

## Le Cinéma : outil de conflictualisation inter-culturelle ?

Chafik Allal, Julia Petri

formateurs pour adultes en éducation permanente, ONG ITECO<sup>1</sup>, Bruxelles

*Dans le numéro de Dialogue précédent, Monique Rosenberg menait une réflexion sur « L'utilisation du cinéma comme outil pédagogique en alphabétisation d'adultes à Lire et Ecrire, Bruxelles », à partir de sa pratique dans le projet « Les jeudis du cinéma », projet initié par Lire et Ecrire, depuis 2005. Cet article s'inscrit dans le prolongement de cette réflexion.*

« Peut-on rire de tout ? Et peut-on rire avec tout le monde ? » Vingt cinq ans après, la question posée par l'humoriste Pierre Desproges reste d'actualité. En tous cas, durant les séances des jeudis du cinéma à Bruxelles, cette question est importante et ne concerne pas que le rire. Elle pourrait être reformulée, dans ce contexte-la, de la façon suivante : « Peut-on tout regarder ? Et avec tout le monde ? » Si la réponse du cœur voudrait être positive, celle apportée après réflexion est beaucoup plus nuancée et plus complexe à donner.

Cette expérience des jeudis du cinéma est, à plusieurs égards, intéressante : elle est destinée aux groupes en alphabétisation et en français langue étrangère à Bruxelles et ces groupes sont, essentiellement, composés de personnes d'origines sociales populaires et d'origines nationales mélangées et non européennes. Et si, par excès de prudence ou relativisme, on ne voulait pas se poser les questions ci-dessus, elles s'imposeraient d'elles-mêmes. Que nous le voulions ou non, regarder plutôt tel film que tel autre, (pouvoir) apprécier plutôt celui-ci que celui-la n'est pas qu'une question de goût « personnel ». Pas convaincus ? La projection du film *Salut cousin* en 2007 a été une fabuleuse occasion pour montrer qu'on ne peut pas tout regarder dans n'importe quelle circonstance. En cause, un passage où Alilo, personnage principal du film débarquant récemment du Maghreb, se retrouve avec une tête de frustré dans un peep show. Dans la salle, et en pleine projection, des participantes se sont levées et ont, ostensiblement, laissé voir leur désaccord et leur colère. Suite à ce film, elles

ont même laissé entendre qu'elles ne pouvaient plus faire confiance à leur formatrice.

Bien sûr, on peut dire « on s'en f... » et « si elles n'aiment pas, elles n'ont qu'à rester chez elles » (comme certains propos entendus au sujet de femmes voilées par exemple). En disant cela, on se prive d'opportunités intéressantes : d'abord, de celles de construire du dialogue dans les groupes et, ainsi, de contribuer à la construction du vivre ensemble; ensuite de celles permettant de conflictualiser les situations en vue de mieux se connaître à partir des lieux d'où on parle et où on vit ; et finalement, de la grande opportunité d'avoir des moments pour avancer vers les objectifs initiaux du projet – conscientisation et émancipation. Et la démocratie participative vaut le prix consistant à saisir ces opportunités.

Sans verser dans l'angélisme, il peut être compréhensible, dans certaines situations extrêmes, d'éluder le conflit et de mettre fin à des attitudes dangereuses dans un groupe. Si ça peut protéger clairement les personnes présentes, ça produit rarement de grands changements cognitifs. L'explicitation des conflits, prônée par l'éducation permanente, facilite l'identification des alliés dans des actions communes contre toutes formes d'inégalités de richesses et de pouvoir. Et, de notre point de vue, formateurs et participants aux groupes d'apprentissage (ou apprenants) sont des alliés potentiels dans des stratégies d'alliance à construire : l'utilisation de certains films peut s'avérer, peut-être, un point d'entrée intéressant.

<sup>1</sup> ITECO Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale Site : [www.iteco.be](http://www.iteco.be)

## Cinéma et pédagogie du conflit

Alors, en plus d'être outil pédagogique et outil de connaissance culturelle, le cinéma outil de mise en conflit ? Probablement, même si cela est risqué et peut être discutable. Si nous devions étayer pour renforcer notre propos, nous proposerions au lecteur de s'attarder un peu sur la base dramaturgique du cinéma : on peut se rendre compte que le conflit<sup>2</sup> est à la base de toute démarche cinématographique. Plus largement, le conflit est au cœur de toute œuvre dramatique. Ainsi, dans un film, un des protagonistes vit du conflit – tristesse, misère, malheurs – et, par magie, ça rejaillit sur le spectateur.<sup>3</sup> Par exemple, le personnage de McMurphy<sup>4</sup> dans *Vol au dessus d'un nid de coucou* a beau être celui d'un manipulateur condamné pour pédophilie, on s'identifie facilement à lui pendant son internement dans l'hôpital psychiatrique. Quand une émotion ressentie par le protagoniste – « victime » dans l'histoire du film – est également ressentie par le spectateur, une identification importante peut se créer entre les deux. Et ce phénomène d'identification émotionnelle peut avoir des conséquences très compliquées si, en plus, l'identification avec le protagoniste touche à des zones sensibles « personnelles » chez le spectateur : une femme battue regardant le film *Te doy mis ojos* pourrait vivre difficilement certaines scènes où Pilar, personnage principal, se fait elle-même battre par son mari violent ; un noir, immigré en France et vivant des situations d'exploitation, pourrait être touché profondément s'il voyait un film sur l'esclavage.<sup>5</sup> D'ailleurs, d'autres formes d'expression peuvent produire le même type d'effets.<sup>6</sup>

On peut se dire que la situation, décrite plus haut, et vécue durant la projection de *Salut cousin* est du même ordre. La réaction des femmes est, peut-être, une réaction à la perpétuation des mêmes mécanismes de domination dans lesquels le dominant est toujours dominant et le dominé est au mieux moqué, au pire humilié. La foi radicale en une démocratie participative pousse à reconnaître l'intérêt d'une réaction telle que celle initiée par le groupe d'apprenantes. Elles réagissent parce qu'elles ont l'impression qu'on se moque d'elles à travers le personnage de Alilo.

En conséquence de cette réaction, un groupe de travail en « Cinéma et Interculturel »<sup>7</sup> a été mis en place pour comprendre ce qui s'est passé. Deux questions impor-

tantes se posent immédiatement au groupe de travail : qu'est-ce qu'on peut faire d'une telle mise en conflit ? Et comment s'en sortir, dans les groupes d'apprentissage, pour préparer les conflits à venir de telle façon à ce qu'ils servent ?

## Cinéma et zones sensibles

L'explicitation du conflit a été l'occasion d'approfondir la compréhension d'aspects liés à des zones sensibles quand nous regardons des films : si les « autres », dans le cas présent des apprenants, ont des zones sensibles (ré)activées en regardant certains films, ça vaudrait le coup de nous poser la question de nos propres zones sensibles et de leur (ré)activation éventuelle. La première réaction de plusieurs membres du groupe de travail a été de les circonscrire à la violence explicite et au sexe (et encore... seulement au sens de la pornographie).

Nous avons dû puiser dans un large éventail de films pour que tout le monde soit convaincu que d'autres zones sensibles sont (ré)activables dans certaines situations : ainsi, la projection de *Nuit et brouillard* d'Alain Resnais et l'horreur des camps nazis qui y est montrée a été l'occasion de toucher une zone sensible importante liée à la mémoire de la Shoah et à la difficulté de certains de regarder explicitement l'horreur du nazisme ; une autre expérience, différemment intéressante, a été vécue lors de la projection d'extraits de *Salò, ou les 120 jours de Sodome* de Pier Paolo Pasolini. C'était l'occasion, pour nous, de nous rendre compte que la projection d'un simple extrait sur le pouvoir et l'humiliation pouvait provoquer des réactions émotionnelles extrêmement fortes et une répulsion quasi physique.

Un travail parallèle – entrepris avec un autre groupe de formateurs sur L'esquive de Abdellatif Kechiche – a été l'occasion de noter les (ré)activations de certaines autres zones sensibles allant jusqu'au rejet du film, par les formateurs, pour des raisons liées à la « qualité » de la langue dans les dialogues. Si ces exemples sont cités, c'est surtout à titre d'expériences de détection de zones sensibles « inattendues » par des formateurs. On peut continuer à décrire des extraits pouvant produire des situations-problèmes, mais ça aurait un intérêt limité, vu que c'est plus la démarche pédagogique interculturelle qui nous paraît intéressante, chaque lecteur se l'appropriant en fonction de son propre contexte.

2 À la suite de Yves Lavandier dans « *La Dramaturgie - mécanismes du récit* », nous entendons par conflit tout type de situation ou de sentiments conflictuels, provoqués par un choc, un heurt se produisant lorsque des éléments, des forces antagonistes entrent en contact et cherchent à s'évincer réciproquement.

3 Pour peu que le film soit bien fait.

4 Personnage brillamment interprété par Jack Nicholson.

5 Malheureusement, à notre connaissance, il n'y en a pas beaucoup qui sont produits en Europe sur le sujet ...

6 Par exemple, au sujet de certains passages de la bande dessinée *Tintin au Congo*, des Congolais en Belgique, peuvent vivre une identification émotionnelle doublée d'une identification personnelle, source potentielle de souffrances identitaires pénibles, liées à la perpétuation des rapports de domination. A un point tel qu'un étudiant congolais à Bruxelles, a déposé plainte contre X et contre la société Moulinsart, en charge de l'exploitation commerciale de l'œuvre d'Hergé.

7 Groupe de travail initié par *Lire et Ecrire* Bruxelles et animé par ITECO.

Une fois que nous en savions un peu plus sur nos zones sensibles par rapport aux images de films, il devenait intéressant de mieux connaître les zones sensibles des apprenants. Il nous paraissait évident que la première approximation serait grossière et ne servirait qu'à délimiter le champ des risques possibles. Par exemple, on peut imaginer que si un groupe est constitué de personnes « religieuses », il pourrait s'avérer difficile de tenir des discours critiques sur les religions ; ce qui, pour le groupe de travail, ne signifie pas renoncer à en tenir. Au contraire, si la programmation d'un film est justifiée par un choix pédagogique et politique, notre démarche consiste à expliciter le conflit de la façon la moins frontale possible : préparer ensemble le film est l'occasion d'identifier ce que les formateurs voient comme des nœuds potentiels dans les groupes. Le choix des nœuds se fait en groupe de travail à partir de la connaissance qu'on a des groupes en formation.

### Le film : source de nœuds potentiels

Ensuite, nous essayons de dégager, ensemble, les parties du film qui pourraient constituer des nœuds : cela pourrait être l'attitude d'un personnage (violence), une thématique (violence conjugale), un contexte (exploitation des plus faibles). Une fois ces nœuds dégagés, nous développons des activités pédagogiques abordant les thématiques qui y sont liées de façon la plus englobante possible. Ainsi, nous ne parlerons pas de violence faite aux femmes en pays d'Islam, mais plutôt de violence faite aux femmes dans leur cercle familial, en imaginant des activités où chacun serait mis à contribution (y compris le formateur) à partir de son vécu propre. Ceci permet de construire du dialogue *dialogique* et *diatopique*<sup>8</sup> et pourrait faciliter la connaissance mutuelle et peut-être le vivre ensemble négocié dans les groupes, à partir des réalités des gens et en sortant des stigmatisations et des généralisations.

Comme l'identification des nœuds est souvent le résultat d'une projection sur les apprenants, il se pourrait que ce que le groupe de travail imagine s'avère totalement inexact. Les activités liées à ce nœud s'avèrent tout de même utiles car, en plus de leur intérêt pédagogique, elles permettent d'avoir des discussions sur des thématiques liées à l'éducation permanente (intérêt politique) d'une part, et elles permettent au formateur et aux apprenants de mieux se connaître, à partir de réalités et non de fantasmes, d'autre part.

Pour illustrer ces propos, je vais donner un exemple d'une activité développée dans le cadre de la préparation du film *Persepolis*. Un des nœuds potentiels dégagés par les membres du groupe de travail était lié à la repré-

sentation de Dieu sous forme humaine dans le film. Des formatrices ayant des groupes de femmes musulmanes pratiquantes ont signalé la difficulté qu'elles auraient à voir directement des scènes représentant Dieu pendant la projection. Nous avons imaginé un exercice pédagogique où on partait d'une bonne trentaine d'images incarnant, plus ou moins, l'image de Dieu, parmi lesquelles se trouvait celle dans le film. Chacune des apprenantes devait choisir la représentation qui était la plus proche de la sienne, en développant un argumentaire autour de ce choix. L'exercice a été l'occasion de relativiser les représentations de chacune et de parler de la représentation contenue dans le film comme d'une représentation parmi d'autres. Nous ne saurons jamais s'il y avait un nœud autour de ce sujet dans les groupes en question, mais nous savons que la projection publique du film s'est passée sans aucun problème. La préparation de *Persepolis* dans les groupes a également été l'occasion d'aborder le contexte de la révolution iranienne et de participer à des jeux de rôle sur l'identité socioculturelle de chacun, à partir de courts extraits du film.

Bien entendu, la description des activités du groupe de travail en « Cinéma et interculturel » peut continuer sur de nombreuses pages, mais à partir de la (relativement) courte mise en bouche, on peut imaginer quelles formes originales et créatives peut prendre le travail pédagogique ayant pour but de dialoguer avant d'aller assister à la projection publique d'un film. Il serait peut-être temps de modérer notre enthousiasme et de donner au lecteur quelques synthèses.

### Une vision pédagogique en évolution

La première synthèse concerne notre vision du rôle du cinéma comme outil pédagogique au service de la conscientisation et de l'émancipation. Nous sommes partis d'une représentation pédagogique « classique » de ce rôle où le formateur choisit un film qui parle aux apprenants d'une « altérité » – cette altérité pouvant éventuellement être un personnage, un sujet ou un thème. Ainsi, le formateur choisit tel film pour parler aux apprenants (éventuellement avec eux) des relations entre tel groupe religieux et tel autre, ou bien de tel sujet. (fig 1)

En partant de cette vision, nous nous sommes retrouvés confrontés à une question importante : si l'apprenant se trouve, par hasard, être un proche de l'« autre » (selon certaines appartenances socioculturelles « sensibles »), les risques que le film soit pris comme un discours indirect du formateur sur l'apprenant deviennent importants ; et ce discours peut devenir aussi (peu) bienveillant avec l'apprenant que le film peut l'être avec

8 Le dialogue dialogique met au centre l'« autre » en tant qu'Autre. On ne parle plus d'un objet, mais on parle entre sujets, de « moi à toi » et de « toi à moi ». Il est donc fondamentalement diatopique, c'est à dire qu'il émerge à partir d'un voyage à travers différents topoi (lieux) culturels enracinés dans des croyances différentes et des logoi (logiques) qui y sont liées.

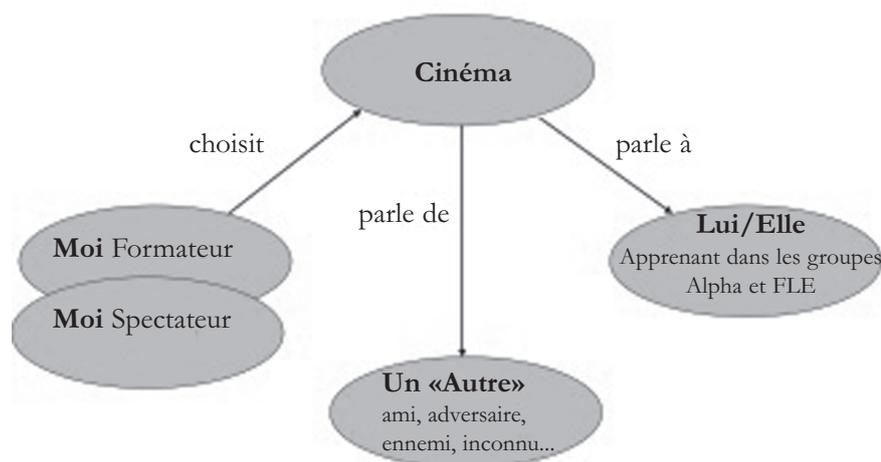
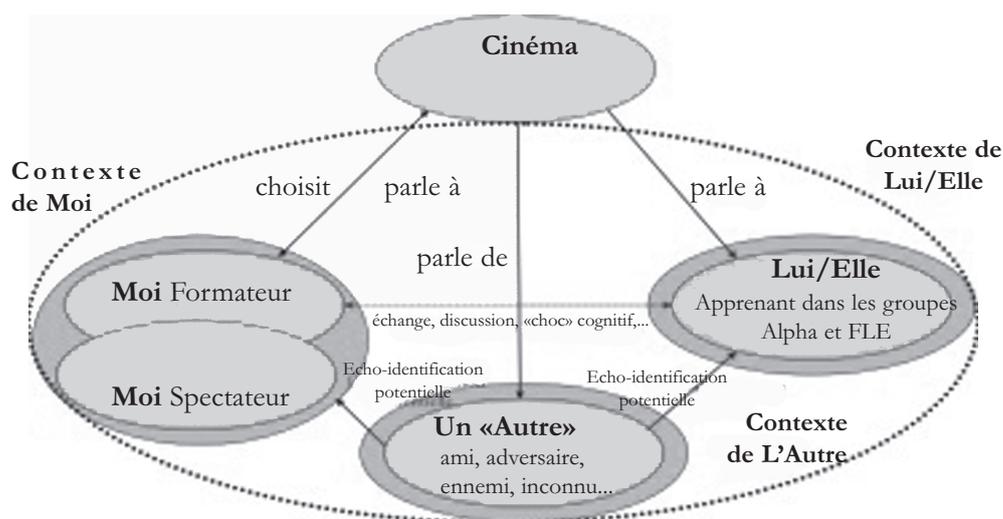


fig 1

son alter ego. L'identification possible affaiblit cette représentation. Certes, cela peut être l'occasion d'un dialogue, mais il serait, à notre sens, de type dialectique. Au lieu de cette représentation, nous préférons celle ayant pour objectif de faire « dialoguer » les contextes, ceux du formateur et ceux des apprenants, en organi-

sant des activités pédagogiques permettant à chacun d'en parler de là où il vit. L'objectif est de construire du commun après discussions, échanges, et dialogue dialogique et diatopique. Le choc cognitif nécessaire à l'apprentissage peut devenir possible.



Une telle vision permet de renforcer le groupe dans sa mobilisation pour atteindre des objectifs qui lui sont propres et que les membres renégocient en permanence, à partir et en vue du dialogue dialogique et diatopique.

Pour passer de cette vision à la pratique, il nous a fallu mobiliser des moyens de médiation. La méthodologie développée par Margalit Cohen-Emerique<sup>9</sup> pour analyser les chocs culturels,<sup>10</sup> nous a été d'un grand apport. En particulier, le fait de chercher à identifier les zones sensibles – liées aux films – des formateurs puis celles

des apprenants (à chaque fois à un film précis en particulier, puis socialisation des informations et moyens créatifs pour partager ces informations) est une partie provenant de sa démarche.

Conceptuellement, ces zones sensibles dans le cas de chocs culturels, mais qui se retrouvent dans le cas de chocs liés aux films, peuvent être classées de la façon suivante :

- **Les images-guides** sont des prescriptions de comportements ou des attitudes apprises et gardées dans la mémoire. Elles sont souvent non explicitées et sem-

9 Psychosociologue française ayant travaillé sur les chocs culturels vécus par les travailleurs sociaux dans le cadre de l'exercice de leur profession.

10 Une bonne description de cette méthode se trouve dans *Antipodes* n° 145 sur « *Le choc culturel* », publié par ITECO [www.iteco.be](http://www.iteco.be).

blent naturelles et aller de soi : elles concernent l'éducation des enfants, les rôles de la femme, l'honnêteté, le propre, le dégoûtant ... (par exemple, on peut penser à des scènes dans *La Grande Bouffe...*)

● **Les archaïsmes** sont des modèles de conduites anciennes, généralement problématiques que l'on a plus ou moins réussi à dépasser, soit individuellement soit par la société en général à travers des avancées collectives (promotion de la femme, libertés individuelles...). La confrontation avec des images de films peut sembler mettre en danger ces acquis s'il y a phénomène d'identification. On a l'impression de voir dans le film une image de nous, régressive, en tous cas qui ne nous correspond pas (cas de *Salut cousin*.)

● **Les refoulements** sont des faits douloureux vécus dans son histoire et gardés dans son inconscient. Ils peuvent aussi être nourris des interdits dont la famille, le groupe ou la culture a empêché la prise de conscience. Le "retour du refoulé" peut être provoqué par la vision d'images d'un film et faire naître émotion et angoisse (peut être le cas dans *Te doy mis ojos*.)

● **Le contentieux historique** vient des faits sociaux conflictuels qui ont eu lieu dans le temps. Les faits de l'Histoire restent dans l'imaginaire des peuples (croisades, colonisation, esclavage, Shoah, etc.) L'Autre peut réanimer ces souvenirs, directement, à travers des discussions ou des prises de position, ou indirectement en passant un film qui parlerait de sujets liés à certains contentieux historiques douloureux (par exemple, le cas de *Nuit et Brouillard*.)

## Une grille de vigilance avant de regarder un film

Partant des zones sensibles, nous avons essayé d'ordonner les différents niveaux d'analyse : cinéma, interculturelle, pédagogique. Pour nous aider d'un guide commun, nous avons développé une « grille de vigilance » empruntant en partie aux méthodes d'analyse de film,<sup>11</sup> et en partie à la méthode d'analyse des chocs culturels. Cette grille de vigilance se décline de la façon suivante :

1. Qui dit quoi ? À qui ? Au sujet de qui ? Comment ? Interroger un film, c'est d'abord en interroger le sujet (Comment on me le dit ? Interroger les moyens, que met le cinéaste, pour produire et réaliser son film).
2. Être attentif aux phénomènes d'identification (dramaturgique et identitaire en particulier) pour nous-même et pour les apprenants : ici intervient la question des zones sensibles et des images guides.
3. Interroger la représentation du monde contenue dans le film (la « morale » du film) et donc en particulier la

projection de « modèles » (politiques, sociaux, économiques...): ici intervient la question politique et la question du contexte.

4. Interroger la question des inégalités de pouvoir dans le film : comment la représentation du film peut renforcer ou pas ce qui est en jeu dans les groupes avec lesquels nous travaillons ou dans la société ?

5. Interroger les effets possibles dans le groupe d'apprenants.

La grille de vigilance sert de base pour un exercice, fait individuellement par chaque membre du groupe de travail, avant la préparation d'activités pédagogiques. La construction de ces activités s'appuie sur des méthodologies pour l'utilisation du cinéma comme outil pédagogique.<sup>12</sup> Sans rentrer dans les détails techniques, le formateur peut avoir à sa disposition une grille de lecture interculturelle d'un film, dont les étapes principales sont :

● Exercice sur l'identité : chaque formateur regarde l'extrait du film en notant les aspects (et les minutages des séquences correspondantes) liés à l'identité: dans le film, qu'est-ce qui paraît

– parler de l'identité du formateur ou bien à son identité socioculturelle (éléments personnels, professionnels, de groupe...)?

– parler de l'identité ou bien à l'identité socioculturelle des apprenants dans les groupes (identités personnelles, professionnelles, de groupe...)?

– parler du contexte (historique, actuel...) des relations dans les groupes et du contexte global ?

● Qu'est-ce qu'on peut faire émerger du film comme thèmes liés à l'interculturel pouvant être des nœuds dans les groupes ? Les thèmes sont à chercher parmi :

– Le contexte de l'interaction interculturelle ;

– Les zones sensibles (celles des formateurs ou bien celles « projetées » des apprenants des groupes) ;

● Finalement, partant du film, on construit des activités autour des nœuds dégagés dans le point précédent. Il est souvent intéressant que ces activités incluent des extraits du film, avec ou sans son, ou des passages de la bande sonore du film sans les images.

Les activités pédagogiques ont été finalisées ; la préparation dans les groupes a déjà été effectuée ; il est temps de me trouver une bonne place au milieu de la salle pour la séance de projection. Ça commence. Ah mais je reconnais la voix, c'est Pierre Desproges : « *Françaises, Français, Belges, Belges...* ». Mais, franchement, peut-on rire de tout ? Et peut-on rire avec tout le monde ? ■

<sup>11</sup> En particulier à celles utilisées par Thierry Odeyn, professeur de Cinéma à l'INSAS Bruxelles.

<sup>12</sup> En particulier celles utilisées par Maria-Alice Médioni et le GFEN.