

Reconceptualiser le cinéma dans les études de langues: du film au Wiki

Louise Maurer
(Australian National University)

ABSTRACT

This article deals with the development of a course in cinema for students in a French programme of an Australian university. The author justifies her key pedagogical choices both with respect to the proposed analysis of the cinematic texts studied (an intercultural approach dealing with genre and intertextuality) and to the activity required of students (collaborative construction of wiki pages discussing the films).

The first part of the paper presents an example of the kind of analysis that was presented to students, with a contrastive discussion of the French film *Le Pacte des Loups* and the Australian film *Razorback* in terms of generic mixity, local adaptation of wider cinematic tropes and questions of cultural representation.

The second reports on a learning activity in which students, in collaboration with peers, built multimodal wiki pages presenting their own analyses of films. These wikis were open for viewing by all class members and generated discussion across groups.

Finally, the author evaluates the use of the wikis, in terms of student reaction to them and also her own pedagogical objectives in encouraging deeper, critical, analysis of the films chosen.

La présente étude vise à mettre en évidence plusieurs éléments d'une recherche centrée sur le cinéma et concernant l'enseignement et l'apprentissage du français dans un contexte universitaire australien. Cet article souhaite articuler film, contexte et réception dans une perspective didactique interculturelle et dialogique. L'objectif est d'abord d'orienter l'apprentissage dans le sens d'une réflexion sur le rôle du cinéma dans la représentation et l'élaboration des phénomènes culturels. Il est aussi d'ouvrir le champ disciplinaire de la didactique des langues et des cultures à des apports spécifiques aux études cinématographiques, plus ou moins ignorés dans un apprentissage des langues qui, lorsqu'il s'agit de cinéma, reste encore trop souvent centré à la fois sur l'auteur, les mouvements ou encore sur des phénomènes langagiers à partir d'extraits. Il sera donc question ici de privilégier une approche générique des films et de s'intéresser plus particulièrement à

l'hybridité qui caractérise ces genres (Moine 2005), notion qui invite à être attentif à l'intertextualité, tant au niveau national et transnational, ainsi qu'à la transposition dont ces traits génériques font l'objet dans leur ancrage contextuel et historique local.

La première partie portera sur une analyse de l'un des six films au programme dans un cours de cinéma conçu pour un public d'apprenants de français de niveau avancé, *Le pacte des Loups* (Gans 2001). Le choix du corpus dans son ensemble a été motivé par les représentations des campagnes et des villes que ces films offrent.¹ En approfondissant mes recherches sur le *Pacte des loups*, plusieurs images du film australien *Razorback* (Mulcahy 1984) me sont revenues en mémoire. Il m'est apparu alors que faire ressortir les traits génériques partagés de ces deux films, tout en m'attachant aux véritables négociations de sens culturellement et historiquement déterminés qu'ils véhiculent, me permettrait d'orienter la réflexion des apprenants dans le sens interculturel et intertextuel souhaité. Les points principaux qui seront abordés dans cette analyse ont donc été présentés dès les premières semaines du semestre. Les apprenants étaient invités à établir des parallèles pertinents avec les cinémas de leurs cultures respectives, que ces dernières soient d'inspiration internationale ou nationale. La perspective pédagogique envisagée est d'inciter les apprenants à réfléchir sur le rôle du cinéma dans l'élaboration des imaginaires culturels, tout en leur fournissant, de par l'accent mis sur l'hybridité du genre entendu comme «instrument de communication» (Moine 2004) plutôt que de classement, des points d'entrée multiples permettant une appropriation de la réflexion qui inciterait à une prise de parole accrue dans la langue étrangère, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Dans cette optique, un espace accessible à tous les participants pour soutenir l'élaboration et le partage de cette prise de parole au sein de l'ensemble des participants, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent pour les travaux pratiques, s'est avéré nécessaire. Mon choix s'est porté sur le Wiki, outil qui parmi d'autres interfaces web2, m'a semblé le plus adapté aux objectifs pédagogiques de départ précisément parce qu'il est décrit dans la littérature sur les environnements informatiques comme outil de construction du savoir: «knowledge creation and sharing» (Elgort *et al.* 2008:197). Il permet un accès facile à un type multimodal (audio, visuel et textuel) de documents, comme par exemple image en couverture des DVD de promotion des films, bande-annonce et extraits sur YouTube ou entretiens avec les réalisateurs, éléments paratextuels susceptibles d'introduire une dimension supplémentaire à l'analyse des films. D'autre part, son usage, expliqué et mis à la disposition des étudiants dès la première semaine de cours pour préparer en binôme leur exposé à propos de l'un des films au programme, devait non seulement à mon sens renforcer l'interactivité pendant l'élaboration du wiki, visible à tous tout au long du semestre, mais aussi enrichir la discussion avec le reste du groupe lors de la présentation du résultat. Les consignes étaient de travailler en binôme pour présenter des perspectives différentes ou complémentaires sur un même film ou de se concentrer sur des questions d'intertextualité entre les films ou de réception d'un point de vue national et international, ou encore d'établir une comparaison entre deux films d'un même réalisateur à partir de perspectives culturelles différentes.

Je m'attacherai donc dans cette deuxième partie aux effets de l'usage du wiki sur le contenu dans la mesure où ce dernier relève des consignes données. Outre le contenu du wiki, je m'appuierai aussi sur une discussion de classe portant sur quatre des questions d'un questionnaire en ligne concernant les aspects techniques ainsi que les aspects éducatifs et communautaires du wiki. Ce questionnaire (dont une copie apparaît en Annexe) ne peut être présenté dans le détail ici car, d'une part, il n'a été rempli que par sept des étudiants sur les

¹ Les films choisis sont les suivants : Berri, C. *Jean de Florette* (1986); Varda, A. *Sans toit ni loi* (1985); Veysset, S. *Y aura-t-il de la neige à Noël* (1996); Gans, C. *Le pacte des loups* (2001); Klapisch, C. *Chacun cherche son chat* (1996); Dridi, K. *Bye Bye* (1995).

vingt-six inscrits et que, d'autre part, seules certaines des questions posées et reprises pour être discutées dans les dernières séances de travaux pratiques du semestre ont un rapport étroit avec les objectifs pédagogiques souhaités. Ces questions sont les suivantes et relèvent de deux catégories différentes: en tant qu'outil communautaire, le wiki a-t-il facilité le sens d'appartenir à une collectivité (accès facile au travail de tout un chacun, partage des connaissances, collaboration, et participation accrue), et, d'autre part, en tant qu'outil à valeur éducative a-t-il favorisé une meilleure compréhension du sujet, voire même une démarche critique intertextuelle envers les films?

Il est important de préciser ici que cette deuxième partie, moins élaborée que la première, parce que de nature expérimentale, s'articule donc néanmoins sur la première malgré le fait que je ne sois pas en mesure d'en présenter une analyse exhaustive.

Vu d'une université située en milieu anglophone et dans le contexte disciplinaire de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère, considérer le film comme outil d'apprentissage fait intervenir d'emblée les questions touchant aux représentations culturelles. Sera appréhendé souvent au premier degré comme représentatif de l'ensemble imaginaire «France» tout matériel filmique, télévisuel ou textuel qui sera présenté au cours de l'apprentissage. La formation de langue – culture associée aux études filmiques peut donc difficilement faire l'économie d'une réflexion sur le national entendu selon la définition qu'en donne l'historienne Anne-Marie Thiesse (1999), dans son aspect inventé tout en étant lié aux aléas de l'histoire, et toujours compris dans un cadre d'échanges internationaux. On peut considérer que les films choisis font dans une certaine mesure partie des «éléments symboliques et matériels» du national dont Thiesse établit la liste suivante:

une histoire établissant la continuité avec les grands ancêtres, une série de héros parangons des vertus nationales, une langue, des monuments culturels, un folklore, des hauts lieux et un paysage typique, une mentalité particulière et des représentations officielles-hymne drapeau – et des identifications pittoresques – costume, spécialités culinaires ou animal emblématique (Thiesse 1999:14).

Dans ce registre, s'en tenir à ce qui constitue souvent la « doxa cinéphilique» (Sellier 2004:16) dans les études de cinéma, constituée d'un panthéon d'auteurs ou de mouvements principaux déterminés par la critique dans un cadre hexagonal ou encore une chronologie de l'histoire du cinéma français, bien qu'importante en tant que culture de référence, ne saurait suffire à une formation en langues-cultures.

Outre les catégories de classement et les hiérarchies qu'un corpus calqué sur le «canon» cinématographique efface, l'un de ses effets est aussi l'idée que le sens paraît déjà prédéterminé dans un ensemble totalisant. L'apprenant de langues, n'ayant pas nécessairement reçu la formation critique propre aux études cinématographiques, aurait tendance à rechercher d'emblée et à s'appuyer trop facilement sur les interprétations qui lui sont ainsi offertes.

Afin d'éviter la mobilisation d'un schéma interprétatif a priori, balisé par de nombreux écrits à propos d'un corpus de films reconnus, j'ai donc cherché à faire jouer davantage la motivation iconique et la participation active du spectateur en exploitant la triangulation genre – avec tout ce que cette notion comporte d'instabilité et d'hétérogénéité (Altman 1999; Moine 2005) – imaginaire culturel, ainsi que contexte de réalisation et de réception des films pour multiplier les points d'entrée dans les films étudiés. Dans les paragraphes qui suivent, je me propose d'examiner la multiple combinaison de ces termes. Pour illustrer mon propos, du corpus de six films déjà mentionné, *Le pacte des loups* de

Christophe Ganz a été retenu, avec *Razorback* de l'Australien Russell Mulcahy comme point de comparaison.

Hybridité générique

Razorback et *Le pacte des loups* ont été choisis pour les raisons suivantes: les deux films relèvent de plusieurs genres à la fois, ceux du «thriller», du film d'horreur et du fantastique pour le premier, du «thriller», du fantastique, du western, du kung-fu et du film historique à costumes pour le second. C'est précisément dans leur hybridité ainsi que par le trop plein de thèmes dont ils font montre et qui se traduit par une discontinuité des séquences,² que se situe leur intérêt. La stéréotypie, voire la parodie, qui les habite permet mieux que ne le ferait un film reconnu comme «chef d'œuvre» de jouer sur la typologie des genres d'une part, mais aussi, de l'autre, de servir de point d'appui pour suivre la transformation de traits génériques dans une histoire cinématographique en résonance avec des contextes culturels précis.

De plus, la citation figure au premier plan pour les deux cinéastes et l'intertextualité ainsi constituée fait de la référence à d'autres films une constante opératoire, fait important pour permettre la réflexion sur le film en tant que construction et non pas simple présentation d'une réalité préexistante au film, et aussi pour faire saisir le principe qu'un film en appelle à d'autres films avant même de montrer une réalité quelconque qui serait extérieure au médium. D'entrée *Razorback* débute sur un plan emblématique type du cinéma australien dit «de paysage», le plan panoramique sur un vaste paysage désert si ce n'est pour une bicoque en bois en haut d'une colline bordée de fils de fer barbelé et contre lequel bute l'inévitable kangourou. *Le pacte des loups* quant à lui s'ouvre sur une attaque de la bête qui, par la façon dont la bergère est projetée en l'air, semble sortir tout droit des *Dents de la mer* (*Jaws*, 1975). Cette scène est suivie par une image de western à l'italienne des années 60 avec deux cavaliers bardés de cuir sous la pluie arrivant dans le Gévaudan. Ces scènes, qui font appel à la reconnaissance de films à diffusion internationale, archiconnus du grand public, en transposant ces derniers dans un contexte local, tout en établissant d'emblée, de par leur dimension parodique, un rapport ludique avec le spectateur, ont plusieurs implications dans la perspective qui nous occupe. Elles mettent en jeu différents niveaux de référentialité. Elles impliquent une distance critique par rapport à ce qui est regardé mais servent aussi de révélateur en ce qui concerne la manière dont chaque culture construit ses mythes en puisant dans un fond d'images commun à plusieurs cultures. Ces caractéristiques inter- et transculturelles se trouvent renforcées par la réception de ces films.

L'imaginaire des identités nationales

Se pose alors la question de savoir en quoi ces films se révèlent être, non pas de simples dérivés, mais aussi, d'une certaine manière, des produits locaux participant d'un imaginaire national partagé et sans cesse modifié.

Au moment de leur sortie en salle, la presse, dans les deux cas, n'a pas manqué de les situer par rapport à l'industrie dominante du film américain dont ils sont censés avoir créé une version locale pour le marché international: les deux ont été salués dans la presse nationale comme version locale de films à grand spectacle. *Razorback* a souvent été perçu comme une version australienne des *Dents de la mer* comme l'indique le titre du *Sunday Sun*

² Voir entre autres l'article de Pascal Mérigeau, dans *Le Nouvel Observateur* du 25 janvier 2001. Il écrit en conclusion: Le film? Les films plutôt. Car „le pacte des loups” [sic] est plusieurs films à la fois, d'abord l'un ensuite l'autre, puis tous mélangés, pour être bien certain de n'oublier personne.

de septembre 1983, “Aussies hit back with an answer to *Jaws. Razorback!*” (L’“Australie tient sa riposte aux *Dents de la mer. Razorback!*). *Le pacte des loups* est décrit dans *Le Point* comme:

une nouvelle forme de film d’auteur populaire susceptible de concurrencer Hollywood sur son propre terrain. Rien de moins... En bref, une sorte de „Matrix“ ou de „Tigre et de Dragon“ accommodée à la sauce franchouillarde (de Bruyn 2001).

alors que Kaganski des *Inrockuptibles* parle d’

un cinéma de distraction postmoderne à gros moyens, une sorte de version française de l’esperanto commerce hollywoodien actuel, nourris à la culture jeune (BD, clips, mangas, jeux vidéo) et aux techniques de la communication moderne, destiné au public cinéphage des 15/20ans, c’est à dire ceux encartés et multiplexés, qui font ou défont le box-office du moment (Kaganski 2001).

Ces extraits sont représentatifs d’un échantillon plus large de remarques concernant la réception des films en termes d’appropriation ou au contraire d’acculturation, selon les auteurs.

A mon sens, l’enjeu tant dans ce que disent les critiques que les cinéastes eux-mêmes (Grassin & Libiot 2001), est de comprendre en quoi cette volonté de distinction implique les représentations culturelles du national, tout en manifestant une volonté d’intégrer une scène internationale dominée par les films américains. La question serait alors «Qu’est-ce qui est entendu par „la sauce franchouillarde“, ou encore par „une sorte de version française de l’esperanto“?»

Entrer dans un débat approfondi de ce qui ne reste souvent, selon les mots de James Austin, que le discours habituel sur l’américanisation du cinéma français, ou à l’inverse, de la «Gallicisation»³ d’un cinéma américain permet de mieux situer les réponses à ces questions dans le processus de lutte et d’influence dont les produits culturels sont l’enjeu dans les rapports internationaux, en ce qui concerne la construction identitaire. Par exemple, partant des effets numériques et précisant que le terme même est généralement synonyme en France d’«américanisation» – c’est à dire de simples effets spectaculaires mais sans réel contenu caractérisant le cinéma hollywoodien – Austin analyse la manière dont cinq cinéastes français, Rohmer (*L’Anglaise et le duc*), Gans (*Le pacte des loups*), Jeunet (*Amélie Poulain*), Pitof (*Vidocq*), Dahan (*Le petit poucet*), les utilisent en 2001 pour servir une cause nationale, processus qu’il décrit comme processus de «Gallicization»:

One might look at this process as Gallicization, as French filmmakers taking Hollywood-generated digital technologies and using them to their own ends, in the end appropriating the foreign other, with all the violence and the pleasure that such an operation implies. In this view, the historical, literary, and cultural heritage of France serves as a sort of purifying fire through which the American digital effects must pass (Austin 2004:284).

³ Ma traduction de la phrase suivante d’Austin (2004:281): “a predictable narrative of Americanization of French cinema or the Gallicization of an American cinema”.

Hormis *L'Anglaise et le duc*, qui fait évoluer les personnages dans ce qui est ouvertement affiché comme simple décor, le passé restitué et modifié dans les autres films cités ne peut, selon lui, qu'aboutir à une simulation constitutive d'une identité qui se complairait à chercher ses racines dans un passé toujours réinventé. Il s'agit cependant d'une critique que l'on pourrait adresser à tout film mettant en jeu une représentation d'un patrimoine en constante reconstitution. Ce sont précisément ces révisions, voire même ces innovations, qui tiennent de l'époque où le film est tourné, qui sont importantes comme j'aimerais le montrer ci-dessous.

Versions locales du monstrueux et imaginaires culturels

Dans ces films situés à 16 ans d'écart et dans des zones géographiques radicalement éloignées, la campagne française et l'intérieur de l'Australie ont en commun d'être représentés comme des lieux arriérés, habités, outre la bête, de personnages hostiles ou malfaisants, le salut ne pouvant venir que de l'extérieur. Le héros vient d'Amérique dans *Razorback* et de la capitale, comme il se doit dans une France façonnée par l'opposition Paris et province, dans *Le pacte des loups*. Paradoxalement, la bête dans ces films, en dehors d'effets spéciaux dignes de jeux numériques, se révèle être de carton-pâte. La bête dans *Le pacte des loups* est un animal composite de science fiction, alors que le «Razorback» est une version agrandie de l'animal du même nom, «le razorback boar», sanglier carnivore que l'on trouve à l'état sauvage dans l'intérieur du Queensland et dans certaines parties de la Nouvelle Galles du Sud. Le sanglier géant et sanguinaire, construit de toutes pièces pour l'occasion, comme l'avait été le requin blanc des *Dents de la mer*, a été jugé moins convaincant que l'usage qui est fait de l'espace et des autres personnages dans le film. Si donc ce sont bien de monstres qu'il s'agit, la mise en regard de ces films montre aussi que le caractère identitaire du monstrueux correspond à des caractéristiques nationales de régimes génériques en résonance avec un imaginaire culturel partagé qui perdure à travers de nombreux films.

En effet, le film de Gans renvoie à toute une tradition du cinéma français des films de patrimoine: Histoire avec la Révolution française et la bête du Gévaudan; films de cape et épée romanesques avec les luttes de pouvoir entre Paris et la province, espions et double complot politique et religieux. Pourtant il ne s'agit pas ici de simple relecture de genres. Le fait d'accoler des traits appartenant à la fois aux cinémas asiatique et hollywoodien (le Mohawk Mani pratique le Kung Fu), sert un syncrétisme éclectique fait d'accumulation de références où l'histoire est subordonnée au profit d'un hommage ludique et personnel aux films vus, marquant une volonté, dans les mots même du réalisateur, d'intéresser un public jeune à ce qui pourrait être considéré comme un genre contemporain du film de patrimoine. Cependant, en dépit du fait que *Le pacte des loups* a été tourné en l'an 2000, force est de constater qu'il ne bouleverse en aucune manière les caractéristiques du genre cape et épée en ce qui concerne lieux et personnages. La capitale reste le lieu où réside le véritable pouvoir et d'où viendra le salut en la personne du chevalier Grégoire de Fronsac (Samuel Le Bihan). La campagne, par contraste, donne à voir un lieu exotique peuplée de paysans à l'allure et aux mœurs préhistoriques. Elle est également habitée par des hobereaux provinciaux, pour la plupart incapables d'accepter les changements de société qui se dessinent à quelques années de la révolution française.

De plus, comme dans tous les films tirés des romans de cape et d'épée du XIXe siècle, ce sont encore les personnages masculins qui dominent. S'en tenir à la seule fonction des personnages, cependant, ferait courir le risque d'une analyse reproduisant une polarité des stéréotypes du masculin et du féminin, sur lesquels de tels films jettent une lumière crue. En effet, dans *Le pacte des loups*, face à l'angélique marquise, personnage que joue Emilie

Dequenne, archétype de l'innocente victime et de la vertu, se trouvent deux autres « mauvaises » femmes (les prostituées), l'une dont le corps est secoué de crises d'épilepsie, l'autre machiavélique, espionne au service du pape jouée par Monica Bellucci, et comme il se doit, étrangère – « L'Italienne ». Les deux femmes représentent outre le vice, une facette du féminin monstrueux «the monstrous feminine», dont la présence, selon Clover (citée par Williams 2000: 359), est indispensable à tous les films d'horreur. Leur personnage renvoie à des constructions archétypales du féminin dans les films de cap et épée comme par exemple celui de la perfide Milady de Winter, agent du cardinal Richelieu, dans le roman d'Alexandre Dumas (1844) dont le cinéma a fourni de nombreuses versions et qui constitue à bien des égards l'un des sujets sous-jacents principaux de ce film. Il est cependant un autre personnage à intégrer à un topos du féminin monstrueux qui ne saurait se réduire à l'identité sexuelle des personnages. La caractérisation (images, plans, costumes, décors) et la fonction du personnage de Jean-François de Morangias, interprété par Vincent Cassel, le situe lui aussi en marge de la norme. Diminué physiquement par un accident de chasse et donc féminisé, il réunit dans son personnage toute l'ambiguïté du monstrueux, psychologique car jouant de la bête tenue au secret par revanche pour terroriser femmes enfants et région, social dans ces rapports incestueux avec sa sœur, et politique en tant qu'instigateur d'un complot. Bien que le film décline la sexualité et ses interdits à travers plusieurs personnages, dont celui de la bête, il n'en conserve pas moins une certaine misogynie.

De même, ce n'est pas tant à travers la bête mais dans la visualisation et construction d'un espace hanté par des êtres malveillants, que le monstrueux dans *Razorback* est suggéré. C'est que, comme l'a signalé Ross Gibson, contrairement à la géographie du vieux monde où chaque mètre carré de terrain a été domestiqué et où toute référence à un territoire réel tient déjà du culturel, une autre notion a longtemps prévalu dans l'Australie blanche, celle de la nature réfractaire à toute colonisation du continent australien, notion à laquelle les premiers navigateurs, pionniers et explorateurs ont donné forme, lui attribuant alors des caractéristiques mythiques telles que celles «d'isolement, de simplicité morale, d'inhospitalité et de la terrible beauté de „la nature apprenant à écrire”» (1992:66, notre traduction). Cette représentation, à laquelle cinéma et littérature australiens ont donné un statut de mythe, a fini par dessiner en miroir l'image d'une société composée d'individus plein de ressources, seuls capables de se mesurer à cette terre immense et «vide» – de colons européens s'entend. Elle évolue en fonction du contexte politique du moment et participe de l'élaboration de l'intérieur immense d'un continent comme lieu qui cristallise toutes les peurs. Ainsi, le cinéma australien est familier de ces représentations successives qui mettent en scène un paysage emblématique d'une hostilité foncière aux colons, comme le montre le célèbre film de Peter Weir *Picnic à Hanging Rock* (1975), situé en 1900, où plusieurs jeunes filles d'un pensionnat disparaissent sans laisser de traces lors d'une excursion pour escalader les rochers dans un paysage inhospitalier (Mount Diogenes dans le Victoria), présenté comme hanté par le surnaturel par les angles de prises de vue, la lumière et l'éloignement des personnages,

L'intérieur filmé par Mulcahy appartient à une autre tradition de films de paysage australiens, qui selon Collins et Davis (2004:75-81) définit le cinéma national australien à partir du milieu des années 70 aux années 80, et qui concerne la plupart des films réalisés avant l'arrêt Mabo par le gouvernement australien en juin 1992,⁴ dont les aborigènes sont largement absents. L'intérieur est une zone liminale et dangereuse habitée de personnages inquiétants ou dérangés. De *Wake in Fright* (Ted Kotcheff 1971) où un instituteur de passage

⁴ L'arrêt Mabo, 1992, d'après Eddie Mabo, originaire des Iles Murray qui a revendiqué avec succès contre la couronne le droit à la propriété des habitants des Iles et a fait annuler la doctrine «Terra Nullius» en force à l'encontre de la population aborigène depuis l'occupation britannique.

dans une petite ville perdue au milieu du désert fait l'objet d'une déchéance totale et d'un viol, en passant par *The Cars that Ate Paris* (Peter Weir 1974) où les habitants d'une petite ville vivant en autarcie retiennent prisonnier tout visiteur, n'hésitant pas à les tuer pour recycler les pièces de leur véhicule, il existe de nombreux films où la représentation à l'écran de personnages en symbiose avec des lieux d'habitation frustrés concourt à l'effet de menace envers tout étranger venu de la ville qui tente de s'y établir. Dans *Razorback*, la terreur semée par la bête pâlit en comparaison du portrait que le cinéaste fait de deux frères, chasseurs de kangourous pour alimenter leur usine à fabriquer de la nourriture pour animaux, peu concernés par la bête, mais déterminés à éliminer tout intrus sur leur territoire. Ces personnages préfigurent le Mick Taylor (John Jarratt) du film *Wolf Creek* (McLean 2005), pour qui les touristes sont de la vermine qui pollue un paysage. Ce dernier film, tourné sur l'emplacement d'un ancien cratère de météore dans le nord de l'Australie de l'Ouest, à quelques centaines de kilomètres d'Alice Springs reprend plusieurs des caractéristiques formelles du film de paysage déjà présentes dans *Razorback*: photographie spectaculaire, lieux isolés, personnages aliénés, pour les radicaliser. Même si le cinéaste fait de «Mick Taylor» l'antithèse ironique de «Mick Dundee», dans le film de Peter Faiman *Crocodile Dundee* (1986), le personnage n'est pas sans rappeler celui de Chigurh (Javier Bardem) incarnation d'une amoralité sans concession dans un monde dont les valeurs sont en pleine mutation, dans le film *No Country For Old Men* (2007), adapté du roman du même nom de McCarthy par les frères Coen. Dans les deux cas, signes des temps, le film n'offre pas de résolution et les criminels échappent à une justice qui s'avère incapable de les appréhender. De plus, les dernières prises de vue de *Wolf Creek* concernent la dissolution pure et simple du personnage de Mick Taylor dans le paysage, faisant de ce dernier le signe d'une altérité absolue et triomphante envers une société restée en marge du continent. Avec Mick Taylor, Greg McLean ajoute encore une autre dimension au personnage du loup, ce dernier accumule les traits les plus stéréotypés du «mâle australien», faisant ainsi un véritable ennemi de l'intérieur du personnage le plus dangereux du film.⁵ Il ne s'agirait pas simplement de s'en tenir à replacer un film dans une histoire du cinéma élargie à toutes les réalisations, y compris celles qui ne font pas partie des œuvres classiques mais aussi de comprendre comment ces films participent à des modifications de traits génériques qui finissent par constituer un imaginaire culturel en constante évolution.

Contrairement à ce qui se passe dans *Le Pacte des loups* où la référence à des faits réels est souvent prétexte à un éclectisme déconcertant, mais bien en phase avec les goûts du public visé, le monstrueux dans ces films australiens se nourrit de la proximité de faits réels. La disparition du bébé Azaria d'un camping en août 1980, lors d'un voyage de famille à Alice Springs, probablement tué par un dingo, ou encore la série de meurtres de sept jeunes autostoppeurs de différentes nationalités dans la forêt de Belanglo au sud-est de Sydney durant les années 80 et la disparition du touriste anglais Peter Falconio en juillet 2001 entre Alice Springs et Tennant Creek dans le Territoire du nord, ont défrayé la chronique et sont inscrits dans une mémoire collective.⁶

Faire ressortir ce qui est particulier au contextes français et australien au moment de la production du *Pacte des Loups* et de *Razorback* à partir de traits génériques communs ouvre

⁵ Je remercie le lecteur anonyme de cet article qui m'a indiqué que le cinéaste lui-même avait fait référence au conte *Le petit chaperon rouge* comme inspiration pour son film, ainsi que d'avoir attiré mon attention sur la catégorie «d'étranger» présenté par Mick Taylor.

⁶ Il y aurait aussi matière à voir comment dans ces deux films la notion de genre peut être mise en relation avec un commentaire sur la société comme le fait McCann (2008) à propos de la peur de l'immigration dans le cinéma français

donc à un débat sur les imaginaires culturels qui va bien au delà de ces films. Selon le temps disponible et l'intérêt des apprenants, les sujets abordés permettent une réflexion sur le visage humain de la peur dont le monstre est le prétexte et aussi sur ce que ses traits constitutifs de la peur de l'étranger disent d'une époque. Ils facilitent encore une réflexion sur la spécificité historique de l'opposition Paris/ province d'un côté et ville/ intérieur du pays de l'autre, ainsi que sur la constitution des fictions patrimoniales. Ainsi, les références de Gans au genre cap et épée des romans du XIXe, et à l'histoire du Gévaudan, posent d'emblée la question du patrimoine culturel sous l'angle de la modernité par l'irrévérence dont il fait preuve à leur égard. Cette notion me semble utile pour aborder ensuite, comme nous l'avons fait dans le cours, un film qui relève d'une autre forme du spectaculaire comme *Jean de Florette* (Berri 1986). Avec ses stars dans le rôle des personnages, sa représentation de la Provence à l'usage de la capitale et de l'étranger, et encore par la volonté déclarée du cinéaste d'adhérer à certains détails de la mise en scène littéraire et cinématographique de la Provence déjà effectuée par Pagnol lui même, ce film entretient de tout autres rapports avec l'imaginaire des campagnes que *Le pacte des loups*.

L'analyse comparée du *Pacte des loups* et de *Razorback* se concentre particulièrement sur des traits constitutifs d'un imaginaire culturel australien afin d'attirer l'attention des apprenants sur la pertinence d'une approche interculturelle pour faire saisir le dynamisme et la complexité des représentations dans un cadre transnational. La mise en regard de films tels que *Jean de Florette* (Berri 1986), *Sans toit ni Loi* (Varda 1985) et *Y aura-t-il de la neige à Noël* (Veysset 1996), appuient au contraire les enjeux nationaux de représentations de la campagne française. En proposant aux apprenants d'élaborer un Wiki pour prendre à leur tour la parole à propos de ces films, je désirais trouver un écho à cette perspective.

Le Wiki est-il de nature à favoriser la mise en œuvre d'une démarche intertextuelle?

La construction du wiki en binôme à partir d'un même film selon les consignes données dans l'introduction s'est effectuée hors des heures de classe. Il était cependant accessible à tous, à tout moment et chaque partie terminée de l'ensemble devait être présentée et suivie d'une discussion dans les séances de travaux pratiques. Chaque paire d'apprenants s'est inscrite sur la page «exposés» du wiki réservée à cet effet en ajoutant le sujet choisi, éliminant d'emblée la circulation de liste en classe, et la duplication des sujets. Deux des meilleurs étudiants ont immédiatement proposé aux autres des sites bilingues concernant le vocabulaire du cinéma.

En ce qui concerne l'initiation aux aspects techniques de l'usage du wiki pour l'apprentissage, apprenants et enseignante ont bénéficié de l'expertise et de l'aide de la personne en charge du «Education design studio» à l'Australian National University. Outre les deux ateliers organisés pour familiariser les apprenants avec la construction de leur wiki, c'est elle qui a conçu plusieurs documents concernant la nature et l'usage du wiki mis à disposition des apprenants à partir d'un lien situé dans le menu de son site.⁷

Pour ma part, en incluant l'usage du wiki dans la situation d'apprentissage décrite ci-dessus, je faisais le choix d'un outil que de nombreuses publications à ce sujet s'accordent à définir comme un outil de production, de partage et de collaboration (Michel *et al.* 2007:3). Elgort *et al.*, dans une optique constructiviste, définissent ainsi l'interaction par wiki:

The nature of interactions in wikis is fundamentally different from that of threaded discussions; it is interaction through action. Participants in a group

⁷ Ces documents, intitulés respectivement «Service provider info»; «What is a wiki»; «Help, tips and advice», ont été conçus par Dr Meagan Poore, «education designer» à l'ANU en 2009.

project wiki work together towards a common goal, i.e., not so much engaging in a *discussion* about concepts and their application, but actually *applying* what they know and have learned, and *demonstrating* their understanding in action (Elgort *et al.* 2008:199).

C'est bien cet aspect constructiviste et dialogique qui avait orienté mon choix d'inclure le wiki dans l'évaluation du travail des apprenants. La question était donc de savoir si le contenu de chaque partie relèverait d'une part d'une collaboration accrue favorisant une plus grande cohérence dans la présentation contrastée et complémentaire de chaque film, et de l'autre, ferait montre d'une approche intertextuelle et interculturelle faisant usage de la commodité de combiner canal son, texte et image en échappant aux contraintes de pagination. Je dirais après cette première expérience de terrain avec le wiki que oui, ce dernier favorise sans aucun doute une approche intertextuelle nourrie par l'abondance et la juxtaposition des documents choisis par les apprenants. Par contre, «l'interactivité» ne se trouve pas nécessairement où on l'attendait, c'est-à-dire dans le travail en binôme sur le wiki. Une seule présentation se réclamait ouvertement de l'interculturel mais sans vraiment valider cette comparaison. Il s'agissait d'une approche thématique voulant comparer le traitement et les représentations des travailleurs et acteurs maghrébins dans *Sans toit ni loi*, *Chacun cherche son chat* et *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jeunet 2001). Toutes ces représentations ont été considérées comme uniformément négatives, par l'apprenante qui a déploré l'absence d'acteurs maghrébins dans *Le pacte des loups* et *Jean de Florette* sans égard pour les genres et époques représentées, pour conclure avec le constat que le mouvement des «indigenous films» en Australie savait lui présenter une image positive et individualisée des aborigènes australiens.

Ce que l'on peut constater une fois de plus dans quelques cas est que la technologie en soi ne peut apporter de solution miracle quant aux processus d'apprentissage contrairement à ce qu'un discours technologique voudrait nous faire croire.⁸ Bien que la plupart des apprenants aient adopté une perspective comparatiste envers les documents choisis, plusieurs exemples demeurent de ce qu'Engstrom & Jewett (2005:15) ont appelé une réflexion superficielle, «surface-level thinking», plutôt que de démontrer une réflexion plus élaborée.⁹ La facilité qu'ont les apprenants à trouver et montrer l'information plutôt qu'à l'évaluer serait peut être même exacerbée par la facilité de trouver du contenu sur les sites, facilité qui, selon Rouet, rendrait la notion de liberté de navigation illusoire (2001:53). Il s'est agi encore pour donner un autre exemple de comparer des personnages stéréotypés d'un film à l'autre sans se soucier ni du genre ni du contexte, ni d'en tirer les conséquences qui s'imposent, ou alors de donner une liste d'acteurs de films. Les images suivantes se trouvent sur la partie wiki d'un apprenant qui a investi beaucoup de son temps dans la recherche d'images et qui voulait montrer à propos de *Chacun cherche son chat* (1996) que «Klapisch utilise des stéréotypes pour montrer les différences fondamentales entre les gens». Il a proposé une série d'images sans autres légendes que de nommer les stéréotypes et de les comparer à partir d'un plus petit dénominateur, tel que celui de stars ayant des rôles équivalents dans des films de nationalités différentes, sans pousser plus loin la comparaison.

⁸ Voir Prensky (2001) et la réponse de Sue Bennet, Karl Maton et Lisa Kervin (2008).

⁹ Engstrom & Jewett (2005) expliquent que les élèves dont il est question dans leur étude n'hésitaient pas à publier des informations, alors que des échanges d'idées se produisaient rarement, mais Elgort *et al.* disent que le wiki n'est pas en fait un outil de discussion (2008:199) mais un outil dont l'objet est de favoriser la concentration sur l'apprenant, «facilitate *student centred learning*» (2008:196).



L'ami homosexuel, égoïste et flamboyant.



La vieille femme, qui habite seule avec beaucoup de chats

Il n'est cependant pas question de rester sur un constat négatif qui ne concerne qu'un aspect de l'interaction avec l'ordinateur et il est important d'évoquer, ce qui, de notre point de vue, constitue l'intérêt du wiki. Ce qui a considérablement enrichi le débat de classe se trouve néanmoins dans le processus d'élaboration même du wiki puisqu'il a permis une réflexion collective sur le matériau visuel présenté à l'écran, ce à quoi, au dire des apprenants, il conviendrait de donner une place plus grande. Le choix et le rôle des images en particulier ont provoqué d'intenses discussions faisant montre d'une attitude critique sur le sens qu'implique leur juxtaposition dans un même document. Pour ne donner qu'un exemple, la lecture de l'image de couverture du DVD du film d'Agnès Varda *Sans toit ni loi* montrant le personnage principal Mona (Sandrine Bonnaire) de face, les cheveux en désordre encadrant le visage, le bras droit replié sur la poitrine et la main sur l'épaule, juxtaposée à une reproduction de *La naissance de Venus* (1482-86) de Sandro Botticelli par une apprenante qui n'y voyait que la vulnérabilité de Mona s'est vue considérablement enrichie par le groupe.



Les participants ont poussé plus loin l'analyse des rapports entre les deux images pour faire de Mona un emblème approprié du film, nouvelle Vénus itinérante dont l'attitude confronte le spectateur, vêtue de pied en cap, le dos aux vignes et non plus à la mer, indépendante et intransigeante, plus à même de faire ressortir la conformité des autres personnages et leur sédentarité et conformisme. La multimodalité de documents bien ciblés joue ici son rôle de commentaire sur le film.

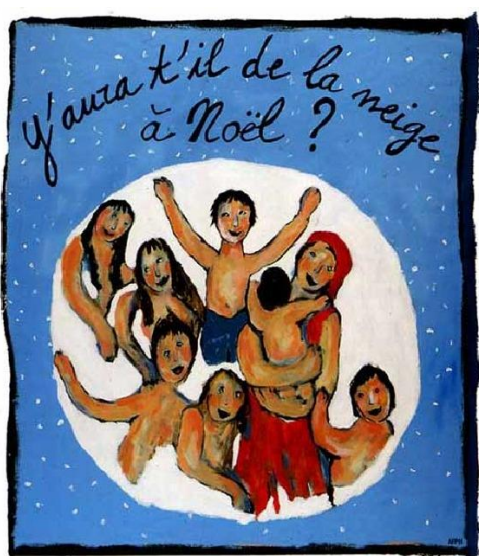
Sur les treize présentations, plusieurs ont abordé les films d'un point de vue générique. *Y aura-t-il de la neige à Noël* (Veysset 1996) a suscité une présentation sur la superposition du conte et de la dure réalité où se trouve la famille filmée, exploitée et maintenue dans un état d'isolement par un père polygame. Cette présentation alternait avec bonheur des images du film concernant les enfants avec des illustrations de Blanche-Neige et du Petit Poucet pour en montrer la pertinence, jusque dans le style du dessin. En voici un extrait:

3) Conte de fée

La ferme est située dans un temps non précisé, les enfants sont au nombre de sept comme dans plusieurs contes de fée: Le petit Poucet, Blanche Neige et les sept nains, Le vaillant petit tailleur et les sept géants, etc. La mère est comme une bonne fée et le père agit comme un ogre avide de chair fraîche.



A propos du même film une autre apprenante a juxtaposé les images suivantes pour montrer l'affinité de la mère avec le monde innocent des enfants.



De nouveau les images choisies ont été riches d'implications pour l'interprétation de la situation et des personnages du film. Il est impossible ici de montrer tout le potentiel que la possibilité de revenir sur ces images, de pouvoir les comparer à tout moment au choix fait par d'autres et de les confronter aux extraits de films inclus dans les présentations a pu stimuler de discussion.

Cependant, comme le dit Mangenot (2001) dans son introduction à un volume collectif consacré à l'utilisation pédagogique du multimédia, ainsi qu'à l'examen de la notion très galvaudée « d'interactivité », la relation triangulaire entre ordinateur, attentes de l'enseignant et usage de l'apprenant est loin d'être simple. Pour les apprenants, l'usage obligatoire du wiki pour les présentations donne des résultats équivoques.

En ce qui concerne leurs travaux, je voudrais aborder les réponses orales à deux des questions d'un questionnaire non rempli par dix-neuf des étudiants sur les vingt-sept inscrits et reprises pour cette raison pour une discussion de classe la dernière semaine du semestre, comme je l'ai expliqué dans l'introduction. Il est clair que les réactions des étudiants sont mitigées. Elles sont positives, dans le sens où la majorité des étudiants reconnaissent au Wiki en tant qu'outil communautaire une facilité de partage des connaissances acquises à propos des sujets et disent aimer le fait d'avoir un accès instantané à la façon dont les autres étudiants ont répondu au sujet du cours. Ils lui reconnaissent aussi le fait de faciliter l'élaboration des connaissances individuelles acquises à propos d'un sujet donné en partageant les ressources telles que dictionnaires bilingues, entretiens, images et articles trouvés sur la toile. Par contre, en ce qui concerne la collaboration, ils estiment dans leur majorité que celle-ci n'est guère différente de la plupart des projets qui demandent rencontre et consultation. Tout dépend du partenaire et ses habitudes de travail. Une disparité entre les niveaux de langue, les rythmes de travail, la disponibilité lorsque l'un y consacre plus de temps que l'autre, ont été les facteurs mentionnés. L'une des sept réponses données par écrit insiste au contraire sur la valeur de l'élaboration en binôme du document:

I enjoyed the fact that it was a partner exercise – again I was sceptical to begin with, but actually enjoyed it and have met with my partner and even some others from the class, just to catch up and chat about class and do group study for the exam.

En ce qui concerne la valeur éducative, peu pensent que le travail sur le wiki les a aidés à analyser les sujets du cours ni à améliorer leur capacité réflexive, bien qu'ils concèdent que la discussion qui a suivi les contributions y a contribué. La plupart ont émis l'opinion notamment que l'exercice demande trop de temps et représente une lourde charge sur le quota d'accès à l'internet de chaque étudiant. Par contre, leurs suggestions orales et écrites sur un usage renouvelé et amélioré du wiki convergent dans la même direction: pourquoi ne pas présenter, dès qu'un film a été étudié, une réponse moins élaborée que celle que demande un exposé pour chaque film, et mettre le groupe dans l'obligation de répondre à ce que les autres ont écrit, comme dans la réponse suivante par exemple:

Most people used the wiki when it came time to submit for assessment. If people were told to submit something smaller and earlier and then respond to others [sic] submissions, I would consider it far more worthwhile.

Pour certains, il serait préférable de le considérer comme un outil de travail et moins en attendre un produit fini servant de support pour une présentation orale conséquente et évaluée comme je l'avais proposé. D'autres se sont entendus sur la nécessité d'exploiter davantage le

produit fini en classe et d'accorder plus de temps et de poids à la discussion des contributions au wiki. S'il est donc possible d'améliorer une certaine forme d'interaction et de communication médiée par ordinateur entre les étudiants en accordant plus de place à la discussion, l'élaboration du document Wiki lui-même pourrait-elle être le lieu d'une réflexion plus élaborée? La notion d'interaction est entendue ici telle qu'elle est précisée par Mangenot non pas dans son sens systémique d'action réaction, mais communicatif, à partir de l'approche conversationnelle, c'est-à-dire comme influence mutuelle exercée par l'interaction les uns sur les autres (Mangenot 2001:13). Pour que les apprenants écrivent un texte multimédia qui porte les traces d'un véritable dialogue à propos d'un film, plutôt que de s'en tenir à un simple partage des tâches, il serait souhaitable de faire davantage de place à l'écriture collaborative pendant les séances de travaux pratiques. Cependant, faire de l'écriture une activité collective par petits groupes, encourager au sein du groupe la critique, l'édition de ce que d'autres ont écrit, ce qui revient aussi en langue à corriger les erreurs, est une tâche qui ne va pas de soi dans un contexte académique où l'évaluation repose sur le travail individuel et la compétition. De plus, comme le rappelle Konieczny (2007), les étudiants n'aiment pas commenter le travail des autres, même si cette façon de procéder pourrait favoriser la négociation ainsi qu'une réflexion critique sur les contenus. Cependant, les caractéristiques formelles multimédia des wikis produits en relation avec un cours centré sur le cinéma en font un autre type de document que les wiki davantage focalisés sur les textes. Ce fait mérite une étude plus approfondie afin que le potentiel de déclencheur de l'analyse du matériau soit mieux intégré à la fois dans les consignes données et dans l'évaluation. Les apprenants ont répondu et commenté davantage les sites qui ont fait usage d'images, que ces dernières soient tirées de films ou de documents annexes, que les présentations qui s'appuyaient davantage sur des textes. Ces dernières ont suscité moins de réactions parce que plus traditionnelles.

Ces quelques réflexions partielles ne sauraient tenir lieu de conclusion quant à l'usage du Wiki. L'intérêt de ce type d'interface pour favoriser un apprentissage collaboratif et de partage est bien réel, mais beaucoup reste à faire avant d'explicitement les représentations qu'enseignants et apprenants ont de l'usage du multimédia, afin de mieux mettre en place les conditions propices à une appropriation critique des contenus. S'agissant de l'analyse des films abordée dans les présentations, les mots d'Henri Portine selon qui «ce n'est pas la médiation technique qui favorise les apprentissages mais la technique occupe une place dans le mode de médiation permettant les apprentissages» (Portine 2001:181) s'avèrent d'autant plus juste que c'est dans les débats face à face lors de la projection sur écran des documents des étudiants que les manifestations d'une approche intertextuelle, et dans une moindre mesure interculturelle, ont été pleinement réalisées.

REFERENCES

- Altman, R. (1999) *Film/ Genre*. London: BFI.
- Austin J. F. (2004). Digitizing Frenchness in 2001: On a „historic“ moment in the French cinema, *French Cultural Studies* 15,3: 281-299.
- Bennet, S. Maton, K. & Kervin L. (2008). The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39,5: 775–786.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Clover, C. J. (1992). *Men, Women and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Film*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, F. & Davis, T. (2004). *Australian Cinema after Mabo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Bruyn, O. (2001). En allant voir le loup. *Le Point* 26 janvier. [en ligne, consulté le 29 janvier 2011] <http://www.lepoint.fr/archives/article.php/67472>
- Elgort, I., Smith, A. G. & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work. *Australasian Journal of Educational Technology* 24,2: 195-210. [en ligne, consulté le 31 décembre 2010] <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/elgort.pdf>
- Engstrom, M.E & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way, *TechTrends* 49,6: 12-15, 68.
- Gibson, R. (1992). *South of the West, Postcolonialism and the Narrative Construction of Australia*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grassin, S. & Libiot, É. (2001). Christophe Gans et l'impact des loups. [Interview]. *L'Express* 25 janvier. [en ligne, consulté le 31 décembre 2010] http://www.lexpress.fr/informations/christophe-gans-et-l-impact-des-loups_641114.html
- Kaganski, S. (2001). Christophe Gans – Gans avec les loups. *Les Inrockuptibles*, 30 janvier. [en ligne, consulté le 29 janvier 2010] <http://www.lesinrocks.com/cine/cinema-article/article/christophe-gans-gans-avec-les-loups/>
- Konieczny, P. (2007). Wikis and Wikipedia as a Teaching Tool. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 4,1: 15-34.
- Mangenot, F. (2001). Interactivité, interactions et multimédia : présentation. In Bouchard, R. & Mangenot, F., (dirs), *Notions en question 5*. Université Lumière Lyon 2 : ENS éditions, 11-18.
- McCann B. (2008). Pierced borders, punctured bodies: The contemporary French horror film. *Australian Journal of French Studies* 45,3: 225-237.

Mérigeau, P. (2001). Kung-fu en Gévaudan, *Le Nouvel Observateur* 25 janvier.
[en ligne, consulté le 31 décembre 2010]

<http://tempsreel.nouvelobs.com/actualite/culture/20010130.OBS1671/kung-fu-en-gevaudan.html>

Michel, C., Garrot E. & George S. (2007). Situations d'apprentissage collectives instrumentées : étude de pratiques dans l'enseignement supérieur. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 3*, [Actes], 1-6.

[en ligne, consulté le 31 décembre 2010] <http://arxiv.org/pdf/0707.3014>

Moine, R. (2004). Le genre cinématographique: une catégorie de l'interprétation. *Belphegor* 3,1. [en ligne, consulté le 31 décembre 2010]

http://etc.dal.ca/belphegor/vol3_no1/articles/03_01_Moine_gencin_fr.html

Moine, R. (2005). *Les genres du cinéma*. Paris: Armand Colin.

Portine, H. (2001). *Chat sans socialisation-rationalisation n'amasse pas mousse: conversations synchrones sur l'internet et éducation*. In Bouchard, R. & Manganot, F., (dirs), *Notions en question 5*. Université Lumière Lyon 2 : ENS édition, 169-188.

Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9,5: 1-6.

[en ligne, consulté le 1 janvier 2011]

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rouet J. F. (2001). Opacité, transparence, réflexion... Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants. In Bouchard, R. & Manganot, F., (dirs), *Notions en question 5*. Université Lumière Lyon 2 : ENS éditions, 51-64.

Sellier, G. (2004). Quelles formations disciplinaires pour les étudiants en cinéma et audiovisuel ? *Questions de communication*, série actes 2,16: 13-19.

Thiesse, A. M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris: Seuil.

Williams, L. (2000). Discipline and Fun: *Psycho* and Postmodern Cinema. In C. Gledhill & L. Williams, (eds), *Reinventing Film Studies*. London: Arnold, 351-378.

ANNEXE 1

Questionnaire élaboré par Dr Megan Poore, *Educational officer*, Australian National University.

QuickTime™ and a
decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
decompressor
are needed to see this picture.