Butler University
Digital Commons @ Butler University

Scholarship and Professional Work - LAS | College of Liberal Arts & Sciences

4-1-2007

Moi et 'Autre: identití et diversité dans un cours sur le film francophone

Sylvie Vanbaelen
Butler University, svanbael@butler.edu

Follow this and additional works at: http://digitalcommons.butler.edu/facsch_papers

Part of the French and Francophone Language and Literature Commons

Recommended Citation
Vanbaelen, Sylvie. "Moi et l"autre: identité et diversité dans un cours sur le film francophone." The French Review. 80.5 (April 2007): 1026-1043 (with Corinne Etienne).

This Article is brought to you for free and open access by the College of Liberal Arts & Sciences at Digital Commons @ Butler University. It has been accepted for inclusion in Scholarship and Professional Work - LAS by an authorized administrator of Digital Commons @ Butler University. For more information, please contact fgaede@butler.edu.

THE FRENCH REVIEW, Vol. 80, No. 5, April 2007 *Printed in U.S.A.*

Moi et l'Autre: identité et diversité dans un cours sur le film francophone

par Corinne Etienne et Sylvie Vanbaelen

A L'ÉPOQUE DE LA MONDIALISATION, l'individu a de plus en plus de mal à se définir et vit un constant face-à-face avec l'Autre. L'identité, qui n'a jamais été une notion simple, est à l'image du monde de plus en plus complexe et plurielle. Nationalité, ethnie, langue, sexe, religion, famille, profession, milieu socio-économique, passions, préférences sexuelles, handicaps... ce ne sont là que quelques-unes des composantes identitaires. La liste des "appartenances" de chaque individu est, selon Maalouf, "virtuellement illimitée" (19). En outre, loin d'être statique, l'identité "se construit et se transforme tout au long de l'existence" (33), au fil des expériences et au contact des Autres.

Dans un tel contexte, un cours sur le cinéma francophone constitue une occasion idéale pour appréhender l'identité et la diversité en mettant les étudiants en contact avec des individus d'autres cultures aux multiples "appartenances". Comme l'ont montré de nombreux chercheurs en pédagogie de la culture (Kramsch; Galloway; Bennett), il ne s'agit pas tant d'enseigner à nos étudiants des connaissances sur d'autres cultures que de les aider à développer des compétences permettant de dialoguer avec les gens issus de ces cultures et de comprendre leur vision du monde.

Le cours décrit dans les pages qui suivent s'adresse à des étudiants en troisième ou quatrième année de français à l'université ou à des lycéens d'un niveau "Advanced Placement". Fruit d'une collaboration entre les auteures, il a été enseigné par l'une d'elles (à la différence qu'il incluait romans et films). L'article ajoute à la démarche pratique un cadre théorique et incorpore les modifications suggérées par l'expérience des auteures.

Le cours regroupe des films datant des vingt dernières années (voir annexe 1). Ces films présentent des protagonistes à la recherche de leur identité et confrontés aux Autres (individus d'une autre nationalité, d'une autre race, d'un autre milieu socio-économique, ou d'une autre orientation sexuelle, par exemple) ou mis dans la position de l'Autre. Les objectifs

principaux du cours sont non seulement l'analyse du parcours identitaire des protagonistes des films à travers leurs rencontres avec les Autres mais aussi la prise de conscience chez l'étudiant de ce qui le définit culturellement, de ses réactions à l'Autre et de son propre parcours identitaire. Kramsch note,

> students usually have little or no systematic knowledge about their membership in a given society and culture (228) [. . .] The only way to start building a more complete and less partial understanding of both C1 and C2 is to develop a third perspective, that would enable learners to take both an insider's and an outsider's view on C1 and C2. (210)

L'originalité du cours réside dans le va-et-vient constant entre l'analyse des films et des personnages provenant de réalités culturelles étrangères (C2) d'une part et l'analyse de soi d'autre part (C1). Ainsi conçu, le cours vise à acheminer les étudiants vers cette troisième perspective définie par Kramsch.

Selon Bennett, Bennett et Allen, les différents types de réaction à l'Autre correspondent à plusieurs niveaux de sensibilité interculturelle. Par "sensibilité interculturelle", ils entendent la manière dont un individu interprète les différences culturelles. Le développement de la sensibilité interculturelle, qui implique une prise de conscience de sa propre culture et l'acquisition de stratégies d'adaptation culturelle (20), procède généralement en deux phases: ethnocentrisme et ethnorelativisme. Ces phases sont elles-mêmes divisées en trois étapes respectivement: rejet, défense, minimisation; acceptation, adaptation, intégration (23).

En phase d'ethnocentrisme (24), la culture de l'individu, ici l'étudiant, détermine toute son approche à la réalité. A l'étape de rejet, l'étudiant ne conçoit pas qu'il puisse exister des différences culturelles. Au stade de défense, il perçoit les différences mais a tendance à critiquer les Autres ("eux par rapport à nous") en évitant d'avoir un vrai contact avec eux. Enfin, à l'étape de minimisation, l'étudiant perçoit seulement les différences culturelles superficielles et tend à croire que dans le fond tout le monde est semblable.

Dans la phase d'ethnorelativisme (25–27), l'étudiant reconnaît que tout comportement s'explique dans un cadre culturel spécifique. A l'étape d'acceptation, conscient de son propre contexte culturel, il peut accepter l'existence d'autres cultures et respecter les différences de comportement et de systèmes de valeur. Au stade d'adaptation, il est capable de changer de perspective culturelle et de comportement pour communiquer de manière plus productive dans la culture de l'Autre. Enfin, arrivé au sommet de l'échelle de la sensibilité interculturelle, à l'intégration, l'étudiant ne se voit plus comme au centre d'aucune culture en particulier. L'adaptation et l'intégration constituent des stades idéaux où l'individu est désormais capable de prendre distance par rapport à sa propre culture et à son identité, de les analyser et de les contextualiser, ce qui facilite son observation et son analyse de la culture des Autres.

Tout comme le recommandent Bennett, Bennett et Allen, nous utilisons ici ce modèle de développement pour déterminer à quelle étape se trouvent les étudiants (diagnostic) et pour sélectionner des activités qui leur permettent de progresser vers une compétence interculturelle plus grande[1]. Cependant, dans notre démarche, ce modèle n'est pas simplement un outil pour l'enseignant. Présenté en classe sous la forme d'un résumé ou par les quelques pages de l'article de Bennett, Bennett et Allen qui le décrivent (21–27), il devient une ressource que les étudiants appliquent aux personnages des films, comme on le verra plus loin.

Notre démarche se concrétise dans une séquence pédagogique composée de quatre modules, chaque module préparant le suivant: (1) Exercice de perception; (2) Portrait des protagonistes; (3) Rencontres avec l'Autre; (4) Parcours identitaire. Chaque module combine analyse et autoanalyse. La séquence s'applique à chaque film avec des variantes pour éviter la répétition et la monotonie. Le cours s'achève par un bilan: une réflexion générale sur la construction de l'identité. Les pages qui suivent donnent le détail de la séquence et des exemples d'exercices et de réactions d'étudiants.

Séquence pédagogique

(1) Exercice de perception

Ce premier module reprend un exercice disponible sur la page du *Intercultural Communication Institute (ICI)*. Il constitue le premier contact des étudiants avec chaque film[2] et comprend quatre étapes. La première étape consiste en un remue-méninges à partir d'une scène de rencontre avec un Autre sélectionnée par l'enseignant. Celui-ci invite les étudiants à écrire "tout ce qui leur passe par la tête" lors du visionnement de la scène sans son ni sous-titres. Le choix des mots employés par l'enseignant lorsqu'il donne les instructions est crucial pour le succès de l'exercice (Il faut éviter à tout prix des mots tels que *décrire* ou *observer*).

Dans un deuxième temps, l'enseignant transcrit au tableau en trois colonnes les commentaires des étudiants sans toutefois donner un titre à ces trois colonnes ou expliquer leurs raisons d'être. Dans la première colonne, il consigne tous les commentaires reposant sur une observation objective et relevant de la description. Dans la deuxième colonne, il inscrit tous les commentaires reflétant une interprétation des faits observés. Dans la troisième colonne, il rapporte les commentaires représentant des jugements de valeur. Nous prenons ici l'exemple d'une des scènes d'ouverture du film *Pièces d'identités*. Le protagoniste, Mani Kongo, roi des Bakongo, une ethnie de la République Démocratique du Congo, est à Kinshasa pour prendre l'avion pour la Belgique où il espère retrouver sa fille dont il n'a pas de nouvelles depuis plusieurs années. La scène présente une brève interaction entre Mani Kongo vêtu de ses attributs

étudiant à l'étape de défense[3]; la remarque "Les hommes semblent un peu stupides" est l'occasion idéale pour interroger les étudiants sur l'origine de leur interprétation (Bennett 35).

Enfin, l'exercice suscite des questions sur l'intrigue, les personnages et le sens à donner à la scène. Au cours de la quatrième étape, un deuxième visionnement, avec le son cette fois, peut répondre à certaines de ces questions. D'autres seront élucidées plus tard lorsque les étudiants verront le film dans son ensemble.

Dans notre séquence, nous répétons cet exercice de perception au début de chaque nouveau film; les directives sont alors légèrement différentes. Les étapes 1 et 2 (remue-méninges et catégorisation) n'en font plus qu'une et les étudiants, conscients des trois catégories, procèdent méthodiquement en décrivant, interprétant et jugeant les faits observés (voir fiche pédagogique en annexe 2).

(2) Portrait des protagonistes: "pièces d'identité"

Ce deuxième module de la séquence pédagogique se déroule après que les étudiants ont vu l'ensemble du film au laboratoire ou à la bibliothèque. Au contraire du module précédent, qui combinait par le biais d'une même activité analyse et autoanalyse, il juxtapose un exercice d'analyse des personnages et plusieurs exemples d'exercices d'introspection. Le premier exercice consiste à faire le portrait des protagonistes au début du film. En pratiquant leurs compétences d'observation et de description dont le module précédent leur a fait prendre conscience, les étudiants essaient de glaner le plus d'informations possibles sur les protagonistes: nom, âge, sexe, nationalité, religion, langue, race, situation familiale, relations déterminantes, profession, occupations, éducation, classe sociale, épisodes de vie marquants, objets représentatifs... . Une autre scène du film *Pièces d'identités*, dont nous nous sommes inspirées pour donner son nom à ce module, constitue un exemple parfait. Elle se déroule à la douane de l'aéroport de Bruxelles où Mani Kongo se présente vêtu de ses attributs royaux (coiffe, colliers et canne). Le douanier qui n'y voit que des objets d'art, enjoint Mani Kongo de payer une taxe d'importation ou de les laisser en consigne, solution inacceptable pour le roi qui refuse de se défaire de ce qu'il considère comme ses pièces d'identité. La scène donne de nombreux renseignements sur le personnage, son statut social, son niveau d'instruction et son passé.

Cet exercice force les étudiants à s'arrêter sur les protagonistes qu'ils ont souvent tendance à résumer par deux ou trois caractéristiques seulement. Relever tous les éléments constitutifs de l'identité les aide à voir la richesse des personnages et la complexité de la notion d'identité et souligne l'importance d'un travail rigoureux d'analyse. Ce portrait ne doit pas se limiter à une seule scène: En effet, d'autres composantes identitaires de Mani Kongo se révèlent tout au long du film et l'image du roi

royaux et deux passants. Suivent quelques-unes des remarques de nos étudiants telles que nous les avions reproduites au tableau en trois colonnes suivant les catégories sus-mentionnées.

Description	Interprétation	Jugements
Il y a une fille. Elle est grande. Elle porte une mini-jupe. Elle est avec un garçon.	Le garçon est son copain. Elle se moque du vieil homme. C'est un symbole de l'opposition entre modernité et tradition. La fille et le vieil homme ne se connaissent pas.	La fille est sexy. Elle devrait respecter le vieil homme. Ça a l'air intéressant. Les hommes semblent un peu stupides.

Une fois épuisées les remarques des étudiants, l'enseignant fait deviner la logique de la catégorisation des commentaires en trois colonnes ou l'explique lui-même. Les étudiants apprennent ainsi à distinguer description, interprétation et jugements, compétence essentielle, comme le soulignent Bennett, Bennett et Allen, dans toute tentative d'analyse d'un document mais aussi dans toute interaction interculturelle.

La troisième étape est le bilan de la catégorisation. L'enseignant fait ressortir les différences possibles au sein des trois catégories et interroge les étudiants sur l'origine de ces différences: tout le monde n'accorde pas la même importance à tous les éléments visuels, n'interprète pas de la même façon et ne porte pas les mêmes jugements. Les étudiants se rendent compte que le décodage de tout document est influencé par leur culture, leur vécu et leur perception de la culture de l'Autre. Face à des interprétations et à des jugements différents des leurs, ils sont amenés à en comprendre les justifications en discutant avec leurs camarades de classe. Un commentaire tel que "La fille et le vieil homme ne se connaissent pas" a fait l'objet d'une discussion en classe, certains étudiants ne reconnaissant pas que cette remarque relevait de l'interprétation et non de la description. Dans ce sens commencent à se préciser pour chacun d'eux ce que Carroll nomme les "évidences invisibles" de leur propre contexte culturel: les gestes, la distance entre les interlocuteurs, les comportements dans des lieux publics et surtout le sens qui leur est donné varient selon les cultures et font souvent partie de nos implicites culturels. Les résultats du remue-méninges indiquent par ailleurs à l'enseignant à quel niveau de sensibilité interculturelle sur l'échelle de Bennett se trouvent ses étudiants: des jugements de valeur tranchés suggèrent un

se précise et s'affine. La description des personnages et l'examen de leur identité ne doivent pas non plus se limiter au film. Comprendre qui est Mani Kongo, c'est aussi explorer les circonstances historiques, politiques et sociales dans lesquelles s'est construite son identité. De même, les interactions qui ont lieu dans le film ne prennent tout leur sens que dans le contexte de l'immigration en Belgique ou en Europe en général. Des devoirs spécifiques aideront les étudiants à brosser un tableau plus complet des protagonistes (bref historique de la colonisation belge au Congo; rapport sur l'Exposition universelle de 1958; recherche sur la problématique des sans-papiers après consultation de sites Internet).

En terminant ce portrait, les étudiants formulent des hypothèses sur le niveau de sensibilité interculturelle des personnages en appliquant le modèle de Bennett. Les personnages ont-ils déjà été en contact avec la différence culturelle? En ont-ils conscience? A quel niveau? Dans le cas de Mani Kongo, les premières scènes montrent qu'il n'a guère conscience des perspectives des autres: sa vision de la Belgique, figée dans de lointains souvenirs, est idéalisée et ethnocentrique.

Cet exercice de description des personnages s'est révélé de plus en plus fructueux au fil du semestre. La collecte des "pièces d'identité" a aidé nos étudiants à creuser leurs analyses. Ainsi, une de nos étudiantes a très justement défini le stade de développement interculturel d'une des protagonistes du film *Le Sexe des étoiles*, la jeune adolescente Camille, en présentant ses pièces d'identité: ses vêtements lâches "qui cachent son corps", sa passion (l'astronomie), son objet favori (son télescope), le décor dans lequel elle évolue le plus souvent (la nuit) et "son attachement à son papa". Refusant de quitter le souvenir d'un passé idéalisé et asexué, "Camille réagit en rejetant sa propre sexualité et la nouvelle identité de son père. Elle essaie de redevenir une petite fille [...] elle fait de son mieux pour recréer sa vie avant aucune venue [sic] de la sexualité" (Helen[4]).

Des activités visant à l'autoanalyse font suite à ce portrait des protagonistes. Nous n'en suggérons ici que quelques-unes. Les recueils de Fennes et Hapgood en proposent de nombreuses autres. L'important est de les varier et de faire en sorte qu'au fil du semestre, l'atmosphère dans la classe permette à chacun de s'exprimer plus librement sur soi-même, de prendre conscience des éléments de son identité.

L'une des possibilités est une association en chaîne à propos d'un personnage dont les étudiants viennent de faire le portrait (d'après Galloway 289). Un étudiant propose un mot ou groupe de mots (nom, verbe, adjectif, locution) qu'il associe à ce personnage (pas nécessairement un mot dont il a été question dans le portrait). L'étudiant suivant donne un autre mot et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les étudiants se soient exprimés. L'enseignant prend note de la chaîne d'associations et l'inscrit au tableau. L'exercice ne vise pas à renforcer l'image du protagoniste mais plutôt à révéler la perception des étudiants: comment

voient-ils celui-ci? Les mots au tableau sont discutés et les étudiants justifient leur choix: pourquoi associent-ils tel mot au personnage? Quelle valeur ce mot revêt-il pour eux? Quelles sont ses connotations? Ces questions suscitent une discussion. Comme précédemment, l'enseignant peut ainsi cerner les sentiments des étudiants et déterminer leur niveau de sensibilité interculturelle.

Une autre activité que nous avons expérimentée plusieurs fois avec des groupes différents permet aux étudiants de tourner leur regard sur eux-mêmes. Ils apportent en classe leurs "pièces d'identité", c'est-à-dire un objet qui les représente, qui symbolise leur identité (voir Vanbaelen 492 et Fennes et Hapgood 203–05) tout en réfléchissant aux questions suivantes: Quel est le sens spécial qu'ils attachent à cet objet? Pourquoi est-ce qu'il les représente? Quand et pourquoi utilisent-ils cet objet? Est-il caractéristique de leur culture? Un étranger comprendrait-il pourquoi cet objet est leur pièce d'identité? En classe, les objets sont exposés anonymement. Les étudiants devinent à qui appartient chaque objet et posent ensuite des questions dans le but de comprendre sa signification culturelle et identitaire. Répondre aux questions des autres sur sa propre pièce d'identité pousse à verbaliser les liens émotionnels forts que l'on peut avoir avec des groupes ou des individus et à prendre conscience de ses "appartenances" et de tous les implicites qui y sont liés. Une de nos étudiantes, par exemple, a apporté un anneau de Claddagh, cette bague d'origine irlandaise représentant deux mains encerclant un cœur surmonté d'une couronne. Elle a fait valoir ses origines irlandaises, la tradition selon laquelle toutes les femmes de sa famille portent cette bague et donc son appartenance à une lignée de femmes "fortes". Interrogée par la classe, elle a été amenée à préciser le sens de l'expression "femmes fortes" ("des femmes qui font leur propres choix") et l'a rattachée à l'histoire de sa famille et de son pays d'origine.

Plusieurs autres activités apparentées à la précédente peuvent elles aussi inciter à l'introspection. Par exemple, chaque étudiant fait par écrit le portrait anonyme d'un autre (l'enseignant distribue les noms). Ensuite, les étudiants lisent le portrait qui a été fait d'eux et réagissent en exprimant leur approbation ou leur désaccord et en se justifiant. Une autre option est l'exercice de Kramsch intitulé "Personal constructs" (229). Partant d'un mot tel que "heureux; père; etc.", qui de préférence se rapproche thématiquement du film étudié, chaque étudiant construit une chaîne associative dont chaque maillon est le contraire du précédent (par exemple: heureux / malheureux; malheureux /entouré; entouré /seul; seul /famille; famille /travail; travail /vie privée; etc.) et compare sa chaîne avec un partenaire pour en dégager les éventuels leitmotiv. Les étudiants confrontent ainsi leur manière de catégoriser le monde et mettent au jour leur système de valeurs.

En outre, l'outil de choix pour l'autoanalyse est un journal /dialogue

que l'étudiant tient avec l'enseignant par courriel dès le début du semestre. Il y exprime ses opinions au sujet des personnages au fil de l'analyse des films et y prend note des opinions et arguments différents des siens exprimés en classe. L'enseignant y répond par des questions qui poussent l'étudiant à approfondir ses jugements et étayer ses arguments.

(3) Rencontres avec l'Autre: microanalyse de scènes

Dans ce troisième module, les étudiants, par groupes de trois ou quatre, se penchent sur des scènes clés de rencontres avec l'Autre sélectionnées par l'enseignant. Chaque groupe travaille sur une scène différente au laboratoire ou à la bibliothèque, avant le cours ou pendant le cours, en considérant trois aspects: (1) les personnages ("pièces d'identité"; rapport entre les personnages; attentes); (2) la mise en scène de la rencontre (actions et gestes; répliques; attitudes); (3) la synthèse (stade de développement interculturel; amorce d'évolution?). Les résultats du travail sont présentés sous forme de tableau juxtaposant les personnages en présence, ce qui facilite l'analyse.

Ci-dessous, nous donnons l'exemple de la microanalyse d'une scène du film *Le Sexe des étoiles* qui réunit Camille, jeune adolescente, et son père, Marie-Pierre, transsexuel, qu'elle vient de retrouver après de nombreuses années d'absence (voir transcription en annexe 3). La scène cristallise leurs efforts pour renouer une relation de père à fille tout en préservant leurs identités respectives.

Le premier aspect intitulé "Les Personnages" établit un lien avec le module antérieur, le portrait des protagonistes. Les étudiants mettent en regard quatre ou cinq caractéristiques marquantes des protagonistes, précisent leur rapport et définissent leurs "attentes". Par "attentes", nous entendons ce que chaque personnage attend des Autres sur la base de ses valeurs. Dans la scène prise en exemple, Camille souhaite que son père redevienne comme avant tandis que Marie-Pierre veut faire accepter sa nouvelle identité à sa fille. Suivant le film, il se peut qu'un des protagonistes apparaisse pour la première fois dans cette scène. Il s'agira alors de l'observer dans la scène, de le décrire et d'interpréter quelles sont ses attentes.

La deuxième phase du travail oblige les étudiants à ancrer leur analyse dans les détails des dialogues, des gestes ou actions des personnages. On leur demande de relever trois répliques et trois comportements significatifs des personnages en présence et de donner trois adjectifs résumant leur attitude dans la scène. Dans la scène entre Marie-Pierre et Camille, l'accumulation des formes impératives suggère l'attitude dominante de Camille. Comme précédemment, l'analyse passe de l'observation et de la description à l'interprétation.

Dans la troisième phase de cette microanalyse, les étudiants s'efforcent

Tableau 1: Exemple de microanalyse

I. Personnages

	Marie-Pierre	Camille
"Pièces d'identité"	Transsexuel; chercheur en biochimie; a quitté femme et fille...	Adolescente; passionnée d'astronomie; solitaire; très attachée au souvenir de son père qui lui manque beaucoup...
Rapport entre les personnages	père - fille	
Attentes	Veut que tout le monde, y compris sa fille, le reconnaisse comme femme	Veut retrouver son père tel qu'elle l'a connu et la relation qu'elle avait avec lui

II. Mise en scène de la rencontre

	Marie-Pierre	Camille
Actions et gestes	Assise; obéit à Camille...	Debout; rhabille son père en homme...
Répliques	"Des œstrogènes, c'est des hormones...parce qu'il faut, tu vois..." (*explication*)	"C'est quoi des prémarines?" (*curiosité*)
	"Ah! D'accord!" (*conciliation*)	"Faut pas que personne nous reconnaisse, dehors, toi surtout" (*peur*)
		"Mets-les! Mets-le! Attache-le!"(*refus*)
Attitudes	Conciliante; patiente...	Dominante; agressive...

III. Synthèse

	Marie-Pierre	Camille
Stade de développement	**Acceptation**: comprend la perspective de sa fille	**Défense**: Malgré sa curiosité pour la transsexualité, refuse d'accepter la transformation de son père
Amorce d'évolution	Ne peut compromettre sa propre identité pour renouer avec sa fille	Ce qu'elle reproche à son père n'est pas tant sa transformation que le fait qu'il l'ait rayée de sa vie

de faire une synthèse de la scène: ils définissent le stade du Modèle de Bennett auquel se trouvent les protagonistes en s'appuyant sur ce qu'ils ont noté dans la phase précédente. La rencontre confirme-t-elle l'hypothèse qu'ils avaient formulée sur le niveau de sensibilité interculturelle des protagonistes après avoir fait leur portrait? Enfin, qu'annonce la fin de la scène? Y a-t-il amorce d'évolution?

Les étudiants présentent le résultat de leurs recherches à la classe qui en discute. Chaque groupe ayant travaillé sur une scène différente, les présentations des groupes se complémentent. Par exemple, dans *Le Sexe des étoiles,* nos étudiants ont analysé comment divers personnages (anciens collègues, amis, nouvelles connaisssances) réagissent lorsqu'ils rencontrent Marie-Pierre après sa transformation. Ces différentes micro-analyses montrent des êtres en situation de rejet, défense, acceptation ou adaptation. Les étudiants prennent note des conclusions de chaque groupe qui seront le point de départ du module suivant.

Plusieurs activités permettent de renforcer la compréhension des personnages et facilitent la transition vers l'analyse de soi. Par exemple, les étudiants se mettent dans la peau d'un des personnages et imaginent qu'ils écrivent une page de son journal intime juste après la scène de rencontre qu'ils viennent d'analyser. Comment le personnage décrirait-il l'épisode, ses réactions et ses sentiments? Les étudiants comparent ensuite ces journaux intimes et discutent leur vraisemblance.

Une autre possibilité consiste à demander aux étudiants de garder cette fois leur propre perspective et d'écrire une lettre au personnage pour lui donner des conseils et lui expliquer comment eux comprennent la situation et comment ils voient l'Autre. Cet exercice réalisé à partir du film *Dakan* qui traite de l'homosexualité en Afrique sub-saharienne a permis

aux étudiants d'exprimer librement leur point de vue sur ce sujet. Plusieurs ont choisi d'adresser leur lettre à Oumou, la jeune fille blanche amoureuse de Manga, qui est homosexuel. Ils ont exprimé leur sympathie pour sa souffrance, ont évoqué leurs propres déceptions amoureuses, et ont tenté de lui redonner courage en lui expliquant qu'elle n'était pas responsable de l'échec de leur relation et que l'homosexualité de Manga n'était pas un choix pour lui. Des jeux de rôle sont également une option. Soit les étudiants incarnant les personnages de la scène étudiée rejouent celle-ci. Soit ils gardent le format et le déroulement général de la scène, mais changent l'attitude d'un personnage.

Ces exercices font intervenir la créativité des étudiants et les amènent à prendre position tout en les laissant encore "se cacher" un peu derrière le film. Ils les préparent aux tâches d'autoanalyse qui vont suivre. Une de ces tâches consiste à écrire dans leur journal leur réaction à la rencontre du protagoniste avec l'Autre et d'essayer de l'expliquer. Ils peuvent aussi raconter ou écrire une rencontre avec un Autre qui les aurait déstabilisés et expliquer comment ils ont réagi et pourquoi. Réagiraient-ils encore de la même façon aujourd'hui?

La microanalyse des scènes et les exercices qui la composent constituent le plus long module de la séquence pédagogique et le plus central pour réaliser les objectifs visés. Comme l'écrit Kramsch,

> These exercises are not easy, as they require learners to step into the outsider's shoes, so to speak [. . .]. Their objective is not to reach a right or wrong solution, nor even to find ways of bridging the gap, but to identify and explore the boundary and to explore oneself in the process. (231)

(4) Parcours identitaire: vision d'ensemble

Ce module est la suite logique du précédent. Les étudiants en groupes ont analysé en profondeur toutes les scènes importantes de rencontre avec l'Autre dans un film donné. A présent, ils s'appuient sur leurs conclusions et relient toutes ces scènes pour retracer le parcours identitaire des protagonistes, du début à la fin du film. Ils s'interrogent: Les réactions des protagonistes à l'Autre sont-elles toujours les mêmes dans toutes les scènes? Ou au contraire changent-elles au fil des scènes? Les rencontres avec l'Autre conduisent-elles à une évolution des protagonistes, à une prise de conscience et une acceptation de la diversité et éventuellement à une redéfinition de leur identité? Restent-elles sans effet? Ou encore aboutissent-elles à un rejet de l'Autre et à une fermeture sur soi? Par exemple, après la microanalyse des scènes du *Huitième Jour*, qui met en scène deux personnages très différents, Harry, un homme d'affaires aliéné par son travail et Georges, un trisomique amoureux de la vie, le parcours identitaire de Harry se dessine clairement: d'un comportement défensif dénigrant, Harry passe à l'acceptation de la différence de Georges et enfin à l'adaptation puisqu'il est devient capable

étudiants de définir le leur. Suivent deux exemples de sujets: (1) "On devient ce que l'on est"; "On est ce que l'on devient". Expliquez le sens de ces deux affirmations sur l'identité. Qu'en pensez-vous? Donnez des exemples tirés des films étudiés; (2) Quelles sont les facettes de l'Autre que nous ont données les films? Quelles sont les réactions à l'Autre que nous y avons observées? Choisissez trois films pour illustrer qui est l'Autre et les réactions qu'il suscite.

Dans ce cours, nos étudiants ont été confrontés à des films leur présentant une multitude d'Autres de tout horizon et de tout acabit. Ils ont analysé diverses réactions aux Autres chez les protagonistes et ont ainsi raffiné leurs compétences analytiques et leur regard critique. Ils ont eu de nombreuses occasions de s'interroger sur eux-mêmes, sur ce qui définit leur identité et sur leur ouverture aux Autres. Ils ont reconnu avoir quelquefois ressenti un certain malaise face à des situations qui leur étaient étrangères, comme la transsexualité, par exemple, mise en scène dans *Le Sexe des étoiles* ou la marginalité sociale de la protagoniste "vagabonde" de *Sans toit ni loi*. Dans l'ensemble, ils ont fait preuve de bonne volonté dans leur désir de comprendre ces personnages si différents d'eux et leurs points de vue. Ils ont commencé à comprendre qu'ils devaient rechercher l'origine de leur gêne en eux-mêmes et non dans la différence de l'Autre et tenter de l'expliciter.

Le but ultime d'un tel cours, qui se situe sans doute quelque peu dans l'idéal, est de contribuer à former des individus qui, sans renier leur culture et leurs valeurs propres, sont capables d'apprécier la diversité culturelle et de comprendre les différences au sein des systèmes de valeurs. Des êtres conscients, comme le Xavier de la fin de *L'Auberge espagnole*, qu'ils sont les produits non seulement de toutes leurs appartenances pleinement assumées, mais aussi de toutes leurs rencontres et de toutes leurs expériences avec les Autres. Dans sa dissertation finale, une de nos étudiantes cristallise elle aussi cette prise de conscience:

> Les [...]protagonistes [des films] ont tous découvert leur identité à travers des voyages hors de soi-même [sic], soit par des études, [...] soit par la connaissance du monde autour de [soi]. Ils ont dû changer un peu la perspective par laquelle ils voyaient le monde pour pourvoir changer et pour pouvoir découvrir leur identité. En examinant les choses d'un autre vu [sic] , on peut se rendre compte des choses qu'autrement on n'aurait pas noté [sic] [...]. Chacun est un petit morceau de tous les gens qu'il rencontre et qui font une impression sur lui. Chacun apprend quelque chose d'eux et leur laisse une partie de soi-même. (Helen)[6]

UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS, BOSTON
BUTLER UNIVERSITY (IN)

de regarder le monde avec les yeux de son nouvel ami. A propos de *La Vie est un long fleuve tranquille,* une étudiante commente le parcours identitaire de Bernadette, qui à l'âge de douze ans apprend que ses parents biologiques sont "pauvres et vulgaires" en ces mots:

> Bernadette ne peut pas accepter les Groseille comme sa famille biologique. De plus, elle ne peut pas accepter la famille Le Quesnoy parce qu'ils lui ont menti. Elle devient "folle" parce qu'elle ne peut pas accepter ses racines. [...] On ne peut pas devenir ce que l'on est sans accepter d'où l'on vient. (Susan)

Et les étudiants, ont-ils changé? Quel jugement portent-ils sur le protagoniste à présent? Pour mesurer le chemin qu'ils ont parcouru, à la fin de chaque film et à la fin du semestre, ils relisent leur journal et essaient d'expliquer si leur opinion sur les personnages a changé ou non et pourquoi. Tout comme ils ont évalué le parcours identitaire des protagonistes, ils apprennent à examiner le leur d'un œil critique.

Bilan: réflexion sur la construction de l'identité

Si lors du module précédent, les étudiants ont jeté un regard global sur un film en particulier, dans cette étape de synthèse, ils considèrent l'ensemble des films étudiés. Ils relèvent analogies et contrastes entre les différentes quêtes identitaires. En général, qu'est-ce qui empêche les personnages d'évoluer? Quels sont les facteurs déclenchant une évolution? etc. De son côté, l'enseignant évalue le travail accompli par chacun, testant d'une part les progrès de l'étudiant dans son propre développement interculturel et d'autre part sa capacité à réfléchir de manière plus abstraite sur la quête identitaire en général[5]. A cet effet, nous proposons deux exercices.

Le premier consiste à présenter aux étudiants des commentaires extrêmes sur les personnages des films et à leur demander d'y répondre par écrit comme s'ils s'adressaient à l'auteur de ces commentaires. Ces commentaires peuvent s'inspirer de remarques que les étudiants eux-mêmes auraient formulées au début du semestre: A propos du film *Le Sexe des étoiles,* "Pierre / Marie-Pierre est un père indigne. Il / Elle n'aurait jamais dû changer de sexe"; à propos du film *L'Auberge espagnole,* "Xavier devrait accepter le poste qu'on lui offre à la fin du film". Dans leurs réponses et argumentations, les étudiants recourent à des arguments présentés en classe au long du semestre et à leurs journaux et dialogues avec leurs camarades de classe et l'enseignant. Leur aisance à déconstruire ce genre de commentaires est à la mesure du raffinement de leurs compétences d'analyse et de l'élargissement de leurs visions du monde et des Autres.

Le deuxième exercice est une dissertation, travail de synthèse dans lequel les étudiants reviennent sur des films en particulier et sur leur propre évolution. L'enseignant propose des sujets ou laisse la liberté aux

Annexe 1: Films suggérés

Chocolat. Dir. Claire Denis. MK2, 1988.
Dakan. Dir. Mohamed Camara. JML Productions, 1997.
L'Amant. Dir. Jean-Jacques Annaud. A.M.L.F., 1992.
La Nuit de la vérité. Dir. Fanta Regina Nacro. Flois Film, 2004.
L'Auberge espagnole. Dir. Cédric Klapisch. Mars Distribution, 2002.
La Vie est un long fleuve tranquille. Dir. Etienne Chatilliez. MK2 , 1988.
Le Huitième Jour. Dir. Jaco Van Dormael. Kommunenes Filmcentral, 1996.
Le Sexe des étoiles. Dir. Paule Baillargeon. Cinépix, 1993.
Ma Vie en rose. Dir. Alain Berliner. Haut et Court, 1997.
Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran. Dir. François Dupeyron. ARP Sélection, 2003.
Pièces d'identités. Dir. Mweze Dieudonné Ngangura. 1998.
Salut, Cousin! Dir. Merzak Allouache. Les Films du Roseau, 1996.
Sans toit ni loi. Dir. Agnès Varda. MK2, 1985.

Annexe 2: Fiche pédagogique
Exercice de perception (adapté de *Intercultural Communication Institute*)

1. Observer et Décrire

Décrivez en quelques lignes la scène que vous voyez

JE VOIS ...
IL Y A...
AU PREMIER PLAN...
A L'ARRIERE PLAN...

2. Interpréter: Trouver une explication, un sens à ce que vous voyez

Proposez plusieurs interprétations pour la scène que vous avez décrite

PEUT-ETRE QUE ...
IL/ELLE A L'AIR DE ...
ON DIRAIT QUE ...
J'AI L'IMPRESSION QUE ...
APPAREMMENT,
C'EST COMME SI...

3. Porter un jugement de valeur

Pour chaque interprétation, proposez un jugement positif et un jugement négatif

JE PENSE QUE ...
JE TROUVE QUE ...
ELLE/IL DEVRAIT...
IL FAUDRAIT QUE ...

Annexe 3 : Scène du film Le Sexe des étoiles

Camille: C'est quoi des prémarines?

Marie-Pierre: Hum?

Camille: Tes pilules là.

Marie-Pierre: Des œstrogènes. Des œstrogènes, c'est des hormones. Je prends des hormones, Camille, parce qu'il faut, tu vois...

Camille: On devrait sortir, on devrait aller se promener.

Marie-Pierre: Ah! D'accord.

Camille: Ah non! On peut pas.

Marie-Pierre: Pourquoi?

Camille: Faut pas que personne nous reconnaisse, dehors, toi surtout. A moins que tu te déguises.

Marie-Pierre: (rires)

Camille: Que tu te déguises en homme. Sais-tu ce que j'ai apporté dans ma valise? Je sais pas si c'est ta pointure.

Marie-Pierre: Tu sais parfaitement.

Camille: Mets-les! Mets-le! Mets-le! Attache-le! Il te va encore. Lisse tes cheveux!

Marie-Pierre: Comme ça?

Camille: Enlève tes boucles d'oreille! L'autre!

Marie-Pierre: Ça sert à rien! Je redeviendrai jamais comme avant, Camille.

Camille: Pourquoi? Pourquoi t'as fait ça? Tu m'as jamais écrit. Jamais. Pourquoi tu m'as jamais écrit, papa? Pourquoi?

Marie-Pierre: Camille... Camille!

Notes

[1]Bennett, Bennett et Allen donnent une bibliographie très complète d'exercices de sensibilisation culturelle suivant les étapes du modèle de développement.

[2]Selon sa description sur la page du *ICI*, cet exercice s'applique à l'étude de photos ou objets insolites. Le passage à l'audiovisuel donne lieu à des analyses fécondes et ne présente aucune difficulté si la scène est courte.

[3]Pour plus de renseignements sur comment mesurer la compétence interculturelle des étudiants, voir la page du *ICI*.

[4]Les prénoms mentionnés ici sont des pseudonymes attribués à nos étudiants pour préserver leur anonymat.

[5]Ces deux activités ne sont pas les seules à être évaluées. Tous les exercices décrits, outre le fait qu'ils préparent à la synthèse finale, peuvent faire l'objet d'une évaluation.

[6]Une version abrégée de cet article a fait l'objet d'une communication au 78e congrès annuel de AATF à Québec en juillet 2005.

Références

Bennett, Milton J. "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity."*Education for the Intercultural Experience* (2nd ed.). Ed. R. Michael Paige. Yartmouth: Intercultural Press, 1993. 21–71.

Bennett, Janet. M., Milton J. Bennett, and Wendy Allen. "Developing Intercultural Competence in the Language Classroom." *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum*. Eds. R. Michael Paige, Dale L. Lange, and Yelena A. Yershova. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, U of Minnesota P, 1999. 13–46.

Carroll, Raymonde. *Evidences invisibles: Américains et Français au quotidien*. Paris: Seuil, 1987.

Fennes, Helmut, and Karen Hapgood. *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders*. London, UK: Cassell, 1997.

Galloway, Vicki. "Toward a Cultural Reading of Authentic Texts." *Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Ed. Paula R. Heusinkveld. Yartmouth: Intercultural Press, 1992. 255–302.

Intercultural Communication Institute (ICI). <www.intercultural.org>.

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP, 1993.

Maalouf, Amin. *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset, 1998.

Vanbaelen, Sylvie. "Stratégies pour l'enseignement du cinéma africain". *French Review* 78.3 (2005): 482–92.