pas un problème pour moi.

SG

J'ai vu, c'est pour ça que je vous demande, parce que, quand on a discuté l'autre jour sur le groupe, c'était très intéressant parce que vous avez montré les petits films, et il restait des fautes, et vous l'avez dit d'ailleurs, vous avez dit : « il reste des petites fautes ». Mais moi je connais beaucoup de professeurs chinois, ils n'osent pas montrer des choses, parce qu'ils ont peur qu'on leur fasse la remarque : « là, il reste une faute etc ». Et c'est vrai que je vois à l'intérieur de l'université, on est une bonne équipe, on échange beaucoup, entre professeurs chinois, entre professeurs français, il y a une bonne ambiance. Souvent, les professeurs français, ils n'ont pas peur de s'exposer et de faire des fautes, c'est aussi parce que c'est notre langue. Mais par exemple, c'est la première fois, sur un groupe de discussion, que je vois un professeur chinois comme vous mettre un travail où il y a des fautes et dire : « les fautes, c'est pas très grave ». C'est la première fois !

(rires)

C

Oui, même moi, je fais des fautes, c'est normal.

(rires)

SG

Moi, j'ai beaucoup aimé votre travail. Au début de cette année, quand j'ai commencé mon expérimentation, j'ai montré un des petits travaux qu'on avait faits à ma directrice de thèse, c'était une autobiographie, et puis elle m'a dit : « oh là là, c'est très intéressant, tu devrais trouver une classe en France avec qui faire un échange, un échange croisé d'autobiographies, des Français qui racontent leurs vies, des Chinois qui racontent leurs vies ». J'ai trouvé que c'était une bonne idée, je lui ai dit : « Oui, c'est vrai ». Mais je ne pouvais pas la mettre en place, je n'arrivais pas à trouver une classe qui puisse correspondre avec la mienne, c'était pas pratique, au niveau de l'université, donc j'ai fait autre chose, j'ai fait une progression dans les exercices.

Et puis, quand j'ai vu votre travail, je me suis dit que c'était vraiment intéressant, parce que ça rejoint l'idée de ma directrice de thèse et le dispositif, il est déjà en place, il y a déjà des correspondants. Je connais ce travail, ça s'appelle des correspondants en français, c'était quelque chose qui était beaucoup pratiqué dans ma génération, parce qu'on voyageait moins. Et le fait d'écrire, c'était fantastique d'écrire des lettres à un correspondant... Je me suis dit, voilà, on peut faire la même chose avec des petites vidéos, des petits films, et ça peut rebondir sur... Et vous, vous êtes dans la structure, puisque vous avez l'école jumelée, donc je trouve que c'est fantastique.

C

Merci de votre encouragement.

SG

Il faut ! Dans cette période, il faut s'entraider.

Annexe 23 - Entretien avec S

ENTRETIEN AVEC STÉPHANIE LANOIS

17 mars 2020

Verbatim de l'entretien enregistré

Note de l'enseignant-chercheur (SG)

Entretien réalisé en appel vidéo, sur Wechat, pendant la période d'enseignement en ligne en Chine. S une enseignante française, mise à disposition par l'Éducation Nationale, en mission Jules Verne, depuis cinq ans en Chine. Elle enseigne le français dans les lycées publics 21 et 22 de Pékin.

Il s'agit donc d'élèves de la seconde à la terminale, qui ont commencé le français, comme LV2, à leur entrée au lycée. Ils ont cinq périodes de cours de 40 minutes par semaine. Après la diffusion de la première lettre collective par le lycée de Tianjin, elle s'est lancée dans la réalisation d'une lettre sur le même modèle, poussée par une demande de sa hiérarchie.

S

En fait, je ne sais plus quand on a partagé la vidéo sur le groupe, la vidéo de Tianjin, il y a une semaine, trois jours, du coup, le partage de vidéo s'est transformé en commande institutionnelle, parce que... Donc, comment fonctionnent les établissements scolaires et de quoi ils dépendent ? En France, on dépend d'une académie ; en Chine, on dépend de ce qu'on appelle un « service d'éducation ».

Et le service d'éducation de l'arrondissement dans lequel je suis à Pékin a demandé aux établissements de fournir du contenu sur ce qu'ils avaient fait pendant l'épidémie, par rapport à l'épidémie, comment ils avaient engagé les jeunes, si tu veux, à réagir à l'épidémie : ça pouvait être soit sur le travail des enseignants, les enseignants, surtout les membres du parti sont sollicités pour faire... Les rues qui sont gardées par des gens qui te font ton papier pour sortir etc, ça, c'est fait aussi par les profs. Et pour les jeunes, on a une prof de calligraphie qui a fait passer des choses aussi, ce qu'elle a fait faire aux élèves.

Donc là, notre responsable du programme international, elle a dit : « Ah, la vidéo de Tianjin, elle est très bien, on va faire la même chose ! ». Donc, en effet, je trouvais ça très bien. Le seul truc, de ce que j'entendais au début, c'était : « on va copier, mot pour mot, on va faire exactement la même chose ». Et là, j'ai dit : « c'est pas possible, le plagiat, c'est pas bien, c'est pas honnête, intellectuellement ça ne va pas aller ». Alors,

on a montré la vidéo aux élèves et on leur a dit : « on veut faire dans le même esprit, mais vous, vous allez trouver vos mots ». Je ne me voyais pas écrire des trucs comme je fais pour les pièces de théâtre, il faut que ça parte d'eux et là, ce qui s'est passé, c'est mes collègues qui ont eu le retour plus que moi, elles m'ont dit : « ils sont super motivés ». Alors, tout le monde n'a pas participé mais ceux qui ont participé, ils étaient à fond les ballons.

Donc, ils ont proposé des choses, auto-traduites, on a revu les traductions, c'est moi qui ai revu la plupart des traductions au final, et puis après on les a fait travailler individuellement, enfin avec la plateforme qu'on utilise en ligne, c'est (*un nom chinois*). Voilà, moi j'avais ouvert la classe, et les gamins venaient au fur et à mesure et je leur faisais travailler la diction. Et donc, je te dis, en trois jours, parce que le mot d'ordre est venu samedi et donc dimanche, lundi, les élèves ont fait la captation des vidéos chez eux. On a fait beaucoup retourner lundi matin pour avoir une meilleure lumière, et puis voilà. La version que j'ai partagée, c'est la version où je ne figure pas, parce que...

(rires)

SG

Pourquoi tu t'es enlevée ?

S

Parce que je dois figurer par rapport à l'institutionnel, le côté exotique, les yeux bleus, tout ça, voilà. Mais ce que je trouve intéressant, c'est la parole des élèves, donc vraiment le but c'est ça, c'est ce qu'ils ont eu le courage de dire devant la caméra. Devant leurs téléphones, ils sont quand même habitués, les élèves chinois.

Pour résumer, un truc fait dans l'urgence, dont je suis contente au final. Même si j'avais des craintes au début de collision avec la vidéo de Tianjin, que j'ai trouvée super, super bien faite, intelligente, bien amenée, tout ça... On a su créer autre chose, trouver un autre ton, et puis mettre en avant les qualités de nos élèves qui sont, pour des élèves chinois, assez branchés sur la pratique de l'oral.

Moi, j'ai suivi une formation, approche neuro-linguistique, y a pas longtemps, y a un an, un an et demi. Plus encore, après cette formation, j'ai vraiment axé les choses sur la prise de parole et l'oral. Y a tout un système, j'aime bien cette approche, je la trouve intéressante, y a tout un système pour vraiment construire assez tôt des structures de phrases, un phrasé, une respiration de la langues, qui va être assez naturelle, assez

facile, donc ça marche pour la plupart des jeunes et j'espère que ça s'entend quand on regarde la vidéo.

Après, évidemment, problèmes techniques, parce qu'on n'a pas les compétences. Moi, j'ai une collègue qui en deux deux a chopé des compétences techniques pour faire le montage. Elle a utilisé un logiciel, je crois qu'il est toujours incrusté dans la version que j'ai envoyée, elle a utilisé un logiciel chinois. Après on a fait des essais parce qu'on voulait mettre les sous-titres et incruster les logos du lycée, et puis voilà. On a réussi à faire ça dans un temps record, on a développé des compétences pour nous, des compétences professionnelles. Et puis pour les élèves, ils sont dans une efficacité du message, par rapport... j'ai fait aussi de la linguistique à la fac, par rapport au schéma de la communication chez Jakobson, c'est à fond, quand tu parles à quelqu'un, tu parles mieux que si tu parles tout seul. Et dans cette idée de pédagogie de projet, ça roule et c'est efficace, voilà.

Et, une micro-parenthèse, en France, faire ça en trois jours, ça aurait été beaucoup plus compliqué du fait de la nécessité de faire remplir les droits à l'image et tout ça. Ça, ça n'existe pas en Chine, donc c'est super facilitant. Attention, ne te méprends pas sur ce que je dis, je pense que c'est nécessaire quand même, surtout pour des mineurs, d'avoir tous les garde-fous pour les droits à l'image etc, mais là, ça a quand même été un facteur facilitant de ne pas avoir ça, cette lourdeur administrative, dans la réalisation du produit final.

Sinon, de toutes façons, je l'ai vu en France par rapport à d'autres projets, la pédagogie de projets, ça marche super bien, tu cibles à un moment donné, tu les amènes à utiliser tout ce qu'ils ont appris et à apprendre d'autres choses pour ressortir... Là, j'ai des gamins qui ont utilisé le futur alors qu'on n'avait pas utilisé le futur en classe. C'était nécessaire puisqu'on parlait de l'après, et même les jeunes qui étaient avancés, on en voit deux ou trois dans la vidéo, ils sont allés plus loin que leur niveau, que leur niveau réel.

SG

Ça, c'est intéressant. C'est l'élève qui se fixe un défi finalement, parce le défi, il est important pour lui.

S

Oui, et puis là, en plus il y a la charge émotionnelle d'avoir des choses à dire, étant donné que eux, ils vivent ça depuis la fin janvier, c'est ce que je dis dans la vidéo. On

sait ce que ça peut être pour vous parce que nous, on est en plein dedans, là. Heureusement, on est en train d'en sortir en Chine, alors que la France commence le confinement etc, de manière assez chaotique, me semble-t-il. Donc, voilà, on a ce truc d'avoir la force du contenu, le contenu était très fort et ça va au-delà d'une petite vidéo de présentation : « bonjour, je m'appelle blablabla etc ». Là, c'est : « on a des choses à vous dire... ». En plus, ce genre de vidéos, on en a vu plein, des gens qui faisaient des vidéos d'encouragement pour Wuhan, pour le Hubei, y en avait plein, donc ça les faisait presque rentrer dans un genre, le genre de la « vidéo de soutien », de message de soutien, c'était très rigolo.

SG

Alors, dis-moi, ça m'intéresse, tu me dis : « il y en a qui n'ont pas participé ». C'est les difficultés, tiens, qui m'intéressent, entre nous et pour ma thèse. Ceux qui n'ont pas participé, c'est pourquoi, à ton avis ?

S

A mon avis, qu'est-ce qu'il y a ?... Ben, il y a l'élève qui n'a pas envie, de s'exposer. Moi, ça a été dur, mes collègues m'ont beaucoup, parce qu'au début, j'ai dit : « c'est pas nécessaire », m'ont beaucoup sollicitée, en me disant : « non, non, il faut que tu y sois ». Voilà, mais pour les élèves qui n'ont pas participé, ce sont peut-être des élèves qui ne se sentent pas performants, leurs propres problèmes d'estime de soi, « est-ce que je vais me mettre en avant ? », c'est se mettre en danger aussi, et tu le sens dans la vidéo, ils sont beaucoup plus à l'aise quand ils parlent chinois. C'était bien aussi qu'il y ait les deux, parce que ça leur donnait une base, en se disant : « ça, c'est bon, je ne vais pas le louper, ça, ça sera bien fait et il y aura pas... comme j'ai quelque chose d'établi, je peux me mettre en danger sur autre chose ». C'est ce côté équilibre entre les deux.

Et ceux qui n'ont pas voulu participer, c'est peut-être ceux qui n'ont pas voulu consacrer le temps nécessaire, parce qu'il y a quand même eu du temps. Si tu peux avoir mes collègues, parce que tous les élèves n'ont pas travaillé avec moi, certains ont travaillé avec mes collègues, et le résultat est venu au bout de 4 ou 5 prises. Donc, ça veut dire que le gamin chez lui, il fait 4 ou 5 prises. Soit parce que c'est pas assez bien dit ou quoi, soit parce que la lumière n'est pas bonne. Des fois, on a eu des vidéos très bien mais avec une mauvaise lumière, et on a dû dire : « ah ben, il faut recommencer ». La deuxième prise, la prise avec lumière, était bonne aussi, ça n'a pas forcément fait baisser la qualité. Le rapport, c'est, je pense, parce que c'est un rapport, c'est le rapport à l'image

de soi, me semble-t-il. Je ne veux pas trop « psychologiser » la chose, mais je pense.

SG

Ça, ça passerait s'ils tournaient la caméra de l'autre côté, mais dans un premier temps, être face à soi-même, ce n'est pas mal... J'avais une autre question. Tu dis : « ils ont recommencé ». Toi, tu as vraiment senti des progrès à l'oral ou pas ? Sur leur diction, leur prononciation ? Tu as vu des effets ?

S

Oui, oui, j'ai été surprise. Là, c'est la version de trois minutes élèves, parce que la vidéo institutionnelle qu'on va en tirer, on ne pouvait pas tout prendre, mais je ne sais plus combien on a, on a plus que ça.

SG

Et tu arrives à voir l'évolution des progrès oraux ?

S

Oui, il y a des progrès à l'oral, et puis je pense que ça fait, ça marque quelque chose. Une fois qu'il y a ça qui est acquis, qu'il y a eu cette acquisition, du coup ils ont fait un bond, parce qu'ils ont réalisé quelque chose qui est bien, qui les met en confiance, c'est ça surtout, qui les met en confiance par rapport à la prise de parole à l'oral.

SG

Je confirme : ça se garde, tu vas voir, ça se garde. Moi, je les ai fait travailler plus longtemps, il y a des élèves que ça a débloqué, et ils ont gardé les acquis, après. Pas le même niveau forcément, parce que quand tu refais quinze fois la même phrase, tu atteins un certain niveau de perfection. Mais après, ils ont gardé un progrès dans la suite, et je ne m'y attendais pas à ce point-là, moi.

S

C'est ce que j'avais vu avec le théâtre. Avec le théâtre aussi, c'est assez fort. Là-dessus, pour la plupart des élèves. Je ne retrouve pas, mais en gros, on a le double, on a plus de 6 minutes de travaux d'élèves. Sur ma classe avancée, j'en ai quatre, il n'y en a qu'une qui a participé, celle qui fait l'intro du début, elle a commencé il y a deux ans et

demi le français, et elle part en France normalement au mois de mai, c'est prévu de partir au mois de mai.

SG

Ils ont combien d'années de français, là, en gros, tous, en moyenne ?

S

Y pas de moyenne. Dans ceux que tu as vus, il y en a qui ont commencé en septembre, des qui ont un an et demi, puisqu'ils ont commencé en septembre de l'année dernière, des qui ont deux ans et demi, parce qu'ils ont commencé...

SG

Et ils sont en quoi ? Seconde, première, terminale ? C'est quoi ?

S

Les trois, y a des secondes, des premières, des terminales.

SG

Donc, c'est une langue vivante 2, ou c'est la première.

S

Langue vivante 2, cinq périodes de 40 minutes par semaine, et j'en ai quelques-uns qui ont pris des cours à l'Alliance Française, ceux qui sont les plus avancés, ils ont aussi pris des cours en plus à l'Alliance Française, mais pas énormément. Le jeune, tu vois, celui qui a la petite pancarte « Allez, la France », lui il a fait un an et demi et il a fait une session à l'Alliance Française et un micro-stage pendant les vacances, 4 jours, enfin 4 demi-journées. Et puis Agnès, celle qu'on voit au début, elle, elle a fait plus de cours à l'Alliance, mais elle a pris des cours jusqu'en A2, le reste B1 B2, elle le travaille avec nous.

SG

Est-ce qu'il y a eu un travail écrit de leur part pour faire ça ? Tu as travaillé l'oral, ça d'accord. Est-ce qu'à un moment donné, ils ont travaillé l'écrit dans le processus ? En compréhension ou en production...

S

Je pense en production, parce qu'ils ont écrit. Le truc, c'est que je pense, ils ont écrit en chinois, d'accord ? Après, moi, quand je les ai eu à l'oral, il y a des fois où j'ai modifié des choses. J'ai dit : « ben, non, ça, tout le monde le dit, qu'est-ce que tu veux dire vraiment ? ». J'ai retravaillé, tu vois, j'avais l'élève, « on va retravailler parce que là, la phrase que tu me sors, tu n'arrives pas à la dire, donc on va travailler pour que tu aies quelque chose que tu saches lire et qui corresponde à ton niveau ».

Exemple, la deuxième, la gamine qui dit : « Restez chez vous, écoutez de la musique », elle est A1, elle est débutante, elle est du mois de septembre, et puis elle est dans une grosse classe : avant l'épidémie, on avait presque deux classes de trente sur ce niveau de classe. Deux classes de trente, moi je les ai une période par semaine, pour les faire parler, ça fait pas beaucoup, ça réduit le temps de parole pour chacun, mais on essaie d'optimiser au maximum pour que justement l'oral ne soit pas un problème et qu'on ne soit pas juste, comment dire, dans un apprentissage de la langue, et non pas dans une acquisition de la langue.

SG

Je comprends. Donc il y a eu un peu de travail écrit. Et tu as fait du face à face, tu es passée en individualisation du travail à certains moments, avec chaque élève. Ça, c'est intéressant, ça demande un temps fou, mais c'est vrai qu'on est obligés à certains moments d'alterner du travail de groupe avec du travail en particulier, ça, c'est assez intéressant.

S

Moi, je voulais pas mettre des mots dans sa bouche, mais en même temps, je ne voulais pas qu'elle parte sur un truc... J'ai des élèves débutants qui ont mis du subjonctif, ok, et ça sort super bien, mais soyons clairs, en cours de débutants français, on n'a jamais fait le subjonctif. Là, la gamine, parce que mon idée, c'était aussi le produit final, je voulais un truc simple où elle n'aurait pas à reprendre sa respiration mille fois pour avoir quelque chose, quoi. Et de la même façon, quand je fais du théâtre avec eux, je réécris des fois les choses pour qu'ils réussissent à le dire. Peut-être que moi, j'écris quelque chose qui est trop difficile, et je vois, j'ajuste, en disant : « là, ça va pas, on va le dire autrement, on va reprendre ».

SG

Sur les tournures, tout ça, à certains moments, si tu veux, il y a des fautes qu'ils peuvent corriger, et puis des fautes, il faut que nous, on donne la solution. Dans les processus, à un moment donné, ils ne peuvent pas tout corriger, tout inventer eux-mêmes, et sur des expressions, des tournures, effectivement j'ai fait la même chose, je leur ai fait corriger eux-mêmes des trucs et puis à la fin : « je vais te donner la solution parce que tu ne vas pas trouver tout seul, tu ne peux pas trouver l'expression et la tournure françaises ». Mais ça veut dire qu'à un moment tu arrives à un niveau de précision, en face à face, avec un élève, sur sa production, tu es obligé de lui donner la solution. Est-ce que tu penses que tu penses que tout ce travail-là, intéressant, tu pourrais le récupérer de manière collective ? Est-ce que ça peut profiter à tous dans la classe ? C'est une question.

S

Oui, c'est reprendre en disant : « voilà, on peut retravailler sur les phrases, et peut-être qu'on va inventer d'autres phrases, dans l'acte de communication « adresser un message de soutien » ou « donner des conseils » : « Restez à la maison. Lavez-vous les mains.. patati patalo ». On va pouvoir partir de ce qu'ils ont fait, et puis transférer aux autres qui n'ont pas participé...

SG

Dis-moi, pour les profs, pour toi, qu'est-ce que ça a changé ? Quel a été l'effet sur toi, ton travail, et différence entre toi et profs chinois, à la fois les côtés positifs, les résistances ou les difficultés ? Ça, c'est intéressant aussi. Comment ça a changé ton travail ?

S

Oh là ! Comment ça a changé mon travail ? On va dire que globalement, j'ai quand même une fonction, je n'aime pas ce mot, mais il y a quand même un petit peu de « tutorat ». Moi, je suis prof en France depuis 2005, date à laquelle j'ai eu mon Capes, et quand je suis arrivée en Chine, c'était 10 ans après, donc j'avais 10 ans de pratique de classe en France, dans l'extraordinaire laboratoire que sont les zones d'éducation prioritaire, d'accord.

De la même façon, j'ai travaillé de manière volontaire, c'est-à-dire que j'ai vraiment de la chance dans ma carrière, si tu veux, à chaque fois j'arrive à faire ce que je veux, quasiment, même sur des choses qui sont un petit peu, voilà. Mais les ZEP, j'étais volontaire pour y aller, j'ai passé un entretien, pour être choisie. On m'a choisie, j'ai bossé huit ans là-bas, et c'était absolument génial. Et la même chose, j'ai pu faire des projets de ouf, j'ai bossé avec des comédiens, j'ai bossé avec des travailleurs sociaux, j'ai bossé avec des comédiens qui faisaient un travail de travailleurs sociaux, ou l'inverse. On a pu travailler avec des jeunes et obtenir des choses intéressantes.

SG

Donc, c'était moins nouveau pour toi, je vois que tu as une capacité d'adaptation déjà à ces projets-là.

S

Oui, donc déjà, j'arrive en Chine avec ce bagage, mes collègues sont compétentes en français, ont énormément de savoir, mais n'ont reçu aucun enseignement sur la pédagogie, ni même sur la didactique, pédagogie, didactique. Donc ce qui a été intéressant, c'est que je suis arrivée, donc on a négocié des choses, on a négocié des choses par rapport au choix des manuels, ou par rapport au choix des leçons dans les manuels. Moi, dans *Taxi*, j'ai fait : « ça, non, non, ça non, ah ça, oui, là on peut commencer à partir de cette leçon-là, dans cette leçon-là, il y a du contenu qui est intéressant pour nos élèves qui sont des lycéens, le reste, ce qu'il y a avant, certes il y a des choses intéressantes au niveau grammatical, au niveau structure, au niveau d'acte de communication, mais qui sont sur une autre planète par rapport à des jeunes qui sont lycéens ».

SG

Comment elles ont réagi tes collègues chinoises par rapport à l'opération, qu'est-ce que ça a bougé en elles ?

S

Là, sur le truc précis de la vidéo ? Le truc déjà, c'est une commande institutionnelle, donc si c'est une commande institutionnelle, la réaction chinoise, c'est « il faut qu'on fasse ! ».

(rires)

SG

J'avais oublié. Exact !

S

Après, c'est le chemin qui est intéressant. Moi, j'ai reçu la vidéo de Tianjin, j'ai vu la vidéo de Tianjin, j'ai fait : « ah, c'est super et tout ». Du coup, j'étais tellement contente que je l'ai envoyée à plein de monde, dont la personne qui ne parle pas français mais qui est un petit peu la responsable des programmes internationaux, et qui a dit : « ah, c'est super, on va faire la même chose ». Et donc, à partir du moment où elle, elle a pris la décision de faire, mes collègues n'avaient pas le choix, voilà.

Après, j'ai réorienté, parce que dans la demi-heure qui suivait le truc de « on va le faire », la collègue, elle avait fait le verbatim de la vidéo de Tianjin, en disant : « bon, on va donner ça aux élèves, et on va faire la même chose ».

(rires)

S

Et donc, moi j'ai dit : « non, ça ne va pas aller », j'ai mis les pieds dans le plat direct, mais aussi parce que ça fait 4 ans et demi qu'on bosse ensemble, et qu'on a pas la retenue dont tu parlais, dans nos interactions quotidiennes, qu'elles soient de l'ordre amical ou de l'ordre professionnel, elle y est pas, on blague, on se dit les choses directement, et ça passe.

SG

Elles se sont senties à l'aise dans le processus, tes collègues chinoises ?

S

Alors, ça, il faudrait leur demander. Mais le truc, je leur ai dit : « mais les élèves, ils vont avoir des choses à dire ». Tu vois, sur le truc de dire à untel « tu vas dire ça, tu vas dire ça... ». De par mes expériences passées : « mais ne vous inquiétez pas, ils vont avoir des choses à dire ». Après, les élèves ayant vu la vidéo exemple, y a des choses qui ressortent, qui sont similaires, mais c'est aussi parce que c'est des topos communs à la

Chine : « on attend le printemps fleuri », ça m'a été décliné sous une dizaine de façons différentes. Parce que c'est dans la poésie, ils s'appuient aussi sur des poèmes et tout ça. Je pense qu'il faudrait leur demander plus précisément sur leur ressenti par rapport à cette manière de travailler.

SG

Ah, tu disais tout à l'heure, l'affaire du produit final : montrer, ne pas montrer, ça m'a fait penser à moi. Le truc, c'est qu'il y a différents « montrer ». Il y a montrer à tout le monde, à l'extérieur, il y a montrer entre nous, professeurs, qui est aussi une autre étape...

S

Oui, mais ils ont travaillé avec un objectif de montrer. Ils ont quand même travaillé avec l'objectif de montrer. En disant : « on a potentiellement un récepteur ». Et le premier récepteur, c'est toi. Nous, de toutes façons, on va faire une version longue, pour mettre justement bout à bout tout ce que les élèves ont fait.

SG

Tu peux faire une version pédagogique, c'est vrai, pour eux, avec ton regard à toi, ça peut être une manière de montrer les choses ratées, ça peut être une manière de les inclure dans un processus pédagogique...

S

Non, mais tout ce qu'on a, c'était montrable. Mais il a fallu faire un choix pour qu'on n'ait pas trop de répétitions. Parce que le problème aussi d'avoir dit aux élèves : « vous dites ce que vous avez envie de dire », sans les guider trop fortement, c'est qu'il y en a beaucoup qui disent la même chose ou des choses similaires. Après, sur le produit qu'on veut, qui est institutionnel, il fallait faire un choix, pour des questions de rythme aussi, parce que c'est pas possible de tout mettre.

Table des annexes vidéo (Volume 3)

Les annexes vidéos sont à la fois accessibles sur Vimeo en cliquant le lien, et dans les dossiers joints.

Annexe V0 – Montage des photos d'*Antigone*

<https://vimeo.com/734012484/73a91808a8>

Annexe V1 – *L'Histoire de Célia* / Autobiographie

<https://vimeo.com/735403782/6ec01e1b4b>

Annexe V2 – Autobiographie de Yana / Premier montage

<https://vimeo.com/735405580/e5b4bea2a6>

Annexe V3 – Autobiographie de Yana / Montage définitif

<https://vimeo.com/734013513/35157c18d5>

Annexe V4 – Message d'amitié des élèves de Tianjin 2nd Xinhua High School

<https://vimeo.com/734013483/d838522514>

Annexe V5 – Présentation du plan original – Film Lumière / Cloé

<https://vimeo.com/734013434/73201a7196>

Annexe V6 – Présentation du plan original – Film Lumière / Anne

<https://vimeo.com/734013419/b9d56bed69>

Annexe V7 – Présentation du plan original – Film Lumière / Edmond

<https://vimeo.com/734013203/c4f418232a>

Annexe V8 – Plan Lumière / Cloé : *La danse traditionnelle chinoise*

<https://vimeo.com/734013123/34fa39bf52>

Annexe V9 – Plan Lumière / Anne : *Tant pis*

<https://vimeo.com/734013038/85c206779c>

Annexe V10 – Plan Lumière / Edmond : *La danse*

<https://vimeo.com/734012932/1079ad9b36>

Annexe V11 – Montage de synthèse – Lumière / Cloé & Anne

<https://vimeo.com/734012799/4cb7c3931e>

Annexe V12 – Autobiographie d’Océane

<https://vimeo.com/735432718/f0c359891b>

Annexe V13 – Début d’entretien de mi-semestre avec Alina

<https://vimeo.com/735440501/45a9a4d57f>

Annexe V14 – Film Lumière d’Océane : *Les Chats dans les ténèbres*

<https://vimeo.com/735440681/24e1b987aa>

Annexe V15 – Océane / Présentation des premières idées

<https://vimeo.com/735440662/1b4f3e1691>

Annexe V16 – Alina / Présentation des premières idées – Extrait

<https://vimeo.com/735440635/def2a2fabd>

Annexe V17 – Océane / Montage des moments de préparation

<https://vimeo.com/736067171/7dc9f0cc5c>

Annexe V18 – Acteurs de Célia / Montage des moments de répétitions

<https://vimeo.com/736067184/2ba26981a5>

Annexe V19 – Fiction Célia / *Hélène*

<https://vimeo.com/735439144/154889df23>

Annexe V20 – Fiction Océane / *Rose rhapsodie*

<https://vimeo.com/735434645/dff592277a>