

**LE CINÉMA MILITANT AU SERVICE D'UN *DEVOIR DE MÉMOIRE* :
L'EXEMPLE DE RENÉ VAUTIER**

par
© Sean Kennedy

Un mémoire soumis à
l'École des études supérieures
en vue de l'obtention du diplôme

Master of Arts in French Studies

Département de langues, littératures et cultures modernes
Memorial University of Newfoundland

juin 2020

St. John's

Newfoundland

Résumé

Ce mémoire se concentre sur la place du cinéma de René Vautier dans l'établissement d'un *devoir de mémoire* en France pour la fin de la colonisation et les débuts du processus de décolonisation. Militant communiste et cinéaste méconnu dans l'histoire du cinéma français, Vautier a tourné des films (notamment en Afrique et en France) qui ont été lourdement censurés par l'État français. Il a aussi participé à la constitution de collectifs de production pour la création de films. À partir de quatre de ses films, *Peuple en marche* (1963), *Les Ajoncs* (1970), *Avoir 20 ans dans les Aurès* (1972) et *La Folle de Toujane* (1974), nous analyserons comment Vautier met en avant la nécessité de présenter de multiples représentations de la réalité de l'époque. Nous examinerons ensuite comment il provoque une réflexion par le cinéma en nous intéressant aux thématiques suivantes : la solidarité entre colonisés, la décolonisation linguistique et les interrogations des Français sur le régime colonial.

Abstract

This thesis explores the possible role of Rene Vautier's cinema in the establishment of a *devoir de mémoire* in France for the end of colonisation and the beginnings of the decolonisation process. A communist activist and relatively unknown filmmaker in the history of French cinema, Vautier made films in Africa and France that were heavily censored by the French state, while at the same time creating film production collectives to produce these works. Using four of his films, *Peuple en marche* (1963), *Les Ajoncs* (1970), *Avoir 20 ans dans les Aurès* (1972), and *La Folle de Toujane* (1974), we will analyze how Vautier prioritises the necessity to reflect the reality of the era. We will then consider how Vautier avails of this in order to evoke a reflection on three themes: solidarity between the colonised, linguistic decolonisation and French self-interrogations on the colonial regime.

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs individus.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche Dre Karine Abadie. Au cours de ces dernières années, sa volonté infatigable de m'enseigner et de partager sa connaissance remarquable du cinéma m'a transformé d'un étudiant qui connaissait peu de choses dans le domaine, à quelqu'un qui a pu achever ce projet. Son encouragement perpétuel et ses conseils impeccables m'ont constamment motivé.

Je tiens également à remercier M. Jean-François Delsaut de la Cinémathèque de Bretagne qui m'a accueilli chaleureusement à l'antenne de Rennes en mai 2019. Sans son aide, je n'aurais jamais eu un accès aussi profond à l'œuvre de Vautier, et n'aurais pu réaliser un mémoire aussi détaillé.

À mes amis des deux côtés de l'Atlantique qui m'ont encouragé et qui m'ont écouté, dans les bons moments aussi bien que les mauvais, je vous remercie aussi. À la famille Madiot pour avoir partagé leur amour du cinéma et de la culture française. Et surtout, je remercie mes parents de m'avoir toujours incité à poursuivre mes ambitions.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Remerciements	iv
Table des matières	v
Introduction	1
Chapitre 1: Cadre théorique	7
1. Introduction et explication.....	7
2. Les théories.....	8
2.1 L'intermédialité.....	8
2.2 L'histoire culturelle.....	9
2.3 L'histoire croisée	10
2.4 La théorie des champs	11
Chapitre 2: René Vautier et le cinéma	13
1. Détails biographiques au sujet de René Vautier	15
2. Le cinéma selon René Vautier	18
3. Corpus	20
3.1 <i>Peuple en marche</i> (1963).....	20
3.2 <i>Les Ajoncs</i> (1970)	20
3.3 <i>Avoir 20 ans dans les Aurès</i> (1972)	21
3.4 <i>La Folle de Toujane</i>	23
Chapitre 3: Les (re)constructions de la réalité	25
1. Le concept de la réalité au cinéma.....	25
2. La réalité par la recherche de l'authenticité dans <i>Peuple en marche</i>	26
3. La représentation de la réalité de l'oppression : l'exemple des <i>Ajoncs</i>	31
4. La reconstruction de la réalité de la guerre dans <i>Avoir 20 ans dans les Aurès</i>	33
5. La représentation de la réalité de l'oppression: l'exemple de <i>La Folle de Toujane</i>	37
5.1 L'oppression à l'école	37
5.2 L'oppression de l'armée.....	38
5.3 L'oppression par la censure.....	39

Chapitre 4: Solidarité entre colonisés.....	41
1. Une solidarité omniprésente entre colonisés	41
2. La solidarité dans <i>Peuple en marche</i>	42
3. La solidarité dans <i>Les Ajoncs</i>	46
4. La solidarité dans <i>La Folle de Toujane</i>	48
Chapitre 5: Représentations d'une décolonisation linguistique.....	58
1. La langue, la colonisation et la décolonisation.....	58
2. La décolonisation linguistique dans <i>Peuple en marche</i>	60
3. La décolonisation linguistique dans <i>Avoir 20 ans dans les Aurès</i>	62
4. L'emploi d'autres langues dans <i>La Folle de Toujane</i>	63
Chapitre 6: Les interrogations des Français sur le régime colonial	68
1. Le régime colonial à l'épreuve des peuples.....	68
2. Les interrogations dans <i>Les Ajoncs</i>	69
3. Les interrogations dans <i>Avoir 20 ans dans les Aurès</i>	72
4. Les interrogations dans <i>La Folle de Toujane</i>	78
Conclusion	86
Bibliographie.....	90
Annexes	95

Introduction

Chaque société est marquée par des événements dans son histoire. Malgré l'hétérogénéité des individus qui la compose, ils peuvent vivre ensemble des catastrophes naturelles, des épidémies, des révolutions, des victoires ou des échecs militaires, ainsi que tout autre bouleversement. Depuis des millénaires, des cérémonies ont lieu ou des monuments sont édifiés afin de reconnaître, témoigner et commémorer certains de ces événements. Pourtant, un choix est effectué dans ces reconnaissances ; des décisions généralement politiques sont prises afin de choisir lesquels méritent d'être célébré.

L'expression *devoir de mémoire* est une invention assez nouvelle, même si les actes de commémoration pour des événements historiques ne le sont pas. Dans son livre, *Le Devoir de mémoire : une formule et son histoire*, Sébastien Ledoux identifie Pierre Nora comme un des premiers historiens à avoir utilisé l'expression, citant un article de la revue *Le Débat* du début de 1983. Nora l'utilisait pour expliquer l'intérêt croissant pour l'historiographie au sein des historiens français¹. Il l'interprétait comme une « hantise de leur propre histoire », un phénomène qui touchait à la fois les historiens et la société française en général (Ledoux 2016, p. 28). Au cours de la période 1983-1984, Nora reprend cette même idée à plusieurs occasions, y compris dans l'introduction du premier volume des *Lieux de mémoire*². Cette utilisation répétée de l'expression est décrite par Ledoux comme une réaction à ses inquiétudes personnelles :

Le sentiment de perte rapide d'une certaine identité de la France, mémoire et identité s'entremêlant indissociablement dans l'esprit et le discours de l'historien. Cette hantise d'un passé national menacé de disparition emportant avec elle l'identité même de la nation française, lui apparaît rétrospectivement comme le fondement de son usage du *devoir de mémoire* (Ledoux 2016, p. 28-29).

¹ « Il l'utilise une première fois dans sa revue au début de l'année 1983. Dans le cadre d'une enquête auprès des historiens relative à l'avenir de la discipline historique, Pierre Nora observe en guise d'introduction, un intérêt croissant des historiens français pour l'historiographie, signe selon lui d'un "changement du rapport des historiens à leur objet", et indiquant "un moment de transition" » (Ledoux 2016, p. 27).

² Nora 1984.

Cet emploi s'inscrit également dans le contexte plus large d'un intérêt croissant pour la reconnaissance de l'histoire par « la mémoire » dans les années 1970. Ce phénomène se manifeste par une prolifération de reportages et d'émissions de télévision traitant de la question de la mémoire, surtout dans le contexte des représentations des traditions rurales régionales³. « La mémoire », en tant que concept, semble aussi faire son entrée dans les sciences humaines à la même époque. Par exemple, Nora a donné un séminaire qui avait pour titre « Les lieux de la mémoire collective » à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) en 1977-1978. À cela s'ajoute la publication en février 1978 de « Notre mémoire populaire », un dossier dirigé par Jean-Pierre Rioux pour la revue *Les Nouvelles littéraires*⁴.

De nos jours, le *devoir de mémoire* est plutôt pensé comme une formule généralement en lien avec les commémorations de la Shoah. Un des premiers usages de la formule dans cette acceptation date du 2 septembre 1992 lors d'un discours télévisé du maire de Lyon, Michel Noir⁵. Ce jour-là, Noir annonçait, en présence d'Elie Wiesel, l'ouverture prochaine du Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation :

Tout se passe comme si, chaque fois, on passait son temps, on recherchait l'oubli. D'où cette exigence de raviver la mémoire, ce que j'appelle moi — l'acte de civilisation le plus important — le devoir de mémoire, qui consiste sans cesse à apprendre l'Autre (extrait d'une interview de FR3 Rhône-Alpes du 2 septembre 1992, cité dans Ledoux 2016, p. 110).

³ Plusieurs exemples de cet usage populaire à la télévision sont présentés dans Ledoux 2016, p. 29-33.

⁴ Pour plus d'information concernant l'introduction de la mémoire comme objet scientifique, voir la section « Le nom équivoque d'un nouvel objet scientifique » dans Ledoux 2016, p. 35-42.

⁵ Michel Noir est un des premiers à utiliser l'expression ainsi dans le domaine public, bien que l'usage existât déjà dans le domaine politique. Par exemple, autour de 1991, le Secrétaire d'État aux anciens combattants et victimes de guerre (SEAC), Louis Mexandeau, avait recours au *devoir de mémoire* dans l'effort de reconnaissance de la Shoah : « Cependant, si l'expression revient dans le vocabulaire du SEAC en 1991, il se réfère alors à un fait historique différent de ceux évoqués en 1984-1985 par Jean Laurin, puisqu'il s'agit de la reconnaissance du génocide des Juifs au cours de la Seconde Guerre mondiale. [...] les usages de l'expression par Louis Mexandeau en 1991 se situent à la charnière de l'histoire du *devoir de mémoire*. Dans les années 1984-1985, les usages du *devoir du mémoire* par des représentants de l'État sont réservés à l'hommage rendu à ceux qui sont morts pour la France, ce qui correspond encore au régime mémoriel traditionnel fondé sur la gloire de la nation et l'hommage à ceux qui l'ont défendue » (Ledoux 2016, p. 61).

Noir continue d'utiliser l'expression *devoir de mémoire* lors des cérémonies liées à l'ouverture du Centre, ainsi que dans des interviews à la télévision⁶. L'expression a rapidement pénétré les discours médiatiques, ce que Ledoux attribue à cet emploi spécifique fait par le maire de Lyon. Cette popularisation de l'expression a sans doute encouragé son utilisation dans l'espace public et politique⁷. En effet, la généralisation de l'usage officiel de la formule s'est propagée au sein du gouvernement français, des discours de Lionel Jospin jusqu'aux directives des cursus de l'Éducation nationale⁸.

Même si le *devoir de mémoire* est principalement associé aux commémorations des victimes de la Seconde Guerre mondiale, la formule reste souple et a été reprise dans plusieurs contextes. Par exemple, Jean Laurain, ancien ministre des Anciens combattants (1981-1983), l'a utilisée au Conseil national des associations d'anciens combattants et victimes de guerre en janvier 1985, où elle a été « [...] entendu[e] comme la dette de la Nation française envers ses anciens combattants qui se sont battus pour elle, et comme le devoir de transmettre l'expérience des grandes guerres du XX^e siècle » (Ledoux 2016, p. 60). Un autre exemple peut être identifié dans la deuxième moitié des années 1990, avec les débuts des efforts de commémoration d'une autre période noire de l'histoire française : la décolonisation.

Le 8 mai 1995 est identifié par Ledoux dans son livre comme une date clé pour l'usage du *devoir de mémoire* afin de reconnaître la période de la colonisation. Cette date marquait le

⁶ Pour des exemples des interviews, y compris leurs dates de diffusion et des citations de leur contenu, voir la section « *Le devoir de mémoire* de Michel Noir : création du Centre d'histoire de la résistance et de la déportation (septembre-octobre 1992) » dans Ledoux 2016, p. 111-116.

⁷ Par exemple, le 11 juin 1993, le sujet : « Pourquoi y-a-t-il un devoir de mémoire ? » est proposé aux étudiants de terminale pour leurs épreuves de philosophie dans les académies d'Amiens, Lille, Rouen, Paris, Créteil et Versailles. Pour plus de détails concernant la création et la présence de la question sur le *devoir de mémoire* aux épreuves du baccalauréat, voir la section « *Le devoir de mémoire* au baccalauréat (juin 1993) » dans Ledoux 2016, p. 119-121.

⁸ Pour plus d'informations concernant le discours de Lionel Jospin et au sujet de l'inclusion du *devoir de mémoire* dans les projets de l'Éducation nationale, voir Ledoux 2016, p. 154-155.

50^e anniversaire de la libération de la France, mais également le 50^e anniversaire du massacre de Sétif. Afin de marquer ce deuxième événement, le journal *Libération* publiait un article intitulé « Sétif, 8 mai 1945, le devoir de mémoire ». L’auteur, Mehdi Lallaoui, dénonçait les massacres d’Algériens par l’armée française, ainsi que l’absence de reconnaissance de ces actes dans l’histoire de la France⁹. Au cours des années suivantes, Lallaoui et son association, « Au nom de la mémoire », ont manifesté pour la reconnaissance d’autres événements s’étant déroulés pendant la guerre d’Algérie, ainsi que pour le massacre du 17 octobre 1961 à Paris¹⁰. À la même époque, on assiste à des débats dans l’espace public et dans les médias sur l’utilisation de la torture par l’armée française d’Algérie¹¹. En témoigne l’émission du 23 novembre 2000 d’« Inter matin » sur France Inter qui avait pour titre « Le devoir de mémoire et la guerre d’Algérie »¹².

Néanmoins, la décolonisation, surtout concernant l’Algérie, n’a jamais obtenu la même reconnaissance par un *devoir de mémoire* que celle qui accompagne la Seconde Guerre mondiale. L’historienne Sylvie Thénault rappelle que « [l]a guerre d’indépendance algérienne est l’événement

⁹ « Le 8 mai 1995, l’écrivain et réalisateur Mehdi Lallaoui, né à Argenteuil et d’origine algérienne, fait paraître dans le journal *Libération* une tribune intitulée “Sétif, 8 mai 1945, le devoir de mémoire”. L’auteur y dénonce les massacres d’Algériens commis par l’armée française à Sétif, Guelma et Kherrata, et son oubli dans la mémoire nationale. Il actualise ce passé en dénonçant également le discours de réhabilitation coloniale en vigueur en France, véhiculé par le “parti de la haine”, le Front national, en affirmant que pour lutter contre lui, “faire œuvre de mémoire, pour nous, est un acte d’éducation antiraciste élémentaire”. Enfin, l’auteur associe la reconnaissance de ce fait historique à l’écriture d’un nouveau récit national dans une nouvelle configuration identitaire de la nation française » (Ledoux 2016, p. 186-187).

¹⁰ Le soir du 17 octobre 1961, lors d’une manifestation contre le couvre-feu des Nord-Africains à Paris, des affrontements entre la police nationale et les manifestants ont lieu. Les manifestants, des Algériens appelés par le Front de libération nationale à y participer, ont été blessés, tués ou jetés dans la Seine. Jusqu’à aujourd’hui, le bilan des morts, des blessés et des disparus n’est pas encore certain.

¹¹ « Un an auparavant, en 2000, le débat se polarise sur la question de la pratique de la torture par l’armée française pendant la guerre d’Algérie. C’est la publication d’un témoignage à la “une” du journal *Le Monde*, daté du 20 juin 2000, qui relance cette controverse...Après confirmation deux jours plus tard de cette pratique de la torture au sein de l’armée française par Massu lui-même exprimant pour l’occasion ses regrets, *Le Monde* publie des enquêtes dans les mois qui suivent sur d’autres cas de viols commis par des soldats français, pour relever qu’il ne s’agissait pas de pratiques exceptionnelles. La situation prend une tournure plus politique en octobre lorsque plusieurs intellectuels s’engagent pour demander sous forme d’un “Appel” au président de la République Jacques Chirac, et au Premier ministre Lionel Jospin, la reconnaissance et la condamnation officielle de la torture pendant la guerre d’Algérie par une déclaration publique. Publié le 31 octobre dans les colonnes de *L’Humanité*, les auteurs du texte exigent d’eux la reconnaissance de la vérité en mobilisant la formule *devoir de mémoire*, perçue comme faisant partie du vocabulaire officiel du pouvoir » (Ledoux 2016, p. 188-189).

¹² Pour une explication des événements menant à cette émission, voir Ledoux 2016, p. 189-190.

de l'histoire de la colonisation française le plus étudié par les historiens, mais aussi celui qui est le plus débattu dans la société » (Thénault 2012, p. 9).

Dans ce mémoire, nous explorerons comment le cinéma peut être utilisé afin de participer à l'établissement d'un *devoir de mémoire* pour cette période historique. Nous prendrons certains films du cinéaste militant René Vautier, comme cas. Nous nous concentrerons sur le rôle de ce cinéma dans l'établissement d'un *devoir de mémoire* pour la fin de l'époque coloniale et les débuts du processus de la décolonisation. Plus précisément, nous nous poserons la question suivante : comment ce cinéma spécifique a-t-il participé à ce *devoir de mémoire* ?

Le cinéma militant, dans le contexte français, est principalement associé à l'époque de Mai 68 et les années immédiates qui l'ont suivi, même s'il existe des traces en France de ce cinéma dès les années 1910. À partir de Mai 68, une forme d'institutionnalisation de ce cinéma se concrétise, avec l'établissement de collectifs de production et des réseaux associatifs de distribution. Le cinéma militant existe en marge de l'industrie cinématographique et il est bien plus qu'un « cinéma engagé ». Bien qu'un film commercial puisse aborder un sujet épineux, le cinéma militant repose sur des formes alternatives de tournage et de distribution afin de transmettre ses idées. De plus, le cinéma militant n'a pas les contraintes financières qui sont associées au cinéma commercial, ce qui lui permet de défendre des propos plus contestataires et plus « libres ».

René Vautier, réalisateur d'*Afrique 50*, film souvent désigné comme le premier film anticolonial français¹³, s'inscrit dans ce mouvement. Méconnu, Vautier reste une figure importante du cinéma militant français. Pour ce mémoire, nous analyserons quatre de ses films : *Peuple en marche* (1963), *Les Ajoncs* (1970), *Avoir vingt ans dans les Aurès* (1972) et *La Folle de Toujane* (1974). Pour chacun de ses films, nous utiliserons les versions françaises numérisées et déposées

¹³ « Premier film réalisé par René Vautier, alors âgé de 21 ans, et premier film anti-colonialiste français » (Brun-Moschetti 2016, p. 178).

dans les archives de la Cinémathèque de Bretagne à Brest. À partir de ces quatre films, nous nous interrogerons sur la contribution de ces films au *devoir de mémoire* en France pour cette période de l'histoire coloniale.

Afin de répondre à cette question, nous avons *bricolé*¹⁴ un cadre théorique à partir de plusieurs théories existantes (l'histoire culturelle, l'histoire croisée et la théorie des champs, encadrées par l'intermédialité), qui seront expliquées dans notre premier chapitre. Nous précisons, dans un second chapitre, comment nous définissons le cinéma militant et nous nous attarderons sur l'œuvre cinématographique de René Vautier en présentant notre corpus d'étude. Les chapitres trois à six consisteront en des analyses qui nous permettront d'interroger le rapport à la réalité des films du Vautier, d'examiner comment est représentée la solidarité entre colonisés, comment se manifeste ce que nous avons envisagé comme une décolonisation linguistique pour finalement nous arrêter sur les interrogations sur le régime colonial véhiculées par les représentations des Français portés à l'écran.

La considération de ces aspects nous permettra de voir comment le cinéma de Vautier peut provoquer une ouverture d'esprit chez le spectateur : une fois encouragée à penser autrement, le spectateur a l'occasion de repenser sa connaissance de cette période historique, ce qui peut l'encourager à aller plus loin à la recherche d'informations et d'autres productions qui traitent le sujet.

¹⁴ Nous nous inspirons ici de Claude Lévi-Strauss et du bricolage tel quel développé dans *La Pensée sauvage* (Lévi-Strauss 1962).

Chapitre 1 : Cadre théorique

1. Introduction et explication

Afin de mener nos analyses, nous avons utilisé un cadre théorique composé d'éléments tirés de plusieurs théories. En nous inscrivant globalement dans l'approche intermédiaire, nous avons puisé dans l'histoire culturelle et l'histoire croisée, ainsi que dans la théorie des champs telle que développée par Bourdieu. Ce choix d'employer plusieurs théories en même temps pour construire un cadre théorique est délibéré et nécessaire, puisque l'objectif de notre recherche est multifactoriel et se situe au carrefour de nombreux domaines de recherche, y compris le cinéma, la sociologie et l'histoire. Cette approche s'inspire des concepts de *bricolage* de Claude Lévi-Strauss et de *braconnage* de Michel de Certeau. Dans *La Pensée sauvage*, Lévi-Strauss présente le personnage mythopoïétique du bricoleur et décrit comment « [l']ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet », car pour le bricoleur « [...] les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que "ça peut toujours servir" » (Lévi-Strauss 1966, p. 31). Chacun de ces éléments est versatile et « [...] représente un ensemble de relations, à la fois concrètes et virtuelles » (*op. cit.*). Comme le bricoleur, nous arrivons devant ce projet avec une multiplicité de théories acquises tout au long de nos études, mais sans souhaiter en utiliser une qui servirait de clé unique pour déchiffrer ce projet. Nous avons donc fait le pari de *bricoler* un cadre théorique qui correspond à notre objectif de recherche en le construisant à partir d'éléments ciblés et de concepts étudiés au cours des années. Là où une seule théorie manque un aspect ou la capacité d'être appliquée, nous en tissons une autre.

Nous nous autorisons cette méthode en nous situant du côté du *braconnage*, tel qu'expliqué par Michel de Certeau dans *L'Invention du quotidien*. Dans cet ouvrage, le philosophe explique comment le lecteur intériorise le texte lu et montre que son interaction avec le texte est plutôt celle

d'un jeu, où il prend ce qu'il peut des mots. Pourtant, le texte interagit également avec le lecteur :

[C]ar c'est sur son imaginaire que s'étend le pouvoir des médias, c'est-à-dire sur tout ce qu'il laisse venir de lui-même dans les filets du texte — ses peurs, ses rêves, ses autorités fantasmées et manquantes. Là-dessus jouent les pouvoirs qui font des chiffres et des « faits » une rhétorique ayant pour cible cette intimité délivrée (de Certeau, p. 254-255).

Même si de Certeau se concentre sur l'acte de lecture, la même chose pourrait s'appliquer à l'ensemble des interactions médiatiques. Ainsi, avec ce projet de mémoire, nous avons cherché le moyen de tisser une combinaison théorique afin de donner sens à la relation entre les films de Vautier et la mémoire de la décolonisation. Les théories choisies ne l'ont pas été au hasard ; elles s'inscrivent toutes dans des perspectives communes d'explication et d'analyse des représentations et de ses maillages médiatiques.

2. Les théories

2.1. L'intermédialité

L'approche intermédiaire encadre notre recherche et nous permet d'effectuer des liaisons entre notre corpus et son inscription dans un contexte. L'intermédialité a été décrite dans les années 1990 par des chercheurs comme Jürgen Müller et Éric Méchoulan¹⁵. Prenant le relais de l'intertextualité des années 1960, l'intermédialité s'en distingue par le fait qu'elle concerne l'interaction de divers médias et la relation qu'ils peuvent avoir entre eux. Nous entendons par média, « ce qui permet les échanges dans une certaine communauté à la fois comme dispositif sensible et comme milieu dans lequel les échanges ont lieu » (Méchoulan 2003, p. 16). L'intermédialité permet également d'inscrire un média dans son contexte social, culturel et temporel. Ces relations peuvent engendrer une coprésence de deux médias, un transfert des idées d'un média vers un autre ou une émergence d'un nouveau média à partir des médias existants.

¹⁵ Voir Besson 2015.

La coprésence sera notre axe de travail, puisqu'elle intègre l'idée de la politique de la représentation. Cette approche nous a ainsi mené vers les questions suivantes : qu'est-ce qu'un réalisateur choisit de montrer ? Que coupe-t-il au montage ? Quel sens donne-t-il à son montage ? Ces questions, couplées aux analyses que nous autorisent les approches décrites préalablement, nous permettront d'envisager les films traités de manière globale, en phase – ou non – avec le projet cinématographique de René Vautier.

2.2. L'histoire culturelle

Nous sommes allés puiser du côté de l'histoire culturelle, telle que définie par Pascal Ory, c'est-à-dire, une façon de penser l'histoire, afin de nous interroger sur les représentations. Puisant ses racines dans l'histoire de la « civilisation » et l'histoire des mentalités, l'histoire culturelle considère la culture comme « l'ensemble de représentations collectives propres à une société » (Ory 2004, p. 8). Il s'agit d'une histoire sociale des représentations, ainsi que d'une histoire de leur circulation et de leur mise en relation. L'approche tient à distance les jugements de valeur sur ce qui mérite de faire partie de « l'histoire » et repousse toute distinction entre « grande » et « petite » histoires. Cette approche s'intéresse donc à l'environnement d'un objet, ainsi qu'au contexte social en général.

L'histoire culturelle est en prise avec notre étude étant donné que nous examinons des représentations de la colonisation, souvent depuis la perspective des colonisés qui sont généralement exclus de l'histoire traditionnelle. Les films de Vautier font un effort pour dessiner une « vérité » de la situation coloniale. Par exemple, dans tous les longs métrages analysés, il y a des séquences qui ont été tournées à l'époque de la guerre d'Algérie, au sein du maquis du Front de libération nationale (FLN), simultanément aux faits qu'elles exposent. Cette perspective est radicalement différente de celle qui a été officiellement représentée en France à cette époque, surtout autour des morts des civils et des cibles de bombardements, et peut apparaître, encore

aujourd'hui, aux marges de l'histoire « officielle ». En adoptant des principes de l'histoire culturelle, nous considérons la représentation de ces perspectives aussi importante que toute autre représentation de cette période de l'histoire. L'histoire culturelle nous invite également à prendre en compte le contexte social, historique et contemporain de la guerre d'Algérie afin d'approfondir notre connaissance de ses représentations. À cet effet, certaines références aux personnages et aux événements historiques seront prises en compte selon leur pertinence, et examinées pour mieux saisir les possibles sens des films.

2.3. *L'histoire croisée*

À cette culturaliste, nous combinons des éléments de l'histoire croisée, alimentée par les réflexions d'Edward Saïd dans *L'Orientalisme*¹⁶. Cette notion a été évoquée dans un article de Michael Werner et Bénédicte Zimmermann. Selon eux, l'histoire croisée « [...] renvoie à une ou un ensemble d'histoires, associées à l'idée d'un croisement non spécifié » (Werner et Zimmermann 2003, p. 8). Cette approche met en relation des formations sociales, culturelles et politiques, et gère « [...] l'articulation entre la pluralité des regards possibles ainsi que les liens, nombreux, entre ces points de vue » (*ibid.*, p. 19-20). Elle permet également le développement d'une réflexivité, comme ce qui est proposé dans l'œuvre de Saïd. Ainsi, dans *L'Orientalisme*, le théoricien décrit comment l'Orient a été un concept construit par l'Occident lors de son enquête pour l'altérité culturelle. Werner et Zimmermann considèrent ces réflexions comme un double croisement : sur le plan de l'enquête, il y a le croisement des points de vue, l'occidental et l'oriental, et sur le plan de l'objet, il y a la représentation de l'Orient produite qui est en effet une image réflexive de l'Occident.

¹⁶ Saïd 1980.

Cette approche nous permettra donc de confronter l'étude de la société française de l'époque à ce qui en a été représenté depuis les colonies. Plus précisément, nous penserons la représentation de l'Afrique du Nord dans les films de Vautier comme un double miroir, où l'on peut avoir à la fois une réflexion sur la société européenne et sur la puissance colonisatrice. Cette approche sera surtout utile lors de l'analyse des actions et des dialogues entre les personnages des films, surtout les personnages français. Leurs interactions avec la population colonisée nous permettront d'envisager la conceptualisation de la colonisation à l'époque, ainsi que la variété de positions qui ont été prises par les Français. De plus, elle nous permettra de voir directement la représentation de la qualité de vie des colonisés, reflet des conséquences de la colonisation imposée, et de considérer ce que les Français, spectateur malgré eux de ces mesures, ont pu en penser.

2.4. La théorie des champs

Dernier ancrage théorique, la théorie des champs développée par Pierre Bourdieu nous permet de penser les objets artistiques dans un champ relatif à leur domaine. Ce champ hiérarchisé comprend, lorsqu'il est question de cinéma, tout ce qui est associé aux films, de leur création jusqu'à leur production et distribution. Cette théorie nous autorise donc à inscrire les films analysés dans un contexte social. Notre analyse se concentrera sur les notions de groupe « dominant » et « dominé » telles qu'établies par Bourdieu. Notre analyse nous permettra d'explorer comment ces associations se manifestent à l'écran, lors des représentations des relations personnelles ou institutionnelles. Nous aurons également recours à la théorie des champs pour éclaircir notre compréhension de cette période de l'Histoire et de la réalité des individus qui ont vécu des expériences y étant associées.

Envisager ainsi le champ cinématographique nous permet également de considérer la production des œuvres de Vautier sous différents aspects : de la création à la collaboration et jusqu'à

la distribution. Puisque ces projets filmiques sont développés dans le milieu militant, des particularités sont à prendre en compte, par exemple ce qui a trait à la censure ou à la réception de ces films. Cela transforme les possibilités de représentation en proposant de montrer « autre chose », mais également en ayant recours à des usages se situant du côté de la propagande. La théorie des champs nous permet alors d'avoir une vision plus large des films et de les contextualiser sur les plans historiques, sociologiques et politiques.

Chapitre 2 : René Vautier et le cinéma

Il n'y a pas une seule histoire du cinéma ; il y a une multiplicité d'histoires. Ce qui est présenté comme « l'histoire » dans les livres ou dans d'autres discours fluctue avec le temps, selon une variété de facteurs dominés par les contraintes sociales ou politiques. Il y a des films et des cinéastes qui en sont exclus ou oubliés, accidentellement ou délibérément, ce qui est souvent le cas de ceux qui osaient faire du cinéma autrement, comme dans l'exemple du cinéma militant.

Dans le contexte du cinéma français, toute mention du terme « militant » est la plupart du temps associée à la fin des années 1960 jusqu'à la fin des années 1970. Pourtant, ce genre cinématographique a des origines antérieures à cette période. Par exemple, en 1898, peu après l'avènement du cinéma, on assiste à une des premières utilisations du cinéma au service de la guerre avec un film tourné lors de la guerre d'indépendance de Cuba¹⁷. En France, à partir des années 1910, on retrouve des traces de l'emploi du cinéma à des fins de propagande¹⁸. La création d'un des premiers collectifs du cinéma ouvrier en 1913 s'inscrit dans cette mouvance, avec la fondation à Paris de la société du « Cinéma du peuple », issue du mouvement anarchiste, qui cherchait à présenter des points de vue contre des iniquités sociales, comme la guerre, la morale bourgeoise et l'alcool¹⁹. Ce collectif éphémère reste considéré comme « [...] la tentative française la plus élaborée de production par et pour le mouvement ouvrier » (Roudé 2017, p. 9).

Lors des bouleversements sociaux et politiques des années 1960, exemplifié par Mai 68, le cinéma militant a été repris et, d'une certaine manière, institutionnalisé²⁰. Commencant d'abord par les ouvriers et les étudiants, ce courant du cinéma militant a « [...] fait apparaître sur les écrans, des individus et des groupes qui y étaient jusque-là invisibles » (Lecler 2013, p. 98). En même

¹⁷ Voir Vincenot 2008, p. 19.

¹⁸ Voir Almqvist et Perron 2012, p. 34-49 et Véray 2019.

¹⁹ Voir Mannoni 1993.

²⁰ Voir Lecler 2013.

temps que cette popularisation surgit une volonté de la part des participants et des théoriciens du cinéma pour définir, débattre et redéfinir le concept, surtout dans des textes de revues comme *Positif*, *Cahiers du cinéma*, *Écran et Cinéthique*²¹. À l'époque, une panoplie de noms accordée à ce genre de cinéma émerge : cinéma parallèle, cinéma de rupture, cinéma d'intervention, ainsi que cinéma militant.

Une revue en particulier, *Écran*, s'est consacrée à la tâche de classifier et de réfléchir à ces appellations et a choisi sa désignation préférée parmi ces options, celle de cinéma militant. Dans son numéro de décembre 1974, Guy Hennebelle et Daniel Serceau publient leur définition :

Cette appellation désigne des films qui, généralement, présentent la double caractéristique d'avoir été tournés avec de faibles budgets en marge du système commercial de production-distribution et de s'assigner une tâche d'intervention politique à court terme ou de pénétration idéologique à long terme (Hennebelle et Serceau 1974, p. 46).

Au cours des années suivantes, des modifications à cette définition très courte ont été faites, ce qui en a permis la précision de certains aspects. Ainsi, en 1976, est publiée la définition la plus élaborée et réfléchie autour de ces questions. Cette dernière met l'accent sur l'importance de l'idéologie politique dans la conception et la création d'un film. Hennebelle souligne qu'un « [...] cinéma militant [...] se met d'emblée, et par définition, au service de la classe ouvrière et des autres classes ou catégories populaires en s'assignant une fonction de contre-information, d'intervention ou de mobilisation » (Hennebelle 1976, p. 12). Elle renforce le fait que ceux qui participent à cette tendance du cinéma font des films par désir de faire avancer leurs causes politiques.

René Vautier s'inscrit dans ce mouvement. Figure phare du cinéma militant, il reste méconnu comme d'ailleurs la plupart des cinéastes militants. À ce jour, il y a très peu de prise en compte de ses films par la critique, encore moins de littérature secondaire à son sujet. Pourtant, à

²¹ Voir Grant 2016, p. 7-9.

partir de son œuvre, un effort assez remarquable de renverser le discours dominant peut être observé.

1. Détails biographiques au sujet de René Vautier

René Vautier est issu d'une famille bretonne laïque, ce qui était assez rare à l'époque dans cette région traditionnellement très catholique. Il a été boursier au lycée de Quimper pendant la Seconde Guerre mondiale, où il a participé à la Résistance à partir de son réseau scout. Il faisait partie du clan René Madec²² et a été décoré par le Général de Gaulle à la fin de la guerre pour ses efforts résistants²³. À la suite de son inscription à l'Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC), il a adhéré au Parti communiste français. Lors de sa participation au tournage du film *La Grande lutte des mineurs*, en 1948²⁴, il entre en relation avec la Confédération Générale du Travail (CGT), un syndicat plutôt proche de la gauche ouvrière. Pendant ces années de formation, Vautier a également interagi avec d'autres cinéastes, notamment Joris Ivens, qu'il considérait comme « un modèle et un point de repère », Ivens prenant « [...] activement part aux luttes d'indépendance et aux mouvements de grève, en s'impliquant directement sur le terrain » (Bovier et Fluckiger 2016, p. 116). Ivens a, entre autres, illustré ce modèle lorsqu'il a tourné le film *Terre d'Espagne* (1937), qui suit les républicains espagnols durant la guerre civile, et également dans *Indonesia Calling* (1946), film qui met de l'avant les dockers et les anticolonialistes en Indochine. Il propose un modèle de tournage qu'on retrouvera plus tard dans les œuvres de Vautier.

²² Basé à Quimper, ce groupe avait pour projet de franchir la zone interdite le long de la côte du sud Finistère pour faire des relevés sur les angles de tirs des casemates du Mur de l'Atlantique. Pour plus d'informations concernant l'organisation du groupe, voir Vautier 1998, p. 8.

²³ Pour plus d'information sur les origines familiales de Vautier et son implication dans la Résistance, voir Perron 2016.

²⁴ « L'engagement était un aspect dominant dans la gauche française de l'époque, donc une implication dans un tel projet n'était pas exceptionnelle pour un communiste comme Vautier » (Jeancolas 2011, p. 36). De plus, la CGT, alignée avec le Parti communiste français, a produit plusieurs films à cette époque tels que *La Grande lutte des mineurs* (1948) et *Un homme est mort* (1950) (Voir Perron 2016).

Après avoir participé au tournage des films CGT, Vautier est envoyé en Afrique de l'Ouest par la ligue de l'Enseignement française afin de documenter « [...] l'action éducative métropolitaine en Afrique-Occidentale française » (Nicolas *et al* 2016, p. 12). Cependant, lorsqu'il arrive dans le pays, il y trouve une situation inconfortable. En tenant compte des mots de ses camarades du maquis, il tente de filmer « [...] ce qui ne va pas [...] » (Bovier *et al* 2016, p. 163). Pourtant, il rencontre un problème à cause d'une ancienne loi française qui oblige un réalisateur à donner des informations aux autorités coloniales comme son état civil, ses références professionnelles et le scénario de son film ; ces autorités pouvaient d'ailleurs rejeter ou modifier le projet soumis²⁵. Une telle interdiction a encouragé Vautier à aller de l'avant avec son projet. Il cherche alors une manière de tourner son film différemment. Il souhaite établir un rapport d'égalité avec les villageois filmés, en demandant l'autorisation d'explorer le village²⁶. Les comportements et les agissements de Vautier vont ainsi remettre en question la situation coloniale de l'époque, notamment le rapport colonisateur-colonisé, et peuvent être envisagés comme une forme d'engagement. Ce premier projet de Vautier aura été un bon prélude pour sa carrière à venir, tant au niveau des sujets choisis que des modes de réalisation.

La première tentative de Vautier pour traiter la question algérienne prend la forme d'un film pédagogique au milieu des années 1950. Ce film, réalisé avec d'anciens collègues de l'IDHEC, a pour objectif de présenter l'histoire de la conquête de l'Algérie, selon les politiques d'enseignement de l'époque, encore sous l'influence de Jules Ferry et du principe de « mission civilisatrice ». Vautier travaille en cherchant des sources à la Bibliothèque nationale de France, en utilisant des

²⁵ Une description plus élaborée de cette loi peut être trouvée dans Vautier 1998, p. 32-33.

²⁶ « Un peu comme si pour “filmer avec” les Africains, Vautier devait nécessairement “filmer contre” le colonisateur. Il demande l'autorisation de parcourir le village, lui, l'homme blanc, et cherche ainsi à établir un rapport d'égalité avec les colonisés (y compris les enfants, qualifiés de “sages” ou de “philosophes” et dont les actions sont commentées avec un ton parfois amusé mais toujours complice). Il remet ainsi en question l'ordre de la situation coloniale qui labellise les colonisés comme irrémédiablement inférieurs » (Nicolas *et al* 2016, p. 17).

archives, telles que des lettres d'officiers de l'armée et des dessins de l'époque²⁷. Pourtant, le film n'a pas connu une bonne réception lors de sa présentation à la Ligue d'enseignement.

Le film, qu'il avait intitulé *Une Nation, l'Algérie*, concluait que l'indépendance de l'Algérie était très probable, voire inévitable²⁸. À l'époque, cela provoque une polémique politique, étant donné qu'au niveau administratif, l'Algérie n'est pas une nation, mais trois départements français (Alger, Oran et Constantine). Pour ce commentaire, Vautier est poursuivi pour « [...] attaque à la sûreté intérieure de l'État » (Vautier 1998, p. 81). De plus, lors d'une projection dans une réunion organisée par un Comité pour la paix en Algérie, la copie est détruite par un commando du Mouvement national algérien.

Entre le cessez-le-feu et l'indépendance, Vautier veut faire un retour en Algérie pour tourner des images. Il a reçu de la part des autorités algériennes la permission d'entrer dans le pays à condition qu'il forme un Algérien pour assurer la relève après l'indépendance²⁹. Cette demande donne à Vautier l'idée de créer le Centre audiovisuel d'Alger, afin de former plus qu'une seule personne. Le Centre sera rattaché au Ministère de la Jeunesse, des Sports et de l'Éducation populaire. Sa création aura été un moyen d'aider l'élaboration d'un cinéma national libre et populaire, ainsi qu'un moyen de créer un « dialogue en images » avec la France, l'ancien pays colonisateur (Layerle 2016, p. 62).

Après quelques années d'activité, le Centre audiovisuel d'Alger n'est plus nécessaire, puisque la Cinémathèque d'Alger et le Centre national du cinéma algérien, fondé par le

²⁷ Pour plus d'informations sur les origines de ce film et la méthode de travail de Vautier, voir Vautier 1998, p. 80-81.

²⁸ Voir l'épisode du 9 janvier 2015, *Hommage à René Vautier*, de l'émission de radio Hors champ sur France Culture.

²⁹ « Passer la frontière tunisienne aurait été difficile. J'ai demandé une autorisation à Ben Bella, qui était dans son bureau avec Boumediène. Il m'a dit que je pouvais rentrer à condition de former un Algérien, pour assurer la relève. L'idée était que les Algériens puissent ensuite dialoguer en images avec la France. Cet Algérien s'appelait Ahmed Rachedi. On a tourné ensemble la remontée de l'Armée de libération nationale à travers le Sahara, et quelques images sur l'OAS » (Cerf 2003, p. 64).

gouvernement, ont été créés. Sans centre à diriger, la présence de Vautier en Algérie perd son sens ; il rentre donc en France avec l'objectif de faire « un cinéma breton ».

La création, en 1969, de l'Unité de production cinématographique Bretagne (UPCB) permet à Vautier, par le biais d'un collectif de production, d'explorer de nouvelles thématiques dans ses œuvres. Elle lui permet notamment d'analyser la situation en Bretagne et de se pencher sur l'oppression existant en France métropolitaine. L'idée de ce collectif est d'assurer que « [...] la masse [prenne] la parole » (Bovier et Fluckiger 2016, p. 141). Plateforme de production ouverte et plurielle, le travail du collectif consistait à aider la production de films régionaux et internationaux qui soutenait l'idéologie et la philosophie du groupe. Le collectif sera financé par la vente d'un scénario de Vautier à un cinéaste argentin en 1969³⁰.

2. Le cinéma selon René Vautier

Au lieu du terme « cinéma militant », Vautier préfère celui de « cinéma d'intervention sociale ». Il considère son film *Un Homme est mort* comme la naissance d'une nouvelle utilisation du cinéma. Selon lui, le *cinéma d'intervention sociale* est « [u]n cinéma qui reflétant une réalité sociale est suffisamment intégré dans cette réalité pour influencer sur son évolution » (Vautier 1998, p. 51).

À cette époque, il existe un débat autour de la création et l'utilisation de ces films militants. Ce débat oppose deux camps. Un premier groupe considère que la forme est prépondérante, mettant l'accent sur une création qui vise à déconstruire « [...] les modes de représentation dominants » (Bovier et Fluckiger 2016, p. 117). Ce groupe se pense comme des « auteurs », où le primat est accordé à l'esthétique de la présentation de l'image à l'écran. Des collectifs tels que le groupe

³⁰ Ce scénario deviendra le film *Des goûts et des couleurs* (1970) de Juan Battle Planas (Bovier et Fluckiger 2016, p. 120).

Dziga Vertov, mené par Jean-Luc Godard, se situent dans cette tendance et ont d'ailleurs un certain succès dans la production de leurs films par la télévision française³¹. Une seconde tendance pense le film comme un reflet de la lutte sociale, accordant « [...] le primat au message à véhiculer » (*op. cit.*). Des groupes comme Cinélutte ou l'UPCB de Vautier s'inscrivent dans ce courant. La distribution de leurs œuvres se fait à partir du soutien des syndicats ou d'autres structures associatives.

Pour ce deuxième groupe, il est primordial de se concentrer sur ceux qu'ils estiment avoir le droit de s'exprimer. Ils voient leur travail comme une amplification des voix souvent ignorées par la société, celles des gens qui se considèrent généralement comme « les exploités » (Bovier et Fluckiger 2016, p. 118). Pour ces cinéastes, leur travail doit impérativement se faire en collaboration avec ces exploités afin d'assurer la représentation de leur vision des choses, surtout en donnant l'occasion à l'ouvrier et au paysan de parler de lui et de ses problèmes³².

Malgré la présence dominante et irréfutable de cette philosophie dans sa pratique, Vautier ne s'est jamais vraiment exprimé à l'écrit à ce sujet. Une des seules présences explicites de ses idées sur le cinéma peut être lue dans ses mémoires, *Caméra citoyenne* (1998), qui raconte sa vie de ses débuts dans le cinéma jusqu'aux jours de l'UPCB. Il a également contribué à un texte collectif de réflexion sur le cinéma militant, intitulé « Vous avez dit “Cinéma d'intervention” ? », dans le numéro d'*Écran* de mai 1979³³. Pourtant, cette absence générale de base théorique revendiquée par écrit (manifeste, déclaration, etc.) ne surprend pas, car l'action de Vautier repose sur le fait de tourner des films sur « ce qui ne va pas », plutôt que d'en parler. Cela montre bien l'importance et

³¹ « Godard, grâce à la valeur d'échange symbolique de sa signature, obtient le soutien de la télévision pour produire les films du groupe Dziga Vertov, mais ne se préoccupe guère de leur diffusion, ceux-ci étant par ailleurs systématiquement interdits d'antennes sur les chaînes qui en sont pourtant les commanditaires (conformément à la logique de la commande détournée) » (Bovier et Fluckiger 2016, p. 117).

³² Ces priorités sont détaillées dans Bovier et Fluckiger 2016, p. 119.

³³ Voir Grant 2016, p. 8 et Hennebelle *et al* 1979.

le rôle de l'image et donc, du cinéma pour Vautier. Le cinéma est un discours, une revendication, qui a une puissance et qui doit être mis au service d'une cause.

3. Corpus

3.1. Peuple en marche (1963)

Un des premiers films produits par le Centre audiovisuel d'Alger a été le projet collectif *Peuple en marche*. Le documentaire se compose de scènes provenant de temporalités variées, le tout axé autour des commémorations du 1^{er} mai à Alger. On y trouve des images tournées dans le maquis pendant la guerre, d'autres venant du gouvernement provisoire et des extraits de courts métrages d'Ahmed Rachedi³⁴. Le film documente la lutte pour l'indépendance, les contributions de la classe ouvrière, ainsi que le projet de reconstruction nationale qui commence alors à s'achever. À cause de son contenu, le film a été saisi par la police française lorsque Vautier l'a envoyé à un laboratoire pour le transformer en 35 mm, ce qui l'a privé de toute possibilité de diffusion sur le sol français³⁵. Aujourd'hui, ce film, souvent cité comme le premier film d'une Algérie indépendante, reste toujours incomplet avec plusieurs versions différentes.

3.2. Les Ajoncs (1970)

Les premiers efforts de l'UPCB, en termes de réalisation, ont été la création de deux courts métrages, *Les Trois cousins* et *Les Ajoncs*, mettant en scène la situation de l'immigrant en France. *Les Ajoncs* est un film où le personnage principal, un immigrant algérien en Bretagne, a de la difficulté à trouver du travail, subissant une violence policière injustifiée, mais découvrant aussi la

³⁴ Voir Layerle 2016, p. 68.

³⁵ « En 1964, le montage original d'*Un peuple en marche* est envoyé au laboratoire LTC de Saint-Cloud pour être "gonflé" en 35mm – une opération technique impossible à réaliser en Algérie par manque d'infrastructures. Saisi par la police française, le matériel est "malencontreusement" détruit. Cet incident atteste du statut d'indésirable que le film s'est vu attribuer et qui exclut de fait toute possibilité de diffusion sur le sol français » (Layerle 2016, p. 73).

solidarité de la part des ouvriers. L'inspiration pour ces deux films vient d'une conversation entre Vautier et les expulsés des bidonvilles immigrants autour de Paris³⁶. Selon eux, il était essentiel de tourner un film pour raconter leurs expériences en France, « [...] mais ça ne sert à rien de faire pleurer les gens ; au contraire, si on peut les faire rire avec nos ennuis, c'est mieux. Comme faisait Charlot ! » (Vautier 1998, p. 214). Cette référence à Charlie Chaplin a donné l'idée à Vautier de prendre contact avec un ami comédien qu'il avait rencontré à Tunis lors des guerres de l'indépendance, Mohamed Zinet, pour jouer le rôle principal³⁷. L'influence chaplinesque a aussi été décisive pour convaincre le ministre de l'Information d'accorder un visa au film, alors qu'il s'inquiétait du traitement des policiers dans le film. Lors de ses conversations afin de recevoir le visa d'exploitation du film, Vautier a d'ailleurs mis de l'avant le fait qu'il souhaitait traiter les policiers de manière semblable à ce qu'on retrouve dans les films de Chaplin. *Les Ajoncs*, suite à sa sélection pour le festival de films sur l'immigration de Munich, a gagné le Prix du Film antiraciste décerné par l'Amicale des Associations de Travailleurs Immigrés en Europe³⁸.

3.3 Avoir 20 ans dans les Aurès (1972)

De tous les films de Vautier, *Avoir 20 ans dans les Aurès* est celui qui a eu le plus de succès en France, malgré son contenu controversé. Inspiré de l'histoire de Noël Favrelière³⁹, le film raconte comment, en quelques mois, un groupe d'appelés bretons, des pacifistes, a été transformé en bourreaux par les efforts de leur lieutenant, ainsi que par la violence de la guerre. Ce film était compliqué à regarder pour les ex-soldats ayant servi en Algérie, car il « [...] contredisait les

³⁶ Voir Vautier 1998, p. 213-214.

³⁷ « L'allusion à Charlie Chaplin m'a immédiatement fait penser à l'ami Mohamed Zinet, avec qui j'avais lié amitié à Tunis, quelques années auparavant pendant la guerre d'Algérie » (Vautier 1998, p. 214).

³⁸ Voir Brun-Moschetti 2016, p. 184

³⁹ Noël Favrelière est un soldat français qui a déserté l'armée pour rejoindre les forces ennemies lors de la guerre. Il a publié son récit sous le titre *Le Désert à l'aube* aux Éditions de Minuit en 1960. Vautier a pris contact avec lui lors de sa libération d'une prison FLN en 1960. Il lui faudra une décennie pour transformer ce projet en film. Pour plus d'information à ce sujet, voir Schilling 2011, p. 144.

représentations de la guerre et de l'armée française qu'il[s] avaient intériorisées et qu'il[s] pens[aient] (re)voir à l'écran » (Voltzenlogel 2016, p. 104). Ce film est également sorti à une époque où il y avait une absence de films sur l'Algérie et la guerre, à cause de l'autocensure des réalisateurs qui n'osaient pas faire de film qui risquait de provoquer le gouvernement. Les films de l'époque se contentaient de montrer la guerre en arrière-fond et se concentraient sur le soldat qui tentait de réintégrer la société civile⁴⁰.

Il y eut cependant un certain changement de la part du gouvernement français à partir de 1970 quand un visa a été accordé à *La Bataille d'Alger* de Gillo Pontecorvo et que le gouvernement a participé aux frais de financement d'*Avoir 20 ans dans les Aurès*. Néanmoins, le Centre national du cinéma (CNC) n'a donné qu'un cinquième du budget prévu, mais « [...] le gouvernement montrait que dans la France de Pompidou on ne faisait plus de censure politique » (Schilling 2011, p. 146). Vautier et l'UPCB ont modifié leurs plans de tournage pour le film, en réduisant le temps de tournage à seulement dix jours⁴¹.

Suite à sa sortie en salle, le film a été salué par la presse de gauche communiste pour avoir ouvert la porte à une discussion sur cette période. De même, certains quotidiens de grande diffusion (*Le Monde*, *France-Soir*) applaudissaient « [...] le courage, l'anticonformisme et la liberté de Vautier » (Schilling 2011, p. 146). L'aspect transformateur du film a, par exemple, été noté dans une critique des *Lettres françaises* :

[...] en dévoilant le mécanisme d'une guerre « sale » parce qu'elle salit et corrompt l'âme et l'esprit de ceux qui l'acceptent ou la subissent sans révolte, il risque, en effet, de heurter beaucoup de monde, et pas seulement ceux pour qui « l'honneur de l'armée » ne saurait être mis en cause, les chauvins impénitents, mais aussi ceux qui refusent de croire, dans leur bonne foi mystifiée, que les braves soldats du contingent — leurs enfants, leurs frères, leurs fiancés — ont pu commettre dans certaines circonstances des exactions et des atrocités dont ils les savaient, *en temps normal*, incapables (Capdenac 1972, p. 15).

⁴⁰ Voir Schilling 2011, p. 138-139.

⁴¹ « C'est ainsi qu'*Avoir vingt ans dans les Aurès* fut tourné d'après son auteur moyennant la seule subvention du gouvernement français. Non pas sur cinq semaines comme prévu, mais en moins de dix jours, en Tunisie, sans le luxe des prises multiples et dans un esprit d'entraide et de débrouillardise » (Schilling 2011, p. 146).

Dès lors, le film a été vu dans la perspective d'une participation au procès de la mémoire collective⁴².

3.4. La Folle de Toujane (1974)

La Folle de Toujane, également film produit par l'UPCB, nous intéresse, car le film réunit deux combats cinématographiques de Vautier : la guerre d'Algérie et les luttes politiques en Bretagne⁴³. Le film suit les aventures de deux ex-amants et amis d'enfance bretons qui ont choisi des chemins radicalement opposés. Gwenn, animatrice de radio, reste en France et choisit la voie « neutre » du média français, acceptant de s'intégrer dans le système. Roger, instituteur, est parti enseigner en Tunisie, où il découvre les effets néfastes de l'occupation française dans le Maghreb et prend la décision d'en faire quelque chose.

La violence psychologique ou physique est le principal sujet du film. Ce dernier prend pour décor un village tunisien, dénonçant, par exemple, l'utilisation, par les élèves tunisiens, de manuels évoquant « nos ancêtres les Gaulois » (Dreyer 2016, p. 94). On montre également ce qui est présenté comme une opération de pacification de la part des autorités françaises qui ont tué deux élèves pour avoir écrit le mot « liberté » sur le mur de l'école. Plus tard dans le film, Vautier montre que les conditions des villageois tunisiens ne sont pas si différentes de la situation des paysans bretons, une situation évoquée en breton avec des sous-titres en français. Ce film contient également la mise en abyme d'un film : le court métrage *Le Remords*. Cette inclusion est « [...] l'occasion pour Vautier d'engager une réflexion métadiscursive sur l'engagement cinématographique » (Dreyer 2016, p. 90). Parodie de l'Office de radiodiffusion-télévision

⁴² « Selon Michel Capdenac, le film ne pouvait que contribuer au procès de la mémoire collective... » (Schilling 2011, p. 147).

⁴³ « Il permet en effet de réunir les deux principaux combats cinématographiques de Vautier : la guerre d'Algérie - depuis *Une nation, l'Algérie* (1954), avec notamment *Algérie en flammes* tourné dans le maquis de l'ALN en 1956-57 - et les luttes politiques en Bretagne - à partir de *Mourir pour des images* en 1971 » (Dreyer 2016, p. 87).

française (ORTF), le film illustre les dangers de l'autocensure pratiquée par les cinéastes de l'époque.

Ces quatre films apparaissent au milieu de la filmographie de Vautier, mais ils sont à considérer comme un ensemble, car ils marquent une transition de films tournés en Afrique du Nord vers des films tournés en France. Ils représentent tous l'oppression des classes dominées comme un fait universel, peu importe la localisation géographique ou les origines des personnages. Mais ils montrent également que cette oppression peut être surmontée par un effort collectif. Cette leçon importante existait déjà dans les premiers films de Vautier et se poursuivra dans les films qui viendront ensuite.

Chapitre 3 : Les (re)constructions de la réalité

1. La représentation de la réalité au cinéma

La mémoire est souvent pensée comme ce dont un individu se souvient, comme un rappel de ses expériences, de sa réalité. Même la mémoire collective d'une société est généralement basée sur son passé. Par « mémoire collective », nous entendons les expériences et les connaissances transmises entre différentes générations à travers l'histoire d'une société. Tous n'ont pas vécu ces événements appartenant à l'Histoire, ce qui explique pourquoi il est essentiel d'en avoir des représentations. Ces dernières peuvent prendre différentes formes artistiques : des pièces de théâtre, des sculptures, des romans, des films, etc. Malgré ces diversités, elles contribuent à la construction ou à la reconstruction d'une réalité afin de représenter au mieux leurs histoires.

Le cinéma a représenté la réalité depuis ses premiers jours. Ainsi, les films des frères Lumière, *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon* (1895) et *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (1896) sont deux illustrations de l'emploi du cinéma dans la représentation d'événements réels. Ils ont ouvert la voie à des productions documentaires témoignant du désir de cinéastes à représenter des réalités par le biais des films. Pourtant, il importe de s'interroger sur cette représentation : quelle réalité cherche-t-on à montrer ?

Qu'il s'agisse d'un film documentaire ou d'un film de fiction, l'absence de mise en scène semble impossible puisque dans les deux cas, la sélection et la reconstitution sont inévitables. John Grierson, fondateur de l'Office National du Film, envisageait le cinéma documentaire comme une *interprétation créative de la réalité*⁴⁴, pointant ainsi la manipulation opérée sur le réel. Ce dernier

⁴⁴ Cette définition est rappelée dans l'article de Fariborz Fallah, « Naissance du documentaire britannique » : « William Guynn précise que Grierson, dans sa définition du documentaire, distingue deux oppositions : celle qui sépare le documentaire (concerné par actualité, c'est-à-dire un monde observable) de la fiction (qui se réfère à un monde imaginaire) ; celle qui distingue le documentaire d'un *film of fact*, car un documentaire n'est pas la simple reproduction du réel, mais son interprétation créative » (Fallah 2004, p. 313-314).

est également reconstruit par la fiction, dans une volonté de créer ce que Roland Barthes a appelé des *effets de réel*⁴⁵. Ces derniers, pensés par Barthes pour la littérature, sont créés par des indices qui sont laissés dans le texte afin de donner l'impression au lecteur que ce dernier reflète la réalité, même si le texte est purement fictif. Ce même principe peut être adapté au cinéma, où les indices sont laissés dans un film afin de donner une impression de réalisme.

Afin de nous interroger sur les manières dont Vautier a reconstruit la réalité dans ses films, nous nous appuyerons sur ces deux rapports au réel. En prenant comme exemple quatre films proposant des relations variées à la réalité, nous explorerons les modalités de présentation de multiples réalités, les objectifs de ces constructions ou reconstructions afin d'envisager comment ces films contribuent à l'établissement d'un *devoir de mémoire*.

2. La réalité par la recherche de l'authenticité dans *Peuple en marche*

Peuple en marche trouve ses origines dans le travail du Centre audiovisuel d'Alger et vise à reconstruire la réalité d'une Algérie qui s'est réapproprié son histoire. Il s'agit d'un documentaire qui cherche à faire avancer une certaine vision des choses tout en présentant un film aussi authentique que possible. Nous employons « authentique » dans le sens d'exact, de précis et dont un individu ne peut contester la vérité de la représentation.

Beaucoup d'efforts ont été mis en place afin de justifier la réalité représentée, ou de s'assurer que ce qui est représenté, dans le film, est la réalité, ceci afin de convaincre le public qu'il regarde une trace de la vérité. Ainsi, il pourra être plus ouvert à recevoir des propos complexes et dissidents.

Le film s'ouvre avec des images d'Alger tournées en hélicoptère (**Figures 3.1 et 3.2**). Ainsi,

⁴⁵ Voir Barthes 1968.

le réalisateur illustre son parti-pris de réalisme. Ces images sont également accompagnées d'une narration, faite par Vautier, qui explique les choix faits pour son film. Il précise entre autres que ce ne sont pas les bâtiments d'Alger qui sont l'objectif principal du film : « Notre tâche à nous, cinéastes algériens, est de peindre les hommes plus que les maisons. Prendre la caméra comme scalpel et décortiquer la ville » (TC 0:51 – 1:02). Le choix d'une analogie scientifique montre une volonté de faire un travail précis et exact et de bien considérer tous les différents aspects de la vie des citoyens d'Algérie. La narration de Vautier continue en expliquant la « déclaration de mission » du film :

Aujourd'hui, après l'an 1 de notre indépendance, il nous faut faire comprendre le mouvement d'un peuple. Un peuple vivant, un peuple debout. C'est seulement en tant que cela que nous sommes sûrs qu'une caméra aura sa place au cœur d'un combat de l'édification d'une société nouvelle (TC 1:35 – 1:56).

L'important doit être mis sur la caméra et sur la certitude qu'utiliser des images peut provoquer des changements sociaux. De plus, cette déclaration sert de justification à des images qui ont été délibérément sélectionnées et qui seront présentées tout au long du film.

Avant d'enchaîner sur d'autres considérations, il importe de s'arrêter sur l'emploi du pronom « nous » dans l'introduction du film narrée par Vautier. Ce « nous » est une prise de position collective qui englobe l'idée que ce qui est présenté à l'écran reflète les pensées et les opinions des cinéastes du Centre audiovisuel d'Alger. Cette prise de parole collective inclut celle d'Algériens qui sont en train de parler de leur propre pays. Pourtant, la voix qui prononce ces mots est celle de Vautier, c'est-à-dire celle d'un citoyen du pays colonisateur et qui s'exprime en français, langue de la nation colonisatrice. Force est de constater que cette voix collective portée par Vautier montre les limites d'un film qui souhaite représenter une Algérie tout à fait indépendante puisqu'il contient encore des vestiges coloniaux prononcés, en premier chef, la langue.

Malgré ce problème, le film n'hésite pas à critiquer les représentations antérieures de

l'Algérie, surtout celles proposées par la France. À partir du TC 4:10, une série d'illustrations – des illustrations représentant l'image d'une Algérie colonisée telle que relayée par la France et intégrée dans la conscience collective d'une partie de la population française – sont montrées au spectateur. Ces images sont celles d'un pays paisible où les populations françaises et algériennes travaillent côte à côte (**Figures 3.3 et 3.4**). Les Algériens sont présentés comme un peuple qui s'occupe de la main-d'œuvre manuelle dans l'agriculture et l'industrie, avec des conditions de travail et de vie qui sont présentées comme étant certes archaïques, mais justes et décentes (**Figure 3.5**). À partir du TC 4:35, des images filmées apparaissent. Elles représentent une autre vision des conditions de vie des Algériens : une famille debout devant une maison en ruines (**Figure 3.6**), les bidonvilles d'Alger à côté des gros immeubles d'appartements occidentaux (**Figure 3.7**), les enfants travailleurs (**Figure 3.8**). Cet emploi du montage alterné tente de donner au spectateur l'idée que ce qui est filmé est la réalité des choses, et que ce que les autorités françaises leur ont montré n'est qu'un mensonge. Afin de renforcer cette idée, ces images sont accompagnées de la narration suivante :

Ce que l'on ne nous aurait pas dit il y a dix ans, c'est que l'Algérie battait les records de mortalité infantile et c'est que l'Algérie était un des pays où l'opposition entre la misère et l'aisance était la plus flagrante. Le pays de l'exotisme des petits cireurs. Le pays où l'on préférerait faire travailler les gosses de treize ans dans les mines parce qu'on peut les payer moins cher et qu'on n'a pas besoin de bâtir les écoles (TC 4:36 – 5:20).

La narration sert à renforcer la représentation de la réappropriation par les Algériens de leur histoire, ce que montrent les images en les expliquant et en en donnant plus de détails.

L'emploi de la musique peut aussi être envisagé comme constitutif d'une volonté d'authenticité. Présente dès le début du film, sa présence n'est pas anodine. Il s'agit de musique traditionnelle, chantée en langue arabe ou en langue berbère. Elle fonctionne comme un contrepoint à l'utilisation du français dans le commentaire, rappelant que la culture algérienne a une histoire antérieure à l'arrivée des Français et que cette culture n'a pas disparu.

Il y a un exemple particulier dans le film où la musique est utilisée afin de montrer que malgré une culture traditionnelle, les Algériens n'hésitent pas à se moderniser. Lors de la séquence présentant des images décrites comme provenant « du cœur du Sahara » et tournées dans le maquis lors de la guerre (TC 24:00), un groupe d'hommes est montré dans un village du désert ; ils portent des vêtements traditionnels, mais chacun avec une arme à feu très moderne. Filmé selon plusieurs perspectives, on montre et donne à entendre au spectateur des images et des sons de ces hommes en train de danser sur une chanson traditionnelle ponctuée par de tirs de fusils (**Figure 3.9 et 3.10**). Le narrateur disparaît alors de cette séquence, laissant le spectateur seul devant ce spectacle d'une Algérie hybride, traditionnelle, mais prête à utiliser des outils modernes afin d'obtenir son autonomie.

Représenter la réalité des projets de l'armée algérienne est aussi un enjeu du film. À la fin de la guerre d'indépendance, l'armée n'a plus de rôle dans le combat actif. Dans le film, Vautier montre que l'armée travaille en coopération avec les civils. Les militaires sont montrés assurant l'alimentation des villages démunis en distribuant du blé (**Figure 3.11**), ils facilitent le retour des réfugiés de la guerre (**Figure 3.12**) et ils participent au rétablissement de l'économie (**Figure 3.13**). Associée aux images, la narration renforce cette image positive de l'armée :

Certains avaient tendance à opposer l'armée et le peuple, en oubliant que l'Armée de la Libération Nationale était seulement le bras armé du peuple, issue du peuple, au service du peuple. La pelle a remplacé le fusil. Les bras sont les mêmes, au service de la même révolution qui continue (TC 33:04).

Ces phrases sont fortement colorées par des idées communistes : une force armée *issue du peuple*, l'armée *au service du peuple* et une révolution continuelle. L'idée que « ... [l]a pelle a remplacé le fusil » est non seulement illustrée à l'oral, mais aussi présentée lorsque l'armée se présente au défilé du 1^{er} mai, avec une pelle dans un bras et le fusil dans l'autre (**Figure 3.14**). Cette image présente l'idée qu'ils sont prêts à tout faire pour préserver l'Algérie nouvellement indépendante.

Cette idée que la pelle est plus importante que le fusil sert un autre objectif : celui de montrer que l'Algérie, bien qu'elle se soit tournée vers le socialisme, ne tombe pas en ruine économique sans la présence française. Le film cherche à montrer que le capitalisme et le colonialisme ne sont pas les moyens d'assurer la prospérité collective d'une nation. Afin de prouver cette réalité, l'armée est montrée en train d'aider dans les opérations agricoles, en employant des technologies modernes (**Figure 3.15**). Cette illustration est suivie par le commentaire suivant : « Les récoltes ont été supérieures à toutes les autres récoltes que l'Algérie avait connues jusqu'à ce jour » (TC 34:45). Le film montre aussi des scènes d'usines qui fonctionnent et de mines qui sont encore ouvertes (**Figure 3.16**), malgré le fait qu'elles soient gérées des comités d'ouvriers et non plus par des patrons français. Ainsi, les actions de l'armée algérienne sont présentées comme constitutives d'une contribution positive à l'économie du pays.

Le film s'intéresse aussi à la représentation du maintien de la démocratie, une autre crainte qui dominait lors de la Révolution. À partir du TC 22:00, on montre au spectateur des images du peuple algérien qui accède aux bureaux de vote afin de participer au referendum sur l'indépendance (**Figure 3.17**). De longues files d'attente sont montrées, ainsi que des travailleurs qui marquent le décompte de votes sur de grands tableaux (en français). Un peu plus tard dans le film, vers TC 27:33, on nous montre des assemblées populaires (**Figure 3.18**), qui sont représentées comme des événements radicalement différents. Ces images rappellent la démocratie à l'ancienne, où des groupes sont assis ensemble en plein air, en train de parler et de discuter. À ce moment, il n'y a plus aucun signe rappelant le pays colonisateur, pas de tableaux de vote ni de panneaux en français.

Peuple en marche cherche également à montrer comment le nouveau régime est meilleur en ce qui concerne le système d'éducation. Le film met de l'avant que l'éducation est une priorité pour le gouvernement et qu'il essaie de rattraper une absence d'éducation des générations précédentes.

Le spectateur peut ainsi voir des vieilles personnes en train d'apprendre à lire et à écrire aux côtés de plus jeunes (**Figure 3.19 et 3.20**).

Finalement, le film semble représenter le peuple algérien comme un peuple solidaire en axant son déroulement autour du défilé du 1^{er} mai. Ce défilé est montré comme une activité de masse, avec des participants provenant de tous les secteurs de la société (**Figure 3.21**). Cette représentation de la solidarité, tout comme les autres représentations de l'Algérie dans le film servent à accentuer l'idée que l'Algérie est un pays moderne, en phase avec son époque et qui a fait le bon choix en se débarrassant du colonialisme.

3. La représentation de la réalité de l'oppression : l'exemple des *Ajoncs*

Le court métrage de fiction *Les Ajoncs* a été utilisé par Vautier afin de représenter la réalité autrement. Ce film prend la forme d'une fable cinématographique, avec un récit duquel une leçon morale peut être tirée. Pourtant, le film est ancré dans la réalité lorsqu'il aborde le sujet de la violence policière contre les immigrants en France.

Le personnage principal, Mohamed, interprété par le comédien algérien Mohamed Zinet, est représenté d'une manière très positive. Il cherche toujours à mener une bonne vie et ne dépend pas des allocations ou de l'assistance de l'État. Par exemple, lorsque Mohamed est mécontent et sans emploi en banlieue parisienne, le spectateur le suit faisant du stop afin de gagner la Bretagne grâce à l'aide d'un routier. Arrivant dans une ville bretonne, le narrateur omniscient raconte les pensées et les émotions de Mohamed : « Sur le pont, il sentit qu'il pouvait peut-être trouver en ce pays ce que tout homme cherche : du travail pour manger et du rêve pour vivre⁴⁶ » (TC 3:14 – 3:22). Une brève discussion avec des hommes âgés lui annonce de mauvaises nouvelles : un travail dans une

⁴⁶ Cette citation est une retranscription de la bande-son du film.

usine ne sera pas possible à cause de la désindustrialisation de la région. Ceux qui décident de rester dans la région doivent se satisfaire de « ... ce que la mer leur apporte » (TC 4:17). Ce jour-là, par hasard, en se promenant, la mer « lui apporte » une vieille carriole. Voyant une opportunité pour gagner sa vie, Mohamed part cueillir des fleurs, des ajoncs, qu'il avait vus en entrant dans le village. Après les avoir cueillis, il revient en ville et se met devant l'entrée d'une usine (**Figure 3.22**).

Mais le film cherche aussi à représenter l'hostilité des autorités envers les immigrants. Dès que Mohamed s'installe devant l'usine, un gendarme est montré devant lui par un travelling. Le gendarme est donné à voir en uniforme ; ses cheveux gris indiquent qu'il n'est plus jeune. Il est plus grand que Mohamed, ce qui est utilisé pour illustrer sa puissance et son pouvoir (**Figure 3.23**). De plus, il est présenté dans son uniforme foncé devant un fond blanc. Cette mise en scène peut être comprise comme une illustration de la mentalité du personnage (il ne verrait les choses qu'en noir et blanc, sans nuance). Mohamed lui, est présenté devant un fond rouge. Couleur associée au communisme et aux idéaux de gauche, le rouge peut être utilisé pour refléter la vision du monde de Mohamed, une vision coopérative et humaniste, suivant celle défendue par Vautier. Ces images supportent alors une confrontation idéologique par le biais d'une mise en scène ayant recours à une palette de couleur précise afin de faire écho aux préoccupations des personnages.

Au début de son interaction avec le gendarme, Mohamed n'a pas l'air très nerveux, malgré sa position d'immigrant face à une figure d'autorité. Mais à partir du TC 9:36, il y a une évolution dans sa perception de ce gendarme. Ce dernier lui désigne alors quelque chose avec son doigt (**Figure 3.24**) : l'image d'un panneau de stationnement interdit. La précision « INTERDIT TOUS LES JOURS » domine tout le cadre (**Figure 3.25**). La caméra revient ensuite sur le gendarme qui fait signe à Mohamed de déplacer sa carriole, une tâche qu'il exécute sans problème. À TC 9:51, Mohamed s'est éloigné au coin de la rue face à l'usine et il cherche l'aval du gendarme pour y rester (**Figure 3.26**), ce que ce dernier lui refuse. Il fait ensuite l'effort pour continuer son chemin,

mais sa carriole reste coincée dans un trou entre la chaussée et le trottoir. Il essaie de la faire sortir, sans succès. Au début, le spectateur croit que le gendarme va l'aider à s'en sortir, mais ce dernier démolit rapidement la carriole de Mohamed. Cette destruction, qui reprend l'accompagnement musical et le rythme du cinéma burlesque américain du début des années 1910, est montrée avec des coupes ponctuelles et régulières du visage de Mohamed (**Figure 3.27**). Son visage est présenté en gros plan, le donnant à voir en train de s'interroger sur ce qui est en train de se passer. Cette absence de compréhension de la part de Mohamed relaie une réflexion sur l'absence de logique dans les actes de ce policier, ainsi que la violence policière en général.

4. La reconstruction de réalité de la guerre dans *Avoir 20 ans dans les Aurès*

Avoir 20 ans dans les Aurès est un film de fiction particulier. L'objectif de Vautier était de recréer la réalité de l'époque. Il tourne donc ce film à la manière du documentaire, genre dominant de son cinéma, tout en y associant des techniques typiques des films de fiction. Dès le générique, il indique se donner la mission de convaincre son public de faire confiance à sa représentation des choses afin d'atteindre ses propres objectifs idéologiques.

Aucun effort n'a été fait avec le générique afin de cacher l'idéologie personnelle de Vautier. Cette partie du film s'ouvre sur un fond noir, avec une chanson de Pierre Tisserand qui rappelle les chansons militantes folkloriques des années 1960 et 1970⁴⁷. Le fond noir est suivi par un fond rouge qui sera la couleur dominante du reste du générique, une expression évidente des croyances communistes du réalisateur. Peu après, on montre au spectateur une carte d'une Bretagne isolée,

⁴⁷ Pour plus d'information à ce sujet, consultez Schilling 2011, p. 141.

sans aucune indication du reste de la France, nouveau rappel des convictions de Vautier, celles de l'indépendantisme breton (**Figure 3.28**).

Après ce fond rouge et une carte de la Bretagne, la description suivante est déroulée sur un fond rouge :

Vous allez voir la chronique de 7 jours de la vie du commando du lieutenant Perrin, dit « Commando des Bretons » ou encore « Commando des cheveux longs ».

Cette chronique filmée est en quelque sorte le condensé de 800 heures de témoignages de 600 appelés ou rappelés de la Guerre d'Algérie.

À l'heure où les généraux, les politiciens et les agents secrets donnent chacun leur version de ce que fut la guerre d'Algérie, nous avons pensé qu'il était utile de refléter l'état d'esprit des appelés de ceux-là dont le général de la Bollardière interviewé, disait : « Quant aux jeunes du contingent, dont on parle très peu, ils mettent longtemps à se remettre de cette guerre. Il m'arrive tous les jours d'en rencontrer, qui m'avouent avoir gardé un tenace et horrible souvenir de ce qu'on les a contraint de faire ».

La véracité de chaque scène de ce film peut être certifiée par un minimum de 5 témoins⁴⁸.

L'idée de Vautier est ici de tenter un effort pour rassurer le public sur ce qu'il présente à l'écran : il a véritablement recréé la réalité des événements historiques, et non simplement représenté le passé.

Son utilisation du mot « chronique » renvoyant à un genre littéraire popularisé au Moyen-Âge⁴⁹ tout comme l'idée que *la véracité de chaque scène de ce film peut être certifiée par un minimum de 5 témoins* montre une volonté de représenter uniquement ce qui est vrai.

Mais pourquoi insister sur cette vérité dans la réalisation d'un film de fiction sur la guerre d'Algérie ? En 1972, l'année de sortie du film, la guerre d'Algérie n'était pas un événement lointain. Elle avait pris fin moins de dix ans auparavant et une partie du public, les anciens soldats, avait toujours des souvenirs vifs de cette époque. Cette guerre était également un sujet incroyablement épineux, qui divisait la population française. En prenant le parti de présenter les choses d'une manière aussi réaliste et exacte que possible, et en précisant l'effort qu'il avait ainsi

⁴⁸ Cette description est déroulée sur l'écran. Elle a été retranscrite ici afin de la montrer dans son ensemble. Pour voir un extrait de sa présentation originale, consultez **Figure 3.29**.

⁴⁹ La chronique du Moyen-Âge utilisait un récit prolongé afin de raconter les événements historiques en détails. Pour plus d'information autour de l'histoire de ce genre littéraire, voir l'entrée « chronique » du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/definition/chronique>.

fait, Vautier avoue qu'il est prêt à représenter « une réalité » qu'il estime le public être en mesure d'accepter.

Pour Vautier, la reconstruction de la réalité de l'événement dépassait l'inclusion unique et la description de faits historiques dans le générique. Il a d'ailleurs conçu le scénario et la mise en scène comme un « documentaire reconstitué » (Vautier 1998, p. 228). Malgré un petit financement du CNC qui l'empêchait de tourner plus que quinze jours, Vautier a trouvé des moyens pour faire avancer le projet afin d'avoir la meilleure reconstruction possible⁵⁰.

Les dialogues d'*Avoir 20 ans dans les Aurès* n'existaient que pour certaines sections du film. Vautier a privilégié l'emploi de l'improvisation, surtout pour les scènes de groupe. Selon lui, des jeunes d'approximativement le même âge que les personnages, plongés dans les mêmes conditions parleront et réagiront de la même manière⁵¹. Vautier a donné des directives pour les conversations, mais a laissé de la place à l'invention. Cette méthode s'inscrit dans le genre du « psychodrame », populaire à l'époque et qui « [...] à l'image des happenings et d'autres expériences de création collective de première heure, place un ensemble d'acteurs dans des situations dont ils doivent s'extraire et qu'ils doivent s'expliquer par le biais du jeu collectif » (Schilling 2011, p. 140). Pour Vautier, cela était la façon la plus précise d'obtenir une reconstruction

⁵⁰ « Nous n'avions pas les moyens de payer les acteurs plus de deux semaines chacun, de même que la plus grande partie des techniciens ? Nous allions donc inventer un tournage-happening, pendant lequel chaque acteur vivrait son propre personnage plongé dans le contexte de la guerre d'Algérie reconstitué par les témoignages de ceux qui l'avaient vécue. Nous n'aurions pas le temps de recréer le climat de groupe, de bande, dont l'importance primordiale ressortait de tous les témoignages des anciens et que résumait une phrase enregistrée lors du témoignage d'un lieutenant : « Le principal est de les amener, appelés, rappelés et engagés, à l'échelon de la section, à se reconnaître comme un ensemble fermé, une communauté ; après l'officier s'arrange pour que l'extérieur soit hostile à cette communauté, et ça démarre : tous pour un, un pour tous ; ce qui est hors du groupe est l'ennemi. À partir de là, à toi de jouer, t'as gagné si tu gardes les ficelles de manœuvre ! » Créer le réflexe de communauté, les liens d'amitié en quinze jours, pas possible. Alors, j'ai engagé des amis bretons de longue date, des groupes de copains déjà soudés dans lesquels s'intégraient mes deux fils, et des jeunes acteurs qui jouaient une pièce de Jean-Michel Ribes intitulée *Les fraises musclées*, unis par les soirs et les soirs de jeu en commun. Et puis j'ai eu la chance de tomber, pour les « hors groupes » – le soldat qui allait déserter et l'officier – sur deux garçons qui s'engagèrent à fond dans l'aventure pour des raisons qui leur étaient personnelles : Alexandre Arcady, qui fut le Nono bourré à la fois de doutes et de certitudes, et Philippe Léotard, que j'avais vu dans *La cuisine* chez Mnouchkine, et qui se trouvait libre à ce moment-là » (Vautier 1998, p. 228).

⁵¹ « On s'aperçoit que les jeunes de 1971 mis dans la situation des appelés de 1961, auraient réagi pratiquement de la même façon, malgré Mai 68 entre-temps » (extrait d'un film de Jacques Royer, cité dans Schilling 2011, p. 140).

claire des événements, même si cette reconstruction ne suivait pas exactement ses expériences ou son idéologie : « Eh bien la guerre d'Algérie [qu'on voit] c'est pas du tout la mienne, c'est pas du tout mon opinion sur la guerre d'Algérie » (extrait d'un film de Jacques Royer, cité dans Schilling 2011, p. 140). Cette stratégie a été essentielle afin d'assurer une juste représentation de ce qui s'était passé au sud de l'Algérie à l'époque de la guerre.

Vers le début du film, après la fin de la marche dans le désert (TC 4:00), le groupe du lieutenant Perron tombe sur un rocher où se cachaient des membres de l'Armée de Libération Nationale (ALN). Le positionnement du groupe français par rapport au groupe algérien est fortement symbolique. D'abord, le groupe algérien profite du paysage et de ses aspects géographiques afin de lancer une attaque contre les Français (**Figure 3.30**). Parce qu'ils sont les indigènes du territoire, et non les colonisateurs, ils peuvent utiliser « leur territoire » à leur avantage dans leur lutte pour l'indépendance. En plus, les Algériens sont dans une position dominante, en haut du rocher, tandis que les Français sont en bas. Cela reflète la réalité de la situation sur le plan militaire. La France, malgré sa puissance, n'arrive pas à reconquérir le territoire algérien face à l'ALN que les forces algériennes dominent. La mise en image met alors le colonisateur dans un état de soumission, afin de rappeler au spectateur la réalité des événements au moment de la guerre.

D'une manière plus générale, la voie choisie par Vautier présente une occasion au public de tout voir de la guerre : les aspects positifs comme la camaraderie et la fraternité, ainsi que les côtés négatifs, comme la violence et la mort. En plongeant le public directement dans l'action, il les laisse se former leurs propres opinions et trouver des justifications aux événements. Plus important, il leur rappelle comment les faits peuvent être manipulés afin de défendre certains objectifs idéologiques, comme l'a fait, par exemple, le lieutenant Perrin à la fin du film lorsqu'il évoque la mort accidentelle de Noël comme une attaque contre tout le groupe de soldats et qui mérite de la vengeance. Cet exemple permet d'établir un lien direct avec la manipulation des faits opérée par

les autorités françaises en justifiant leurs actions militaires afin de continuer à avoir l'appui des militaires et des civils. Cela donne aussi aux spectateurs une possibilité de réflexion : ils viennent de voir la « réalité » à l'écran et ils peuvent ainsi s'interroger sur tout ce qui leur a été dit pendant la guerre, surtout en provenance du gouvernement.

5. La représentation de la réalité de l'oppression : l'exemple de *La Folle de Toujane*

La Folle de Toujane est le seul film du corpus qui montre un récit fictionnel sur la période de la colonisation se déroulant en terre colonisée. Le film donne à voir plusieurs représentations réelles de l'oppression, un élément clé de tout projet de colonisation. Bien que les illustrations soient nombreuses, nous articulerons notre analyse sur trois de ces figurations. L'accent sera mis sur la représentation de l'école, les actes commis par l'armée française et la présence de la censure.

5.1. L'oppression à l'école

Un des éléments essentiels de l'intrigue du film est le fait que Roger a été envoyé en Tunisie en tant qu'enseignant. Cela met l'accent sur une idée fondamentale de la colonisation, que le fonctionnement d'un territoire serait impossible sans la présence du colonisateur. Dans cette perspective, les Français sont indispensables afin d'offrir une éducation aux enfants du pays. Roger devrait être capable de s'occuper des enfants du village, mais dès son arrivée, le spectateur, et Roger lui-même, comprennent qu'il n'est pas du tout adapté à ce rôle.

La première manifestation de sa non-appartenance au monde de ses élèves vient de son premier jour en tant que professeur, quand il fait l'appel de la classe. On peut entendre, et voir qu'il a de gros problèmes de prononciation. Lorsqu'il continue à prononcer approximativement ou mal les noms des élèves, une série de plans d'ensemble de ces derniers assis derrière leurs pupitres (**Figure 3.31**) sont donnés à voir. Il n'arrive pas à bien prononcer leurs noms, surtout les noms de

famille. Cela le désigne d'office comme étranger et contribue au trouble de ses élèves. Comment peuvent-ils être à l'aise avec quelqu'un qui n'est pas capable de correctement prononcer leur nom, un élément clé de leur identité ?

Pourtant, le problème va bien au-delà des soucis de prononciation. Tout le programme scolaire de ces élèves n'est pas du tout adapté à leur environnement. Par exemple, ils apprennent qu'historiquement leur pays s'appelait « la Gaule » et ils sont soumis aux inspections scolaires. Dans le film, l'inspecteur d'académie sert d'ailleurs d'exemple parfait de cet impérialisme éducatif à l'endroit des enfants. Alors qu'il est en train de revoir le progrès scolaire des élèves, qu'il trouve très lacunaire, il dit : « En géographie, ils ont bien l'air de connaître la Tunisie, c'est vrai. Mais, la France, ils connaissent même pas les préfectures ! »⁵² (TC 59:23 – 59:32). Selon lui, il est inacceptable de ne pas savoir ces détails. Cette situation absurde sert de rappel, par la fiction, de l'ampleur de l'oppression des connaissances locales en faveur des idées importées du continent européen.

Ces interactions compliquées avec l'école française se manifestent, plus tard dans le film, lors d'un acte de rébellion. Alors que l'école villageoise a été fermée à la suite du départ temporaire de Roger, l'armée s'y installe. Les jeunes du village, lassés par cette situation, font sur les murs de l'école des graffitis en arabe du mot « liberté ». Le choix de lieu est ciblé dans la mesure où il s'agit de la seule institution du colonisateur présente dans leur village.

5.2. L'oppression de l'armée

L'oppression exercée par l'armée est aussi mise de l'avant dans le film. Lorsque Roger revient au village, il trouve non seulement le mot « liberté » écrit sur les murs de l'école, mais il découvre que les jeunes responsables de cette inscription sont morts devant les murs, tués pour

⁵² Cette citation est une retranscription de la bande-son du film.

avoir réclamé la liberté (**Figure 3.32**). L'armée tient une cérémonie devant ces corps pour rappeler aux villageois l'importance de l'obéissance. Même si cet événement ne représente pas un événement historique, il est une manifestation du recours à l'armée française dans un maintien factice de la paix, surtout lors d'« opérations de pacification ». Cette image sert d'illustration de l'hypocrisie et de l'oppression présente dans toute forme de colonisation.

5.3. *L'oppression par la censure*

La Folle de Toujane met également en scène un autre décor, la France métropolitaine, afin de montrer une autre forme d'oppression, celle exercée sur l'information par la censure. Cette oppression se manifeste le plus clairement dans deux aspects du film.

Lorsque Roger part enseigner en Tunisie, l'autre personnage principal du film, Gwenn, obtient un poste à Paris en tant qu'animatrice à la radio. Une de ses responsabilités consiste à présenter les actualités, mais uniquement celles qui lui sont dictées. Vautier utilisera le montage alterné afin de montrer comment ce qu'elle raconte n'est pas toujours approprié ni réel. Pour ce faire, il a recours à des images qu'il avait filmées lors d'un bombardement d'une ville algérienne (**Figure 3.33**). Il montre les nombreux corps de victimes. Immédiatement avant ces images, Gwenn est montrée en train de décrire à la radio cet événement comme une action nécessaire qui n'a pas fait beaucoup de morts (**Figure 3.34**). Le spectateur comprend ainsi que les actualités présentaient parfois de faux comptes rendus des opérations militaires.

La Folle de Toujane contient la mise en abyme d'un court métrage réalisé au même moment *Le Remords*. Ce film dans le film présente deux instances d'oppression, liées, mais distinctes. La première consiste en une oppression explicite, exercée par les forces de l'État contre un individu. Le début du film montre un réalisateur, joué par René Vautier, qui raconte à son amoureuse l'agression policière d'un Algérien, à laquelle il vient d'assister sans intervenir. La deuxième forme d'oppression relève de l'incapacité du réalisateur fictif à reprendre ce sujet dans un de ses films

pour fin de dénonciation. Il explique toutes les raisons pour lesquelles il ne peut rien faire, en suggérant que ce n'est pas uniquement de sa faute, mais plutôt de la faute de toute l'industrie cinématographique française. Chaque acteur dans l'industrie a peur de faire quelque chose qui provoquerait la colère du gouvernement et risquerait un refus de financement de la part de l'État. Cet acte d'autocensure peut alors être qualifié d'oppression implicite, vu que les réalisateurs n'ont plus le droit de s'exprimer librement.

*

*

*

Malgré des différences sur le plan de la forme et du contenu, ces quatre films servent le même principe. Ils font tous un effort pour reconstruire la réalité de l'époque de la décolonisation. Le mélange d'images et de sons contient une variété d'indices facilitant la mise en confiance du spectateur et force à le convaincre qu'il est devant une représentation de la réalité. Ces deux aspects sont primordiaux pour mettre de l'avant des propos plus contestataires, principalement des affirmations qui vont à l'encontre de ce qui a été présenté comme l'histoire officielle ou l'histoire s'étant installée dans la conscience collective.

En se concentrant sur le réel, Vautier ouvre la porte à la possibilité de transmettre toute une variété de nouvelles informations historiques à son public et surtout, de lui donner les moyens de s'interroger sur sa propre implication dans le projet colonial, ainsi que sur sa compréhension de l'époque. Avec une réalité reconstruite, le spectateur a accès aux personnages, et par la suite, à des expériences et à des points de vue préalablement difficiles à percevoir, ce qui permet de considérer les relations entre différents groupes, surtout entre colonisés.

Chapitre 4 : Solidarité entre colonisés

1. Une solidarité omniprésente entre colonisés

Pour tout film qui traite de la colonisation, un spectateur pourrait s'attendre à voir des représentations de deux camps : le colonisateur et le colonisé. Il anticiperait également de voir la représentation de relations déséquilibrées, vu que la domination du colonisé fait partie essentielle du processus de colonisation. Dès lors, le spectateur pourrait escompter qu'un film qui représente la décolonisation tente de renverser cette relation coloniale en montrant les colonisés autrement. Cela est le cas dans les films militants de Vautier et cela relève de ses choix de mise en scène.

Par exemple, les films *Les Ajoncs* et *La Folle de Toujane* relaient l'idée omniprésente dans l'œuvre de Vautier de penser les Bretons comme des « colonisés de l'intérieur »⁵³. Classification controversée, elle peut se justifier. La Bretagne a longtemps été un pays à part entière, indépendant des régions qui constituaient la France. Elle est une des seules régions où la langue locale, le breton, a longtemps été utilisée, même après l'imposition de la langue française au XV^e siècle. De plus, le statut du breton comme langue celte et non comme langue d'oc ou d'oïl le rend unique. À la langue, on peut ajouter également les traditions (alimentaires, vestimentaires, musicales, etc.) comme des aspects de la culture bretonne qui la différencie du reste de la France. Mais ce n'est pas ce statut distinct qui signifie que les Bretons soient des colonisés. Ce sont plutôt les efforts délibérés d'assimilation de la part des différentes administrations françaises qui s'apparentent à des formes de colonisation et qui dès lors, permettent de les considérer comme des « colonisés de l'intérieur »⁵⁴.

⁵³ Cette notion vient de l'UPCB elle-même. Elle est évoquée par René Vautier et Nicole Le Garrec dans « U.P.C.B. : Faire prendre conscience que les choses doivent nécessairement changer » dans le numéro de mars-avril 1976 de *Cinéma d'aujourd'hui* : « [...] l'UPCB se veut d'abord au service de ceux qu'elle appelle "les colonisés de l'intérieur" » (cité dans Bovier et Fluckiger 2016, p. 121)

⁵⁴ Il est à noter que ces mêmes circonstances concernent aussi d'autres populations en France, notamment les Basques ou les Corses, qui peuvent eux aussi être considérés comme des « colonisés de l'intérieur ».

La solidarité est une réalité de la colonisation, devenue visible surtout vers la fin de l'époque coloniale avec la prédominance des mouvements d'indépendance. Des organisations de libération nationale, ainsi que de nouveaux gouvernements, avaient besoin de soutien au sein de leur peuple et souvent au sein des organisations internationales. Vautier fait l'effort de montrer cette omniprésence de la solidarité entre colonisés, qu'elle concerne la population du même pays ou celle du monde entier. Cette solidarité est montrée dans *Peuple en marche*, *Les Ajoncs* et *La Folle de Toujane*, et se manifeste de différente manière.

2. La solidarité dans *Peuple en marche*

La solidarité dans ce film est présentée comme un aspect essentiel de la lutte contre le régime colonial, ainsi qu'une réalité universelle. L'objectif du film est de montrer comment et pourquoi les Algériens sont un véritable « peuple en marche », un peuple prêt à profiter pleinement de cette nouvelle réalité de l'indépendance. Tenant compte de cet objectif, il ne devrait pas être surprenant que la majorité du film soit axée autour des réalités algériennes. Pourtant, il y a un effort d'unir cette réalité nationale à celles qui existent à une échelle mondiale. Ce sentiment d'appartenance entre colonisés est principalement exploré de deux façons distinctes, tout en étant lié par le discours et par l'image.

Le discours du film, donné par une voix *over*, emploie une langue très précise et réfléchie afin d'évoquer cette solidarité entre colonisés, surtout au terme du film. Cette fin, qui intervient après toute une explication de l'histoire de l'Algérie et de ses efforts pour s'affranchir de la colonisation, est plus universelle. Par exemple, le discours fait appel aux spectateurs en les interpellant : « Frères du monde entier » (TC 47:27). Cet emploi du mot « frère » implique une certaine proximité, une filiation ainsi qu'un sentiment de solidarité. Également, l'usage du « monde entier » rend l'interpellation universelle. Cet appel à l'universalisme est important surtout pour les

adhérents du communisme, qui considère cette organisation sociale comme un mouvement international qui peut renverser les inégalités et modifier la distribution du pouvoir.

À peu près trente secondes plus tard dans le discours (TC 47:58), cet universalisme est encore évoqué lorsqu'il est dit : « Nous ne sommes pas seuls dans notre lutte »⁵⁵. Le combat des Algériens contre le régime colonial est présenté comme un projet qui n'est pas uniquement réservé aux gens de ce pays, mais comme un projet qui a été achevé et continue d'évoluer suivant un effort collectif. Cette reconnaissance est reprise un peu plus tard dans le film: « À tous ceux qui nous ont aidés et à tous ceux qui nous aideront »⁵⁶ (TC 47:59 – 48:01). Cette reconnaissance de l'effort des autres est à la fois historique et contemporaine dans le contexte du film. Cela montre explicitement qu'il reste du travail à faire dans la lutte pour la meilleure Algérie possible.

Les images fonctionnent en collaboration avec ce discours afin de montrer la présence et la nécessité de la solidarité universelle. Par exemple, en même temps que la voix *over* est en train de remercier tous ceux qui ont aidé dans l'effort de la révolution, une banderole apparaît à l'écran : « Vive la solidarité internationale des travailleurs » (TC 47:58) (**Figure 4.1**). Cette image est un plan d'ensemble, avec un groupe d'hommes, tous vêtus en civil devant la banderole qui occupe toute la largeur de l'image. Ils semblent être des travailleurs qui soutiennent cette expression de solidarité, et non des militaires promouvant le discours du gouvernement. De plus, ces hommes et leur banderole n'occupent que la moitié de l'image, le reste étant du ciel. Cela peut signifier une ouverture vers le reste du monde, ainsi que la possibilité d'un avenir qui est à construire et qui aura comme assise la solidarité internationale des travailleurs.

Quasiment directement après l'apparition de cette banderole, une deuxième est présentée : « Solidarité active avec le peuple angolais » (**Figure 4.2**). La mention de l'Angola n'est pas

⁵⁵ Cette phrase est une retranscription de la bande-son du film.

⁵⁶ Cette phrase est une retranscription de la bande-son du film.

anodine, car au moment du tournage du film en 1963, l'Angola est toujours une colonie portugaise, mais enlisée dans une longue et douloureuse voie vers l'indépendance⁵⁷. Cette image montre la banderole de manière isolée devant un bâtiment d'Alger. L'architecture de ce dernier est d'un style européen qui peut être retrouvé dans les grandes villes françaises. Pourtant, dans le contexte du film, ce bâtiment au style colonial se trouve dans un pays nouvellement indépendant. Plus tard dans la séquence, cette banderole est présentée avec d'autres drapeaux, y compris celui du Front de libération nationale du Yémen et celui de l'Organisation de libération de la Palestine, des organisations originaires de nations qui connaissent les effets néfastes du colonialisme (**Figure 4.3**). La banderole et les drapeaux ne sont plus présentés de manière isolée, mais toujours à la main de quelqu'un, ou d'un groupe de gens, entouré par une foule. Cela démontre un soutien général de ces idées, du moins au sein des participants à cette manifestation du 1^{er} mai qui fonctionne comme axe central du film.

Cette même manifestation donne à voir une autre grande banderole qui reconnaît le soutien général du mouvement : « Salut à tous les amis de la Révolution algérienne » (**Figure 4.4**). La banderole est présentée au milieu de l'image et elle occupe presque toute sa largeur. De plus, des centaines de personnes sont présentées en plan d'ensemble, au-dessous et en dessus de la banderole. La grandeur de cette dernière, ainsi que l'importance du nombre de participants dans la foule renforcent le sens du texte, c'est-à-dire que les Algériens veulent saluer et remercier tous ceux qui les ont assistés et supportés dans leur projet d'autodétermination nationale.

Pourtant, il y a aussi d'autres images du film qui font appel à la solidarité entre colonisés, mais qui ne sont pas associées à cette manifestation du 1^{er} mai. Dans la partie du film qui traite de l'importance de la culture dans cette nouvelle Algérie indépendante (TC 44:46 – 45:46), on

⁵⁷ La guerre d'indépendance angolaise a commencé en 1961 et a pris fin quatorze ans plus tard, en 1975, lorsque l'Angola devient indépendant comme état communiste.

présente au spectateur une série d'affiches créées pour faire de la publicité sur les ciné-pops. Projet du Centre audiovisuel d'Alger, les ciné-pops « [...] permettaient de toucher, dans les tournées à travers l'Algérie, des zones cinématographiquement vierges... dans le but avoué de former des techniciens et une structure de diffusion populaire, sous la devise “Vers le socialisme par le cinéma, en dehors de toute censure” » (Vautier 1998, p. 176). Ces affiches présentées à l'écran sont intéressantes principalement à cause des films qui y sont annoncés. Ces derniers se déroulent dans une variété de lieux et possèdent un thème commun : celui de la résistance et de la révolution. Les lieux représentés sont l'Union soviétique (*Le Cuirassé Potemkine*), l'Algérie (*J'ai 8 ans*), le Vietnam (*Vietnam sur le chemin de la victoire*), l'Inde (*Deux hectares de terre*), l'Afrique du Sud (*Afrique, reviens !*) et la Flandre (*Les Aventures de Till l'Espiegle*). Cette résistance prend la forme d'une décolonisation moderne dans certains films, dans d'autres, elle est une résistance historique, coloniale ou industrielle. Les programmes, présentés en gros plan, sont uniquement dessinés à la main et certains des films cités ne sont pas très connus (**Figures 4.5 et 4.6**). Cet affichage artisanal, qui promeut des films hors du commun, dénote que ces ciné-pops, tout comme leur promotion et les films annoncés, ont parfois une vie éphémère. L'importance est de partager les thèmes et les images de ces films à un public divers et varié. L'aspect pédagogique de ce programme montre que le gouvernement algérien voulait présenter à la population l'importance de ces révolutions et leur signifier que le pays figure dans un plus grand mouvement. Tout cela pour faire comprendre qu'ils devaient continuer à soutenir ces efforts à l'intérieur et à l'extérieur de leur frontière.

Alors pourquoi mettre autant d'importance sur la solidarité entre colonisés et son inscription internationale ? L'importance de la solidarité est clairement évoquée dans le film : « Nous gagnerons la bataille de la dignité et nous aménagerons ce ciel que nous avons gagné avec notre

sang » (TC 49:35 – 49:41)⁵⁸. Cette lutte est donc primordiale afin d’obtenir une forme de dignité, c’est-à-dire de ne plus être sous le joug d’un régime colonial. La dignité est ici à comprendre comme un synonyme de la liberté, une valeur importante à préserver et qui vaut cet effort international et collectif.

3. La solidarité dans *Les Ajoncs*

Le personnage central de ce court métrage est à la fois un immigrant et un ancien colonisé. Au début du film, Mohamed est présenté à l’écran complètement isolé du reste de la société parisienne (**Figure 4.7**). Il est montré au centre de l’image, à l’entrée de l’autoroute, en train de faire du stop, avec une surabondance de voitures qui circulent, mais qui ne s’arrêtent pas. Pourtant, cette absence de solidarité, ainsi que les actions violentes et destructives du gendarme (décrites dans le chapitre 3), est contrebalancée par deux gestes très solidaires de la part d’autres « colonisés » du film : les ouvrières et un homme du village.

L’association entre ces femmes, blanches et françaises, à des colonisées, comme dans le cas de *La Folle de Toujane*, peut être controversée. Pourtant, ce film est réalisé à la même époque (le début des années 1970) et relaie sensiblement la même vision de la situation bretonne. Que ces ouvrières soient des femmes est aussi notable, au regard de l’oppression historique de ces dernières dans la société occidentale. Elles sont donc des individus doublement opprimés, à la fois par leurs origines et par leur sexe, et peuvent être considérées comme des colonisées à cause d’une absence de pouvoir systémique face à leurs oppressions.

La solidarité entre colonisés est plutôt visible dans ce film à partir de la représentation des actions et moins par les dialogues ou la narration. En témoigne, par exemple, l’action principale de

⁵⁸ Cette phrase est une retranscription de la bande-son du film.

solidarité envers Mohammed exprimée par des femmes qui ramassent les fleurs qui sont par terre et qui les lui paient. En tant qu'ouvrières, ces femmes font partie du prolétariat, un groupe opprimé par la bourgeoisie capitaliste. De plus, elles sont d'âges et de tailles différentes, représentant des personnes de générations variées avec des expériences de vie distinctes (**Figure 4.8**). Cette partie du film, filmée en plan moyen, permet aussi au spectateur de comprendre que ce ne sont pas seulement quelques ouvrières qui aident Mohamed, mais plutôt tout le groupe d'ouvrières qui est prêt à venir en aide à un autre individu qui subit une oppression. Il est aussi important de mentionner que cette aide vient automatiquement, dès le moment où elles quittent l'usine. Leur réaction de solidarité est alors instinctive et n'a pas nécessité une longue réflexion. Cela contraste avec la réaction immédiate et impulsive du gendarme, qui reste un acte inexplicable, violent et colérique, très loin d'une action solidaire. Il est à noter que le gendarme est encore visible à l'image, mais qu'il ne fait rien pour venir au secours de Mohamed, même après avoir vu la réaction de ces ouvrières. L'acte et la façon dont il est représenté peuvent être compris comme la présence et l'importance de la solidarité entre colonisés.

Cette séquence est entrecoupée avec des images d'une manifestation en Bretagne. À la manifestation, des drapeaux rouges, des drapeaux soviétiques et des drapeaux tricolores sont visibles, ce qui révèle la sensibilité communiste de ces manifestants (**Figure 4.9**). Ces drapeaux et la foule occupent deux tiers de l'image, ce qui donne encore plus d'importance à la sensibilité communiste de cet événement. Une des ouvrières en particulier est visible dans les images de l'acte de solidarité, ainsi que dans la manifestation (**Figure 4.10**). La présence de cette femme dans les deux situations, ainsi que le montage parallèle de cette séquence qui mélange des images de la manifestation et des images devant l'usine, créent un rapprochement symbolique qui sert à expliquer cette réaction immédiate, influencée par le communisme, une idéologie favorisant la solidarité entre des gens opprimés, comme cet immigrant et ces ouvrières.

Il est également possible de penser autrement cette solidarité de la part des ouvrières. Étant des femmes, leurs actions peuvent être interprétées comme une réaction maternelle à l'égard d'un « pauvre immigrant »⁵⁹. Cette solidarité humaniste est aussi visible plus tôt dans le film, lorsque Mohamed arrive au village breton et qu'il est assisté par un vieil habitant du village qui lui explique la situation locale (**Figure 4.11**). Filmés en plan moyen et en contre-plongée, l'homme et Mohamed se situent au milieu de l'image et se sont assis très près l'un de l'autre. De plus, il y a d'autres hommes du village visibles à gauche de l'image. Tout cela indique que cet homme ne voit aucun problème à venir publiquement au secours de Mohamed, même s'il est étranger et qu'il est différent de lui. Ce geste de solidarité provient d'un esprit humaniste et témoigne de la bienveillance d'un homme à l'égard d'un autre être humain.

4. La solidarité dans *La Folle de Toujane*

La solidarité dans ce film se manifeste plus évidemment dans la relation entre Roger et les villageois de Toujane. Roger, malgré qu'il soit citoyen français, peut être considéré comme colonisé à cause de ses origines bretonnes. À différents moments dans le film, Vautier souligne cette forme de colonisation et utilise une variété de techniques afin de renforcer cette idée que les Bretons sont des colonisés. Par exemple, l'histoire bretonne est absente des programmes scolaires et occupe peu de place dans la conscience collective des Français. Cela permet d'encourager l'élimination par omission de cette partie de l'histoire de la nation. Cette absence a même été notée par François Mitterrand dans son livre *Unité* dont un extrait est présenté en insert dans le film :

Moi, Français de France, je témoigne pour mes frères de Bretagne que je ne sais pas un traître mot de leur histoire, s'ils en ont une, avant le jour où cette histoire devint la nôtre. Évanouie, gommée. Est-ce acceptable? Je ne pense pas, pour ma part, que puisse légitimement se perpétuer une politique qui voue 5 millions des nôtres, ici, 10 millions

⁵⁹ Il serait également possible d'analyser la dimension féministe de ce film. Une telle interprétation ne répondrait cependant pas à la question de recherche de ce mémoire.

ailleurs, à vivre sans passé. La violence commence là⁶⁰ (**Figure 4.12**).

Cette citation de 1974 date d'avant l'arrivée de Mitterrand à l'Élysée. Son emploi du mot *violence* pour décrire cette situation est notable. Le fait que les Bretons aient subi de la violence de la part de la France ressemble beaucoup à une situation de colonisation, à cause de la volonté de suppression d'une identité, même si cette colonisation n'est pas la même que celle subie par les populations des continents africain, américain et asiatique⁶¹.

Dans le film, Vautier emploie un pré-générique afin de « préparer » le public à des propos potentiellement problématiques sans un tel effort. Le film s'ouvre avec l'affirmation suivante présentée sur un fond rouge, rappelant toujours l'ancrage communiste de Vautier :

La déclaration sur la race et les préjugés raciaux de l'UNESCO préconise l'enseignement des langues minoritaires « pour contribuer à enrichir la culture générale de l'humanité ». Seuls trois pays d'Europe refusent l'enseignement officiel des langues régionales : l'Espagne de Franco, la Grèce des colonels, la France de... (**Figure 4.13**)

Cette affirmation rappelle que l'utilisation de la langue bretonne, véhicule primordial de la transmission de la culture, a été fortement découragée, ou même interdite, par le gouvernement français en faveur de la langue française. L'affirmation est immédiatement suivie d'un plan qui ouvre la séquence d'un concert où l'on chante uniquement en breton. Puis, on montre à l'écran une caricature du président Pompidou qui prononce des propos sur la supériorité de l'art français comparé à l'art breton :

Ceci est l'expression fruste et mal dégrossie de l'art populaire paysan breton. C'est une œuvre datant du XVI^e siècle, quelques décennies à peine après le rattachement de la Bretagne à la France et est le calvaire de Tronoën dans le Finistère, quelque part au bout là-bas. Et voici, le chef-d'œuvre de l'art militaire français en Bretagne, remarquable de finition et d'allure. Le calvaire représentait l'École paysanne populaire bretonne, la statue, l'École militaire interarmes de Coëtquidon. Quelle meilleure réponse aux détracteurs de la culture française dans les régions périphériques⁶² (TC 02:40 – 03:10).

⁶⁰ Transcription d'un bloc de texte qui est présenté à la fin de *La Folle de Toujane* (TC 141:47).

⁶¹ La distinction principale repose entre autres sur le fait que les Bretons habitent un territoire situé en France.

⁶² Cet extrait est une retranscription de la bande-son du film.

Ces deux monuments sont alors présentés d'une façon neutre, montrés pour une durée de temps égale avec des prises différentes en gros plan pour souligner leurs détails. La différence dans le traitement des deux monuments se trouve plutôt dans le texte même où Pompidou traite le monument « français » comme un objet parfait, un véritable « chef d'œuvre ». Il note également l'emplacement exact de ce monument, en nommant exactement et avec précision la ville et l'établissement. Pourtant, il fait l'opposé avec le monument « breton », en employant uniquement des adjectifs négatifs pour le décrire et sans parvenir à bien identifier son emplacement de manière définie (« quelque part au bout là-bas »). Ce mépris injustifié, combiné à la présentation caricaturale de Pompidou renforce l'idée que la France traite les Bretons comme des colonisés.

Ce monument « breton » revient plus tard dans le film (TC 15:42 – 17:50) pour expliquer qu'il s'agit d'une œuvre qui commémore une révolte paysanne en Bretagne (**Figure 4.14**). Selon Roger, le narrateur de cette séquence, ces paysans ne voulaient qu'un partage équitable des ressources, particulièrement pour ceux qui font la majorité du travail de production. Pourtant, ces demandes n'ont pas été vues favorablement par les aristocrates français ; il y a donc eu une répression sévère de leur mouvement. L'évocation de cet événement est utilisée encore une fois pour montrer que la colonisation en Bretagne est un sujet qui reste à la fois historique et contemporain.

Après avoir bien « préparé » le spectateur, Vautier utilise cette nouvelle vision de Roger comme Breton colonisé afin d'expliquer et de montrer sa solidarité envers ses élèves tunisiens, et plus largement envers le village de Toujane. En étant envoyé comme instituteur au village, Roger « était chargé d'y apporter la culture française »⁶³ (TC 39:04 – 39:08). Son arrivée a été compliquée et Roger a visiblement eu de la difficulté à s'intégrer au sein de la communauté. À cause de ses

⁶³ Cette phrase est une retranscription de la bande-son du film.

difficultés, il rédige sa lettre de démission (TC 42:30), mais un de ses élèves arrive chez lui, un porte-bonheur dans les mains. À partir de ce moment, il y a un changement notable dans le comportement de Roger et dans ses interactions avec les villageois. Par exemple, il participe à une conversation très révélatrice sur l'inutilité de l'enseignement des croisades dans une perspective française pour ses élèves, qui sont tunisiens et musulmans (TC 46:46 – 49:04). En plus des sujets de ces conversations, leur lieu et de leur organisation sont aussi à souligner. Il s'agit de rencontres en plein air, à l'extérieur de la salle de classe, ce qui peut rappeler l'enseignement dans la Grèce antique : Roger est assis dans une position informelle, « couché », au même niveau que son interlocuteur (**Figure 4.15**). Cela marque un changement radical de son comportement antérieur où il est vu debout devant ses élèves dans une salle de classe (**Figure 4.16**).

L'intervention du narrateur, qui est présenté au début du film comme un ancien professeur de Roger en Bretagne, fait suite à ce changement :

C'est tout après des conversations de ce genre avec ses élèves que Roger s'est rendu compte de ce que l'on attendait de lui : former du bétail pour l'exportation comme moi je l'avais fait pendant des années en Bretagne sans me poser de problème. Alors, il enfermait les livres dans les tiroirs et il amenait les enfants parler de leurs villages pour essayer de leur faire connaître, comprendre, aimer les pierres, leur histoire [...] (TC 49:26 – 49:53)⁶⁴.

Cette intervention est accompagnée d'images tournées en plan d'ensemble de Roger en train de donner des cours en plein air, en marchant dans les ruelles avec ces élèves et en leur expliquant différents aspects de leur environnement. Cette relation que Roger est en train de mettre en place avec ces enfants dépasse la « mission civilisatrice » qui lui a été donnée par l'administration française, et en constitue, d'une certaine manière, une dénonciation. Il se montre ouvert à changer ses points de vue et tout ce qui lui a été enseigné. Il existe également dans ce discours une comparaison entre la situation en Tunisie et celle en Bretagne, ce qui accentue les ressemblances

⁶⁴ Cet extrait est une retranscription de la bande-son du film.

entre les deux contextes et explique pourquoi Roger est plus ouvert aux opinions et aux expériences de ces villageois.

Plus tard dans le film, cette ouverture d'esprit se transforme en une solidarité plus forte. Lors d'une discussion avec le père de Mohamed, un de ses élèves, Roger se rend compte d'autres parallèles entre la situation de ces parents tunisiens et les parents bretons. Cette discussion, tournée en plan moyen, prend place à l'intérieur de la maison familiale au village. Roger et le père de Mohamed sont assis par terre, au même niveau, ce qui suggère le principe d'un échange sans hiérarchie. Le père explique comment il veut que son fils puisse s'exprimer clairement et sans fautes en français afin d'obtenir un poste de fonctionnaire et, par la suite, avoir une bonne vie. Le résumé de cette conversation est présenté par le narrateur, qui ajoute des détails pour bien expliquer les parallèles :

Il a expliqué à Roger qu'il ne voulait pas que son fils continue, mais qu'il apprenne le français, parce qu'il fallait parler français pour entrer dans l'administration. Couper les enfants de la culture de leurs pères. Ça aussi rappelait quelque chose à Roger. Quand il était petit, je lui avais accroché un sabot coup parce qu'il avait parlé breton en classe et en rentrant à la ferme, il avait annoncé à son père qu'il ne lui répondrait plus lorsque son père lui parlerait en breton⁶⁵ (TC 51:38 – 52:46).

Roger devrait alors sympathiser avec ses élèves, vu qu'il a aussi subi le même genre d'expérience autour de la langue et de l'imposition d'une politique linguistique qui ne favorise pas la langue locale. Cette expérience commune marque à nouveau une solidarité partagée avec les villageois de Toujane.

L'action la plus marquante de cette solidarité est sans doute l'interaction de Roger avec l'inspecteur de l'Éducation nationale qui vient pour l'évaluer, ainsi que les conséquences qui en découlent. Cette inspection est loin d'être un succès. Roger se met en colère et chasse l'inspecteur de sa salle de classe lui disant de partir et de prendre ses « bouquins racistes » (TC 60:00 – 61:00)

⁶⁵ Cet extrait est une retranscription de la bande-son du film.

(Figure 4.17). Dans l'image, Roger apparaît plus grand, et donc supérieur, devant l'inspecteur qui personnifie l'autorité coloniale. L'instituteur a des propos très directs et critiques au sujet de la situation coloniale. Plusieurs facteurs peuvent expliquer sa réaction. Premièrement, l'inspecteur refuse de bien prononcer son nom, ce qui signifie pour lui un manque ou une absence de respect ou de compréhension de sa culture bretonne⁶⁶. De plus, l'inspecteur refuse de reconnaître l'aspect ridicule d'un programme scolaire qui n'est pas du tout adapté aux élèves et à leur réalité.

La solidarité de Roger dépassera d'ailleurs la simple action de chasser l'inspecteur de la salle de classe. Il est en effet prêt à se sacrifier pour défendre la dignité de ses élèves. Par exemple, à cause de ses actions, il est forcé de partir du village afin de passer des tests médicaux qui détermineront « l'origine » de son comportement lors de son interaction avec l'inspecteur. Mais cette absence temporaire ne changera pas son respect pour la culture locale. Une des premières choses qu'il est amené à faire lors de son retour est de procéder à la réouverture de l'école, fermée par les militaires pendant une opération de « pacification » du village. Lors de la cérémonie devant les corps des élèves assassinés, un échange intervient entre lui et le lieutenant :

Lieutenant : Vous tous, vous allez participer à la réouverture de l'école que vous a donnée la France. Vous avez devant vous l'exemple de ce qui arrive à ceux qui veulent s'écarter les chemins de l'obéissance et de la loyauté. L'instituteur va vous lire ce que c'est la voie du progrès qui sera la vôtre.

Roger : Non.

Lieutenant : Quoi, non ?

Roger : Non, je lirai rien. Je lirai pas ce texte-là et je dirais plus rien tant que vous serez ici.

Lieutenant : J'ai des ordres.

Roger : Vous avez l'ordre de m'aider à rouvrir l'école. Ça y est, c'est fini. Vous avez fait assez de conneries comme ça, alors vous allez foutre le camp.

Lieutenant : Ça va pas.

Roger (criant) : Vous allez foutre le camp ! (TC 67:07 – 67:56)⁶⁷

Cet échange est présenté par les voix *off* de Roger et du lieutenant. Les images, une série de

⁶⁶ Cette difficulté de l'inspecteur fonctionne aussi comme un rappel des propres difficultés rencontrées par Roger à son arrivée en Tunisie, alors qu'il peine à correctement prononcer les noms arabes de ses élèves.

⁶⁷ Retranscription de l'échange.

panoramiques horizontaux tournés en plan moyen, montrent les visages angoissés des élèves, témoins de cet échange. Pourtant, leur position leur donne l'occasion de voir que Roger n'a pas peur de dénoncer les directives des autorités françaises et qu'il refuse de participer à leurs projets coloniaux, cette fois-ci sous la forme d'un refus de prononcer ces propos idéologiques.

Cet événement renforce son désir de montrer sa solidarité et son désir de mieux s'intégrer. Intervient alors un changement dans l'apparence physique de Roger. Il commence à porter uniquement des vêtements traditionnels comme les autres gens du village (**Figure 4.18**). Il fait encore un effort plus important envers les villageois, et non seulement envers ses élèves, en leur parlant uniquement en arabe. Toutes ses actions s'opposent à l'objectif initial de son envoi à Toujane : être représentant et promoteur de la culture française, telle qu'elle est pensée et véhiculée par les autorités. En s'y opposant, Roger donne un exemple de solidarité partagée et démontre qu'il est prêt à soutenir ceux qui sont aussi forcés de subir la violence du colonialisme.

Pourtant, à partir de ces actions, il est possible de voir une autre forme de solidarité, ainsi que la complexité associée à une telle intégration. Depuis l'assassinat des élèves devant l'école, les villageois sont méfiants envers Roger. Malgré ses efforts d'intégration, il est considéré par les villageois comme « l'étranger ». Sa solitude est doublement exhibée par la façon dont il est représenté à l'écran et par la voix *over* du narrateur :

Pendant cette période de sa vie, il m'a écrit : « Je n'ai jamais été aussi seul, je savais que le rapport du lieutenant suivait son cours, que l'armée ne l'arrêterait pas. J'étais devenu pour eux le traître, le renégat. Pour le village, j'étais toujours un étranger, seul, et c'était dur d'être seul »⁶⁸ (TC 72:52 – 73:17).

À l'écran, Roger se promène seul dans les ruelles du village, des ruelles qui ont l'air d'être complètement vides (**Figure 4.19**). Même s'il s'habille en djellaba, il demeure une figure isolée et différente, loin des autres. Après cette période initiale, il commence à avoir des occasions

⁶⁸ Cet extrait est une retranscription du son du film.

d'interagir d'une manière plus signifiante avec les villageois, notamment pour le mariage de Saloua, un des enfants du village qui lui avait appris à parler arabe lors de son arrivée. Pourtant, ce n'est plus comme avant. Les villageois sont réticents à s'associer à Roger parce qu'il est Français, tout comme les soldats qui ont assassiné les enfants devant l'école. Alors, afin de se protéger des colonisateurs, les colonisés sont prêts à s'isoler de toute personne qui ne leur ressemble pas, même si cette personne démontre qu'elle veut les aider.

Cette exclusion du village a été difficile pour Roger, mais cela ne l'a pas empêché de continuer à montrer sa sympathie pour les efforts anticoloniaux. Pourtant, ces efforts ne sont plus montrés, mais uniquement évoqués par la voix *over* du narrateur, son ancien professeur. Les images présentées sont des images d'archives issues d'autres films de Vautier, notamment *Peuple en marche* et *J'ai 8 ans*⁶⁹. Il est expliqué que Roger était présent ou a participé aux événements enregistrés pour ces films et qu'il a rejoint le FLN en Algérie. Cependant, le personnage est absent de ces images. Évidemment, le tournage des reconstitutions de ces événements aurait coûté beaucoup plus que ce qu'un budget de film militant permettait. Mais l'utilisation des images filmées antérieurement est aussi un moyen d'intégrer l'ensemble du film dans le plus grand mouvement de la décolonisation. La première partie du film, y compris ce qui s'est passé à Toujane pour Roger, est complètement fictionnelle, bien que cette partie soit ancrée dans la réalité de la colonisation de l'époque. L'expérience de Roger au village aurait pu être un événement historique, tout comme les événements historiques en Algérie représentés à l'écran par la suite dans la partie « documentaire ». Cela inscrit le tout dans un seul mouvement contre le régime colonial et montre comment Roger est prêt à continuer la lutte ailleurs, vu qu'il est en train de faire face au même ennemi qu'auparavant, ainsi que celui qui menace la Bretagne.

⁶⁹ *J'ai 8 ans* (1961) est un film réalisé par Yann LeMasson et Olga Poliakoff, d'après une idée de René Vautier et Frantz Fanon. Le film, réalisé dans un camp de réfugiés algériens en Tunisie, utilise des dessins et des récits d'enfants réfugiés afin de raconter leurs expériences de la guerre. Pour plus de détails, voir Brun-Moschetti 2016, p. 182.

En Algérie, il continue à écrire à son ancien professeur et lui raconte ce qu'il voit et observe dans ce nouveau pays :

Je regarde un peuple se mettre en marche sur son propre chemin, un peuple clamer sa liberté en deux langues, un peuple reconquérir à la fois sa terre, sa culture et son histoire⁷⁰ (TC 114:48 – 115:43).

Cette observation est également un commentaire sur ce qui ne se passe pas en Bretagne, ni ailleurs dans d'autres colonies françaises. Roger est alors en train d'apprendre du peuple algérien des leçons qu'il peut rapporter en Bretagne, un voyage qu'il fera un peu plus tard, en 1963 :

Le ton des lettres de Roger, je pensais qu'il allait rester en Algérie, mais c'était à ce moment-là, début 63, qu'il est rentré. Il ne voulait rien avoir de commun avec tous les professionnels de la révolution qui arrivait de Paris, toujours une révolution en retard, pour expliquer aux Algériens ce qu'ils devraient faire. Ces gens que les Algériens appelaient les *pieds-rouges* et qui voulaient remplacer les *pieds-noirs*. Roger avait appris qu'on peut vivre réellement, c'est-à-dire lutter et transformer, que chez soi⁷¹ (TC 116:31 – 117:03).

À partir de cette citation, racontée en voix *over* par le narrateur, on comprend que Roger est en train de prendre ses distances des efforts des autres Français, surtout les *pieds-rouges* qui arrivent en Algérie. Il présente l'arrivée des Parisiens comme un événement inadmissible, même s'ils partagent l'idéologie socialiste/communiste sur laquelle l'Algérie indépendante est en train de se construire. Roger suggère que ces *pieds-rouges* ne sont pas différents des colons qui ont profité du régime colonial. Pourtant, lui, en tant que Breton, peut revendiquer son identité et reprendre ce qu'il avait appris avec les Algériens, afin de prolonger la lutte anticoloniale chez lui. Il comprend alors que la situation coloniale devrait être combattue à petite échelle ; pour lui, ce sera la Bretagne, mais en solidarité avec tous les autres colonisés du monde.

*

*

*

⁷⁰ Cet extrait est une retranscription de la bande-son du film.

⁷¹ Cet extrait est une retranscription de la bande-son du film.

La représentation de ces colonisés comme solidaires les uns des autres rappelle qu'ils n'étaient pas simplement des « sujets coloniaux » obéissants et sans capacité de réflexion. Ils faisaient partie d'un système construit et surtout, maintenu. Pourtant, ces films montrent qu'il existe un pouvoir dans la solidarité et qu'elle est une partie clé du démantèlement du régime colonial. Évidemment, le parti-pris politique de Vautier oriente cette représentation puisque dans les trois films, le communisme et le socialisme sont présentés comme la voie de la dignité, et par la suite, la voie de liberté. Mais derrière cette orientation, la mise en scène, avec l'usage des plans d'ensemble des foules, et le montage (particulièrement, le montage alterné), souhaitent rappeler ce qui peut lier les êtres humains.

Les Ajoncs et *La Folle de Toujane* montrent aussi une autre forme de colonisé. Ces « colonisés de l'intérieur », qui sont dans le film des Vautier, des Bretons et des immigrants, participent aux efforts de solidarité. Avec leurs gestes, ils contribuent petit à petit au démantèlement du régime colonial. Cela rappelle aux spectateurs que la colonisation, en tant que système d'oppression, n'est pas toujours la même partout et que les actions ont un impact, positif ou négatif, sur le bien-être des autres. De plus, ces films rappellent que la colonisation et la décolonisation doivent se doubler de préoccupations individuelles.

Les films de Vautier servent alors à « corriger » l'histoire officielle telle qu'elle a été présentée au public dans les manuels scolaires, dans les médias ou dans les commémorations officielles. De plus, ces films illustrent à leur manière les raisons provoquant la révolte solidaire contre la colonisation, s'exprimant par un désir humain d'être libre et de s'autodéterminer. Ce désir d'autodétermination est souligné autrement dans le film lorsqu'il représente la réalité des colonisés et leurs vies quotidiennes sous un régime colonial. En effet, malgré la présence de cette domination, il existe un effort au sein des colonisés de se décoloniser au quotidien par le biais de la langue.

Chapitre 5: Représentations d'une décolonisation linguistique

1. La langue, la colonisation et la décolonisation

Même si la colonisation a principalement consisté en la domination économique et politique d'une région, le contrôle sur la langue en a aussi été un des aspects essentiels. Le duc de Rovigo, le ministre de la Guerre de la France en 1832 et un des architectes de la colonisation algérienne, a dit : « Je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire face à notre domination dans ce pays (l'Algérie) » (cité dans Turin 1971, p. 40). En imposant la langue française comme langue administrative, les autorités encouragent la formation et la refondation de valeurs culturelles qui ressemblent à celles de l'autorité coloniale⁷². Évidemment, la valorisation de cette langue et des aspects culturels qui y sont associés a pour conséquence la négation des langues autochtones et de leurs traditions, plaçant la langue maternelle des citoyens en situation d'infériorité.

Conséquemment, tout effort pour décoloniser un territoire devrait comprendre aussi des mesures linguistiques. En remettant en question l'ordre colonial, les nouveaux gouvernements ont aussi dû s'interroger sur tout ce qui a été mis en place préalablement. En privilégiant les traditions du passé, ils ont redonné de la valeur aux langues autochtones. Ce processus, nommé la décolonisation linguistique, peut être défini comme suit :

[...] les actions prises dans des contextes postcoloniaux afin de démanteler les effets sociaux, politiques et culturels de la dominance des langues coloniales, ainsi que le défi philosophique aux idéologies de la langue occidentale qui sous-tend le projet colonial et qui ont persisté dans la période postcoloniale⁷³ (Jaffe 2009, p. 534).

⁷² Pour plus d'informations sur ce processus, voir Kilani 1977, p. 135-136.

⁷³ Cette citation est une traduction libre du texte original, rédigé en l'anglais.

Cette décolonisation linguistique des territoires représentés dans les films de Vautier prend des formes différentes. Dans l'Algérie nouvellement indépendante, l'État a mené une politique linguistique et éducative qui comprenait la mise en place de mesures d'arabisation, une politique qui a créé une tension entre les champs culturels francophones et arabophones du pays⁷⁴. Par exemple, la Tunisie représentée dans *La Folle de Toujane* était encore sous protectorat français. À ce moment de l'histoire, la langue française était considérée comme un facteur de promotion dans la hiérarchie coloniale, ainsi qu'un moyen «[...] de créer une ségrégation sociale entre les Tunisiens qui possédaient la langue française et ceux qui l'ignoraient du fait même de la francisation de l'administration» (Sraïeb 2000, p. 8). Pourtant, après la fin de la Seconde Guerre mondiale, les nationalistes tunisiens réclamaient la revalorisation de la langue arabe, qui avait perdu son statut à cause de cette francisation de l'administration⁷⁵. Cette question de la revalorisation d'une langue déclassée par rapport à une autre nous porte à faire un parallèle avec la langue bretonne. Dans une France où la langue française est dominante, la langue bretonne a continué d'être utilisée. Les militants bretons réclamaient d'ailleurs vigoureusement leur droit à l'usage de cette langue dans le milieu scolaire, un projet achevé avec la création des écoles bilingues par Diwan en 1977 et avec la création par l'Éducation nationale de classes bilingues en 1982⁷⁶. La Bretagne représentée par Vautier date d'avant ces réformes et est alors la terre de ces militants qui réclamaient l'usage officiel de leur langue.

Malgré les différences de situations linguistiques dans ces territoires, les films de Vautier représentent tous des phénomènes de décolonisation linguistique, ce qui doit être observé et analysé de manière nuancée.

⁷⁴ Voir Taleb Ibrahim 2015, p. 136-137.

⁷⁵ Voir Saïeb 2000 pour plus d'informations concernant le rôle de la langue française en Tunisie.

⁷⁶ Voir l'Office public de langue bretonne pour plus d'informations concernant la situation sociolinguistique de la langue.

2. La décolonisation linguistique dans *Peuple en marche*

Hors de son contexte, la catégorisation de *Peuple en marche* comme film participant à la décolonisation linguistique pourrait sembler problématique ou fausse. La version répandue du film, qui est aussi celle analysée dans ce mémoire, est portée par un commentaire récité par René Vautier et formulé en français, une langue considérée dans ce contexte particulier, comme coloniale. Pourtant, le film existe aussi en arabe. Ces deux versions doivent donc être considérées comme un effort de promotion de l'histoire et de la victoire l'Algérie nouvellement indépendante rendant visible et apparente des tentatives de décolonisation linguistique.

Après les trois premières minutes du film, qui présentent l'Algérie moderne, avec des images d'Alger depuis un hélicoptère ainsi que des scènes de la vie quotidienne montrant les défis faisant suite à la guerre, le titre du film est présenté en arabe puis en français (**Figure 5.1**). Il s'agit donc d'une présentation bilingue du titre, avec une attention particulière portée au titre arabe : les caractères sont plus gros qu'en français, ils sont aussi en rouge par opposition au français qui est écrit en blanc. Le titre en arabe est alors plus grand, plus visible, et prend donc plus d'importance que le français dans cette annonce du film. De plus, ce qui est écrit en arabe n'est pas tout à fait équivalent à ce qui est écrit en français. Le titre en arabe, « *Peuple rampant* », est plus nuancé⁷⁷ et suggère la possibilité que le titre ait été conçu séparément en arabe et en français. Cette présentation inaugurale donne le ton au film en annonçant dès le départ le parti-pris de la décolonisation linguistique.

Le bilinguisme écrit existe également dans d'autres parties du film, notamment lors du défilé du 1^{er} mai. Les banderoles utilisées mettent l'accent sur l'importance de l'éducation et de sa mise au service du peuple (**Figures 5.2 et 5.3**). Ces deux exemples montrent une prépondérance de

⁷⁷ « À noter que la traduction du titre arabe (“peuple rampant”) introduit davantage de nuance : peuple laissé à terre ou sur le point de se relever » (Layerle 2016, p. 60).

l'arabe, suivi par le français, marquant une préférence de la langue autochtone par rapport à la langue coloniale. De plus, les deux langues sont présentées en deux couleurs différentes : l'arabe en noir et le français en rouge. Étant donné le fond blanc des banderoles, l'arabe est plus visible, renforçant à nouveau l'idée que l'arabe doit retrouver sa place face au français.

Mais le film montre cependant d'autres banderoles uniquement en français. Bien que cette utilisation puisse paraître logique – le français a été imposé sur cette population, et est utilisé dans la vie quotidienne et comme moyen de communication –, il faut cependant s'interroger sur la présence de ces banderoles à l'écran. En donnant à voir aux Français que le peuple algérien clame haut et fort son identité, le film défend l'idée que tout va bien dans cette Algérie nouvellement indépendante. Les banderoles montrent que la population algérienne soutient des principes progressistes, simplement en prenant la voie du socialisme pour les achever (**Figures 5.4 et 5.5**). Ainsi, des idées non coloniales sont imposées par le biais de la langue coloniale.

Un troisième discours lié à la décolonisation linguistique est également relayé sous la forme d'une banderole. Cette dernière défend l'idée de l'alphabétisation des masses et est écrite en français (**Figure 5.6**). La narration qui accompagne cette image explique le contexte dans lequel elle s'inscrit :

Il y a 132 ans, au moment de l'invasion française en Algérie, il n'y avait pratiquement pas d'analphabètes sur ce sol. Tous les Algériens, d'après les rapports de voyageurs français de l'époque, savaient lire et écrire. Mais le colonialisme s'est efforcé de briser toute langue et le savoir. Aujourd'hui pour être digne d'un pays en marche, il faut apprendre et tous s'apprennent⁷⁸ (TC 43:48 – 44:12).

À la suite de cette narration, des images de gens en train d'apprendre défilent à l'écran. Pourtant, d'après la bande-son et les images employées dans la séquence, ils apprennent l'arabe. Le gouvernement algérien souhaite ainsi reprendre en main l'éducation de sa population dans sa

⁷⁸ Transcription de la bande sonore de cet extrait.

propre langue, celle du peuple. Marqueur important de l'effort de décoloniser le pays, cette action se réalise sur le plan linguistique.

3. La décolonisation linguistique dans *Avoir 20 ans dans les Aurès*

Dans un film qui prend l'Algérie comme décor, l'usage de l'arabe ne devrait pas surprendre. Pourtant, le simple usage de cette langue ne constitue pas d'emblée un acte de décolonisation linguistique, car il faut également identifier la façon dont il est utilisé. Lors de la guerre d'Algérie, le français demeurait la langue coloniale et donc, administrative du pays. L'arabe, même s'il était la langue vernaculaire, avait un statut inférieur. Pourtant, la manière dont l'arabe est utilisé dans *Avoir 20 ans dans les Aurès* indique un certain niveau de subversion de l'ordre colonial sur le plan linguistique.

La première utilisation de l'arabe dans le film arrive après une attaque par des militants du FLN sur le rocher (TC 08:04). Les soldats bretons emploient les services d'un traducteur afin de communiquer avec les Algériens qu'ils croisent, y compris ces militants du FLN. On montre au spectateur l'image du traducteur, également un des soldats, au centre de l'image, en train d'écouter une *voix off* qui parle en arabe (**Figure 5.7**). Cependant, il faut voir ce qui n'apparaît pas à l'écran : aucune partie de ce dialogue en arabe n'est présentée avec des sous-titres en français. Pour le spectateur qui ne comprend pas l'arabe, le personnage du traducteur sert d'interprète. Le recours au service d'un traducteur renverse l'ordre de la structure coloniale : sans lui, il est difficile de déterminer ce qui se passe. S'inscrivant dans un épisode violent de guerre, cette présence indispensable pour assurer la sécurité des soldats modifie les interactions entre des personnages qui ne se comprennent pas toujours.

Ce moment n'est pas le seul où la langue arabe domine. Vers la fin du film, lorsque Noël croise la famille algérienne qui vient à son secours, cette dernière s'adresse à lui uniquement en

arabe, ce qui place Noël en marge de toute conversation. Cela renforce le principe que la langue vernaculaire est essentielle pour exister sur le territoire. De plus, le spectateur est aussi impliqué. À moins de comprendre l'arabe, il ne sait jamais ce que la famille dit, à cause de l'absence de sous-titres⁷⁹. Il ignore ce qui motive la mise à mort de Noël, ce qui aurait pu être expliqué dans une des conversations familiales en arabe. Il y a donc toute une partie du film où le spectateur français comprend les événements par les images, mais ne peut confirmer ni justifier un tel acte.

Un dernier exemple de décolonisation linguistique peut être identifié dans la dernière partie du film, lorsque le personnage de Robert, l'instituteur blessé, est dans la grotte, des symboles rappelant une calligraphie arabe sont montrés à l'écran (**Figure 5.8**). Ces derniers datent évidemment d'avant l'arrivée des Français en Algérie, puisqu'ils sont gravés dans la pierre, témoignage de leur longévité, du temps qui passe et de la permanence des choses. Ils demeureront présents malgré tout. Ils sont des symboles qui font corps avec la pierre, et donc avec le paysage du pays. La langue apparaît ici comme une partie naturelle de la terre, inaliénable, peu importe les efforts qu'une puissance coloniale déployée pour s'en départir.

4. L'emploi d'autres langues dans *La Folle de Toujane*

L'utilisation du breton dans ce film a déjà été évoquée préalablement, mais la façon dont cette langue y est ancrée en fait un excellent exemple de décolonisation linguistique. Le film s'ouvre avec l'affirmation sur l'absence d'enseignement des langues minoritaires en France :

La déclaration sur la race et les préjugés raciaux de l'UNESCO préconise l'enseignement des langues minoritaires « pour contribuer à enrichir la culture générale de l'humanité ». Seuls trois pays d'Europe refusent l'enseignement officiel des langues régionales.

⁷⁹ La version du film analysée pour ce mémoire, celle qui est disponible sur le site de la Cinémathèque de Bretagne, n'avait pas de sous-titres. Pourtant, avec les efforts récents de restauration des films de Vautier, des nouvelles versions ressortent avec des sous-titres. Par exemple, une version du film avec sous-titres en anglais était disponible (été 2020) sur la plateforme Henri de la Cinémathèque française (<https://www.cinematheque.fr/henri/film/51624-avoir-vingt-ans-dans-les-aures-rene-vautier-1971/>).

L'Espagne de Franco, la Grèce des colonels, la France de...1973 (TC 0:14).

Cette affirmation positionne la France aux côtés d'autres pays d'Europe, qui sont sous des régimes autoritaires. En conséquence, le spectateur risque de comprendre que la liberté de l'enseignement des langues minoritaires, comme le breton, est un attribut essentiel des pays démocrates, au moins selon la perspective de Vautier.

La séquence suivante montre un concert. Un musicien, qui sera identifié plus tard comme Roger, est sur scène, en train de chanter devant un public reconnaissant. La séquence montre que la langue existe toujours, malgré son absence d'enseignement. La seule langue chantée est le breton, même si Roger y entremêle des phrases en français pour encourager la participation du public. Les images nous donnent à voir un concert très bien fréquenté, avec des applaudissements qui suggèrent que le public apprécie la musique. De plus, même si ces images sont entrecoupées par des intertitres en français, la musique persiste de manière continue et apparaît comme une force unificatrice de cette première partie du film.

Les premières interactions montrées à l'écran entre Roger et ses parents sont également révélatrices. D'abord, les parents de Roger s'expriment uniquement en breton, traduits par des sous-titres en français qui apparaissent en bas de l'écran (**Figure 5.9**). *La Folle de Toujane* est une production française, produite par l'UPCB, un collectif français, mais qui préconise l'utilisation du breton. Dans un pays vouant un culte à la langue, une telle utilisation d'une langue régionale est notable à cause de la valorisation et la défense qui en sont faites en la diffusant par le biais d'un film.

La présentation de ce groupe de personnages traduit aussi un attachement et une volonté de valorisation du patrimoine breton. Les parents de Roger s'assoient dans la cuisine d'une maison de campagne ; ils y boivent du cidre et la mère de Roger prépare des galettes. Malgré le stéréotype véhiculé par ce type de mise en scène, le spectateur peut aussi comprendre ces scènes comme un

moyen de montrer que malgré la modernité de la France des années 1970, il existe encore des terroirs qui refusent de céder à ces modes de vie et d'abandonner leurs traditions.

De plus, lorsque Roger prend la parole, il s'exprime en français et ses parents n'ont aucun problème à comprendre ce qu'il dit. Cependant, ils répondent uniquement en breton, une langue que Roger est également capable de comprendre. Ces choix semblent délibérés et renforcent l'idée que l'assimilation des Bretons n'a pas été une réussite totale, faisant de la France une société qui demeure hétérogène sur le plan linguistique.

Vautier a aussi décidé de choisir les parents de Nicole Le Garrec, une de ses collaboratrices, pour interpréter les rôles des parents de Roger. Véritables paysans bretons, ils donnent une caution d'authenticité à leurs rôles. Ce choix confirme la volonté de Vautier de coller à la réalité et de réduire au minimum le pacte de fiction, y compris sur le plan linguistique.

Vautier cherche en effet à montrer que la langue bretonne n'est pas du tout morte et que sa transmission continue, malgré l'absence de nation bretonne. Par exemple, Roger, un personnage qui ne peut plus, ou du moins ne veut plus, parler la langue de ses origines, continue à faire l'effort de la diffuser : il chante en breton, une fois en Tunisie, il enseigne des chansons bretonnes à ses élèves. Il donnera même l'occasion à ces derniers de chanter ces chansons devant l'inspecteur de l'Académie, qui représente l'État français. Symbole de la manière dont Roger essaie de contester, cette attitude provoque l'autorité par ses prises de position. En plus de transmettre la langue à ses élèves, Roger l'utilise afin de revendiquer son identité face à un représentant du système qui a tenté de l'opprimer, cherchant par la provocation à opérer un renversement de l'ordre colonial.

Cette ouverture vers d'autres langues que le français permet aussi à Roger de faire l'effort d'apprendre l'arabe lorsqu'il enseigne en Tunisie. Il considère cet apprentissage comme une chose importante afin de prendre sa place au sein de la communauté locale. Il encourage également un partage de connaissances autour de la langue et de la poésie (TC 55:55). Lorsque ses élèves sont

en train d'apprendre le poème « Liberté » de Paul Éluard, Roger encourage l'un d'eux à l'écrire en arabe sur le tableau noir de la salle de classe (**Figure 5.10**). L'école étant un relai à la colonisation, le fait d'encourager l'écriture de l'arabe sur le matériel scolaire est significatif dans la mesure où il peut être compris comme une réappropriation.

Ce mot « liberté » revient avec encore plus de force plus tard dans le film, lorsque certains élèves de Roger l'écrivent en arabe sur le mur de l'école juste après qu'il ait été suspendu. Il s'agit là d'un autre exemple de décolonisation linguistique : des colonisés revendiquent leurs besoins dans leur propre langue, au lieu de la langue qui leur a été imposée. De plus, la reprise du mot « liberté » est à souligner. Le mot rappelle le poème d'Éluard, écrit lors de l'Occupation allemande et emblématique de l'engagement des hommes dans toute forme de résistance. Roger a enseigné ce poème à ses élèves et ces derniers l'utilisent et suivent les consignes présentées dans le texte (« Sur mes cahiers d'écolier/Sur mon pupitre et les arbres/Sur le sable sur la neige/J'écris ton nom »). Ils revendiquent la même chose, la liberté, et prennent position face au régime colonial qui les oppresse.

*

*

*

L'omniprésence de la décolonisation linguistique, tels que l'ont montré les exemples cités, évoque la centralité de la langue française dans le régime colonial. Le *devoir de mémoire* appliqué à cette époque rappelle les effets néfastes commis au nom de la « mission civilisatrice » de la France. La langue française a été utilisée comme moyen d'effacement de la culture préexistante sur le territoire. La décolonisation linguistique est alors à considérer comme une tentative de résistance à ces efforts et comme un moyen d'assurer le rétablissement de l'autodétermination de ces peuples. En prolongeant la réflexion, comme le suggère René Vautier, et en l'appliquant à la Bretagne, les tentatives de décolonisation du territoire servent aussi à rappeler que le français a

quand même été imposé, au fil de l'Histoire, à une diversité de groupes à l'intérieur du même pays. Illustration de la distribution déséquilibrée du pouvoir, cette approche renforce l'idée de « colonis[ation] de l'intérieur » défendue par Vautier.

Il est également important de souligner que des instances de décolonisation linguistique sont identifiées par des Français dans ces films. Cela sert comme exemple de la présence d'individus capables de s'interroger sur les événements de leur époque et les circonstances qui ont mené à leur réalisation.

Chapitre 6: Les interrogations des Français sur le régime colonial

1. Le régime colonial à l'épreuve des peuples

Malgré ce qui peut être perçu comme des avantages pour un régime colonial, il existe depuis le début de ce type de projet une force critique au sein même de la population dominante, surtout en ce qui concerne l'indépendance des peuples. On peut, par exemple, remonter jusqu'aux *Essais* de Michel de Montaigne et trouver des exemples de ses interrogations autour du traitement des autochtones en Amérique du Nord. Jean-Jacques Rousseau, dans le *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes*, exprime également des idées anticoloniales, considérant l'imposition des valeurs européennes sur les autochtones d'Amérique comme inutile et barbare. Cet esprit humaniste s'est maintenu au cours des siècles et des exemples plus modernes peuvent également être cités. Ainsi, Claude Lévi-Strauss constate, dans *Tristes tropiques*, que tous les êtres humains sont égaux et que la civilisation occidentale n'est pas l'unique option pour l'humanité.

Les films de René Vautier reflètent cet esprit humaniste et les personnages qui incarnent ces valeurs s'inscrivent logiquement dans cette tradition. Ainsi, une analyse des *Ajoncs*, d'*Avoir 20 ans dans les Aurès* et de *La Folle de Toujane* montrera la manière dont un régime colonial représenté dans ces films est interrogé par des populations qui le subissent.

Ces interrogations peuvent prendre une variété de formes et couvrir une panoplie de sujets : pourquoi choisit-on le modèle colonial ? Ce dernier peut-il être juste ? Sur quoi reposent les différences entre les peuples ? Quelles actions permettent d'améliorer la situation de chacun ? Ces questions, ainsi que leurs dérivés, sont posées par les discours et sont prolongées dans les actions

des personnages de ces trois films⁸⁰. À cause de la construction de ces films, cette analyse mettra l'accent sur les dialogues et les mots prononcés par les personnages. En effet, il n'y a pas de narration omnisciente dans ces films. Il faut donc plutôt se pencher sur ce que les personnages disent afin de comprendre leurs actions et leurs perspectives sur la situation.

2. Les interrogations dans *Les Ajoncs*

L'organisation de ce court métrage laisse une place aux interrogations que le film peut susciter chez le spectateur. Présenté sous forme de « conte » ou d' « histoire », le film n'a pas recours à des dialogues qui proviendraient des personnages visibles à l'écran. Le spectateur entend uniquement deux voix *over*, une qui fonctionne comme la voix d'un narrateur et l'autre, comme celle de son interlocutrice. Comme dans un conte, le spectateur est obligé d'avoir confiance en la parole du narrateur. De plus, le personnage de l'autre voix *over*, « l'interlocutrice », permet aux spectateurs d'avoir un relai posant au narrateur des questions qu'ils peuvent avoir eux-mêmes. Certains détails du propos du narrateur nous permettent d'associer cette construction au conte. Par exemple, il y a une absence de précision sur le plan géographique. Il est dit que l'intrigue se déroule dans un village breton, mais ce dernier n'est pas identifié plus précisément. Il y a aussi une utilisation de verbes modalisateurs, comme « pouvoir », nuancant les propos et faisant entrer l'histoire dans la vraisemblance, et non dans les faits et les certitudes.

En employant cette forme qui relève de l'imaginaire, le film encourage les interrogations sur la colonisation, surtout les rapports avec les forces de l'ordre, en situant ces questionnements sur un plan hypothétique.

⁸⁰ Nous excluons *Peuple en marche* de ce chapitre, car nous souhaitons mettre l'accent sur les interrogations que se pose un peuple qui a une histoire coloniale et qui est utilisé comme personnage dans des films de fiction. *Peuple en marche*, film documentaire, est orienté autrement. Il veut susciter des interrogations de la part du public, mais sans utiliser la fiction et les personnages comme modèles provoquant la réflexion.

Dès le début, le narrateur adopte une posture plutôt militante, reconnue par son interlocutrice dès qu'il commence à raconter son histoire, lorsqu'elle lui dit : « Tu vas encore en faire une histoire politique⁸¹ » (TC 1:09 – 1:11). Le narrateur fait aussi preuve d'empathie pour le personnage central de l'histoire, Mohamed. Lors de l'arrivée de ce dernier au village breton, le narrateur décrit les sentiments du personnage : « Sur le port, il sentit qu'il pouvait peut-être trouver en ce pays ce que tout homme cherche : du travail pour manger et du rêve pour vivre⁸² » (TC 3:14 – 3:22). Dans ces propos, l'utilisation du modalisateur « pouvait », directement suivi par l'adverbe « peut-être » renforce l'aspect conditionnel de cette histoire. L'ancrage humaniste du propos peut aussi être noté, étant donné que le narrateur situe Mohamed sur le même pied d'égalité que tous les hommes en disant qu'il tente de découvrir « [...] ce que tout homme cherche [...] ». Il établit ainsi un sentiment d'universalité, encourage l'absence des préjugés envers les immigrants et suggère un certain niveau de solidarité.

Cet engagement réapparaît alors qu'il reprend la parole pendant l'intervention du gendarme dans la vente des ajoncs. Il prévient son interlocutrice de la suite des choses :

Narrateur : Alors, là le flic, il va se mettre en colère.

Interlocutrice : En France, les flics se mettent jamais en colère.

Narrateur : Mais mon histoire se passe en une année où les policiers français ont eu individuellement ou collectivement de graves crises de répression nerveuse.

Interlocutrice : Moi, je te dis que la censure ne laissera jamais passer ça.

Narrateur : C'est historique. La censure ne peut rien contre l'histoire⁸³ (TC 09:53 – 10:15).

Cet échange montre l'inquiétude de l'interlocutrice à l'égard de la censure et de l'impact que ce contrôle peut avoir sur la possibilité de partager et de diffuser cette histoire. Pour elle, un réalisateur ne peut jamais échapper à la censure, vu qu'elle est immuable. Cette idée doit donc préférablement être abandonnée. Pourtant, le narrateur justifie ses actions, en disant que ce qu'il raconte est vrai et

⁸¹ Retranscription de la bande-son du film.

⁸² Retranscription de la bande-son du film.

⁸³ Retranscription de la bande-son du film.

qu'à ce titre, la censure n'a pas le droit d'intervenir. Cela ressemble beaucoup à l'idéologie de Vautier et à son obsession de filmer « ce qui est vrai ». En effet, pour Vautier, la vérité, parce qu'elle est vraie, ne peut pas être remise en question⁸⁴. Elle est un argument irréfutable. Le narrateur s'interroge ensuite sur les événements qui ont eu lieu et décide que cette histoire doit être partagée parce qu'elle est vraie.

Un peu plus loin dans le film, le narrateur décrit à son interlocutrice comment les ouvrières de l'usine sont venues au secours de Mohamed et lui ont donné de l'argent pour ses fleurs. Elle, de son côté, s'interroge cependant sur la raison pour laquelle ce détail lui a été présenté :

Interlocutrice : Tu me racontes ça parce que t'es gentil et je suis bretonne ?

Narrateur : Je te raconte ça parce que c'est vrai et parce qu'il y a eu Charonne. Et parce qu'à partir d'un tout petit fait divers bien réel, on pourrait rêver à ce qui pourrait un jour devenir réalité⁸⁵ (TC 11:27 – 11:51).

Ici, le narrateur fait l'effort d'universaliser cette histoire, de la faire sortir du microcosme pour rejoindre le macrocosme. Il fait un lien entre son récit et un autre événement troublant dans l'histoire de la France contemporaine : l'affaire de la station de métro Charonne. Le 8 février 1962, la police a tué neuf personnes dans le métro. L'affaire est le résultat d'une manifestation, interdite par le préfet de police, menée par le Parti Communiste Français contre l'Organisation Armée Secrète (OAS) et la guerre d'Algérie. En évoquant une association entre les événements du film et les événements de Charonne, le narrateur défend l'idée que la violence policière fait partie d'un problème systématique, c'est-à-dire l'utilisation des forces de l'ordre afin de supprimer la

⁸⁴ « Puis il a ajouté à mon intention : “Tâche plus tard de te contenter de montrer de vraies images, plutôt de colporter de fausses histoires”. Ça m'a marqué : et dès que, de retour des derniers combats dans la presqu'île de Crozon, j'ai eu en poche mon baccalauréat, les copains ont décrété que l'endroit où l'on apprenait à faire des images de la réalité, c'était à coup sûr une école de cinéma. Et on m'a expédié à Paris avec mission d'être reçu au concours d'entrée à l'Institut des hautes études cinématographiques, pour devenir documentariste. L'objectif était évidemment de mettre une vérité en images...Le programme fixé était donc : tu entres à l'IDHEC, tu apprends tout le saint-frusquin cinéma, et puis tu nous racontes en images ce que tu vois, ce que tu sais, ce qui est vrai... » (Vautier 1998, p. 8-9).

⁸⁵ Retranscription de la bande-son du film.

dissidence politique au sein de la population française. Cela révèle une réflexion et une auto-interrogation sur le rôle de son propre pays et ses concitoyens.

Ce lien entre le microcosme et le macrocosme est aussi visible à l'écran, avec le montage alterné de Mohamed montré dans la rue avec un chariot cassé et des scènes d'une manifestation communiste en Bretagne (**Figures 6.1** et **6.2**). La présence d'une ouvrière, à la fois avec Mohamed (à gauche dans l'image) et dans la manifestation (sur les épaules d'un manifestant) sert à rapprocher ces deux événements. Il est ainsi montré que l'humanisme pratiqué par les ouvrières s'inscrit dans un mouvement idéologique collectif. Cela encourage également le spectateur à s'interroger sur sa propre action ou inaction et sur ce qu'il peut faire en tant que citoyen pour éliminer les effets néfastes du colonialisme, tout en restant dans son pays. Ce film, par le biais d'une forme – le conte – mettant l'accent sur l'imaginaire, force les spectateurs à s'interroger, comme si on lui demandait de rêver un monde meilleur.

3. Les interrogations dans *Avoir 20 ans dans les Aurès*

Dans le film *Avoir 20 ans dans les Aurès*, les interrogations des Français se présentent dans deux contextes. Premièrement, il y a l'intrigue du film, où figurent des personnages qui sont en train de s'interroger ou de refuser ce questionnement sur leur rôle dans les projets de colonisation, surtout dans la guerre à laquelle ils sont en train de participer. Deuxièmement, il y a le sujet et la construction du film qui promeuvent une interrogation politique et idéologique chez le spectateur.

La majorité des personnages dans le film sont, au départ, des pacifistes, des appelés et des rappelés forcés de participer à cette guerre. Le film comprend une série de retour en arrière présentant les origines du groupe. Au début de leur temps en Algérie, ils ont été placés dans un camp spécial d'« insoumis », pour des gens considérés « dangereux » et qui risquent de nuire aux efforts militaires de la campagne algérienne. Leur supérieur, le Lieutenant Perrin, leur explique,

lors de leur première rencontre, sa connaissance de leur situation, ainsi que ses objectifs :

Je vous connais, vous êtes des appelés. Manifestations contre la guerre d'Algérie. Rassemblés autour d'un petit sergent-instituteur. Contestataires. Et dégoûter l'armée. Alors on vous envoie pour rire ici dans le chaud, au fond du Sahara. Alors comme je vous connais, il faut que vous me connaissiez aussi. Lieutenant Perrin. J'ai fait l'Indochine [...] Bon, d'accord. Moi, la discipline c'est comme vous, j'en avais ma claque. Je suis venu ici pour organiser un commando de chasse. Vous êtes une équipe, vous êtes unis. Ce qui m'intéresse, c'est votre groupe. Voilà qu'est-ce qui se passe : le camp ici va être dissous, vous allez retourner dans des unités différentes. Je vous propose un autre moyen de sortir de ce merdier. Voilà, je prends tout votre groupe et le commando de chasse, on le fera ensemble [...] Je sais qu'est-ce qui peut se passer. Vous êtes une douzaine unie, moi je suis tout seul. Vos idées sont à-peu-près semblables, les miennes sont différentes parce que j'ai vécu autre chose⁸⁶ (TC 15:39 – 17:40).

Le lieutenant révèle au spectateur la présence d'une volonté de remise en question du statu quo chez les appelés. Il faut se rappeler que ces hommes ont été « appelés » par l'armée et sont donc dans l'obligation de se soumettre. De plus, un rapport de domination existe entre le groupe et Perrin, ce dernier étant leur supérieur avec l'autorité de son côté. Leur individualité n'a plus d'importance pour lui : en rejoignant l'armée, ils ont remis leur personnalité. Il a également eu des expériences différentes de celles des appelés, ce qui crée de fait une opposition entre lui et ces hommes. Il n'hésite pas à révéler son refus personnel de se poser des questions sur la situation à cause de ce qu'il a vu préalablement dans un autre conflit colonial important, la guerre d'Indochine.

Plus tard dans le film, le lieutenant donne d'autres détails sur son expérience militaire. Il raconte une histoire autour d'un harki qui faisait partie d'un de ses anciens commandos, mais qui renseignait les membres du FLN. En apprenant cela, le lieutenant l'a attaqué physiquement et l'a envoyé dans une autre unité. Les appelés étaient curieux du sort de ce soldat-espion. Le lieutenant leur a dit : « Ça c'est pas mon boulot. Ça, c'est une affaire du gouvernement. Moi je fais la guerre, c'est pourquoi je suis là⁸⁷ » (TC 30:16 – 30:24). Pour Perrin, il n'y a pas de lien à faire entre les

⁸⁶ Retranscription de la bande-son du film.

⁸⁷ Retranscription de la bande-son du film.

événements de la guerre et les actions du gouvernement. Son objectif est d'exécuter des ordres, et non de les questionner, ni de faire un effort pour comprendre les enjeux politiques des guerres menées.

Le personnage de Nono est l'antagoniste du lieutenant. Même quand ses camarades cèdent à la mise à mort des fellaghas, au cambriolage et au viol, il demeure résolument pacifiste. Cela est bien relevé par ses camarades de commando, qui n'hésitent pas à le mentionner. Ainsi, le personnage de « l'instit » va fêter le refus de Nono de céder à la guerre, même devant le lieutenant : « Tu nous as bien eus, lieutenant. Tous. Moi aussi, mais pas lui. Pas Nono. Il a jamais tiré, lui. Il fait ce qu'il veut⁸⁸ » (TC 18:12 – 18:29). À différents moments, le spectateur comprend que Nono est très différent des autres personnages. Par exemple, il a pitié du prisonnier algérien lorsqu'il est ligoté contre une éolienne (**Figure 6.3**). La mise en image de cette séquence est d'ailleurs fortement connotée, reprenant une iconographie chrétienne, notamment celle de la crucifixion de Jésus. Le prisonnier algérien est placé tout en haut de l'éolienne, isolé, comme un criminel. Sous lui, il y a une petite foule de soldats qui le surveillent, mais qui ne font aucun effort pour assurer sa protection face aux dangers, comme le soleil saharien. Pourtant, Nono, après un peu de réflexion, fait l'effort de grimper à l'éolienne afin de lui donner de l'eau à boire (**Figure 6.4**). Il se met au même niveau que le prisonnier et lui adresse la parole. Cette action ne s'est pas produite immédiatement ; elle a nécessité un peu de réflexion de sa part. Il était bien au courant des conséquences de son acte, mais de son point de vue, son action est plus importante que les conséquences qu'elle peut générer.

Dans la scène suivante, Nono est assis au soleil. Il y a alors confrontation entre lui et le lieutenant :

Tu te fous de ma gueule. Tu me prends pour un con, c'est ça, hein ? Pour avoir un con, un lieutenant, un vieux. Qu'est-ce que tu crois ? Qu'est-ce que tu imagines que tu es ? Tu es encore plus con que nous. Qu'est-ce que tu t'imagines ? Qu'est-ce que tu fais-là ? Tire

⁸⁸ Retranscription de la bande-son du film.

jamais, bien sûr, jamais une balle dans le fusil. Jamais on tue personne. Mais la consigne des sentinelles, tu t'en mêles. Les mecs pour les planquer pour qu'ils tirent sur les autres, c'est toi que les fait. T'es corporal, tu le fais ça. On te le demande. Alors la conscience, t'es tranquille, tu te contentes de peu, hein ? Tranquille, tu passes à travers la guerre, les mains blanches, pas de sang. Pas de sang sur la mitraillette, pas de sang sur les mains. Bien [...] T'es encore pire. Nous on va jusqu'au bout de ce qu'on fait. On y croit. Alors c'est peut-être des conneries d'accord, mais on y croit, on les fait. On les fait jusqu'au bout en tout cas. Mais toi t'es là, le con. Mais barre-toi si tu veux pas. Barre-toi ! Fous le camp ! Pars-toi ! Connard ! Tu nous dégoûtes, tous⁸⁹ (TC 66:04 – 66:56).

Nono s'occupe de la garde du prisonnier au coucher du soleil. Les mots du lieutenant rejouent dans sa tête, entendus comme une voix *over* par le spectateur. Le personnage est alors en train de s'interroger sur son rôle dans le conflit et questionne des actions qu'il avait considérées comme nobles auparavant et qui ne les sont plus. C'est à ce moment-là qu'il prend son couteau, libère le prisonnier et fuit avec lui dans le désert, étant donné l'absence d'alternative. Cette action de libération vient directement de sa capacité à s'interroger sur ce qu'il fait, ainsi que d'un désir d'améliorer une situation injuste et dénuée d'humanité.

Les auto-interrogations de Nono ne s'arrêtent pas avec la libération du prisonnier et leur fuite dans le désert. Il se rend compte que la communication sera difficile, puisqu'ils ne parlent pas la même langue, à part quelques mots de français connus du prisonnier. Nono indique qu'il a honte de ne pas parler arabe : « Ça fait un an que je suis ici et je ne sais même pas dire merci en arabe⁹⁰ » (TC 89:45). Rappel qu'il est en territoire étranger, ces mots suggèrent aussi qu'il aurait dû mieux s'intégrer au sein de la population. Une telle absence d'intégration montre la manière dont il a participé, même involontairement, à la domination d'une culture sur l'autre. Pourtant, ses actions, comme la libération du prisonnier et son effort d'assurer un certain niveau de communication avec lui, montrent qu'il essaie de rétablir une forme de justice, mais surtout qu'il désobéit et remet en question l'autorité. Il affirme sa capacité à s'auto-interroger et à agir selon ses principes.

⁸⁹ Retranscription de la bande-son du film.

⁹⁰ Retranscription de la bande-son du film.

Le sujet du film et sa construction encouragent aussi un questionnement émergeant des Français, suivant l'exemple de Nono. Cette incitation est présente dès la prémisse du film telle que présentée par le générique. À partir de cette partie introductive du film, Vautier montre sa volonté de montrer la guerre telle qu'elle a été vécue par les soldats qui lui ont fourni des témoignages. Ces derniers sont alors des réflexions, faites a posteriori et documentés par Vautier, formulés par des soldats à propos de leurs actions durant les événements de la guerre coloniale. Devant ces témoignages, Vautier fait le pari que le public français sera amené à réfléchir de son côté sur ce qu'il a vécu ou ce qu'il a accepté comme information de la part du gouvernement à cette époque.

Pour le film, Vautier a aussi recours aux images d'archives, ce qui dénote un changement de régime d'images dans ce film de fiction. L'exemple le plus significatif de cet usage est la séquence qui montre un village en ruines (**Figure 6.5**) et les réfugiés de la guerre. Elle est construite à partir de courts métrages de Vautier, notamment *Algérie en flammes* (1958), *Sakiet Sidi Youssef* (1958) et *Algérie en marche* (1965)⁹¹. Les images de cette séquence sont notablement différentes de celles de la partie fictive du film, ce qui a d'ailleurs été remarqué dans d'autres travaux relatifs à ce film. Par exemple, Derek Schilling, dans son article « *Avoir vingt ans dans les Aurès* de René Vautier : Le cinéma militant face à la censure d'État au tournant des années 1970 », publié en 2011, écrit que ces images ne « [...] cessent d'y dire leur différence, par leur sujet, par leur granularité et leur coloris, par le sens irréfutable d'un présent que capte la pellicule, par les chants nobles de Taos Amrouche qui les poétisent enfin » (p. 147-148). Elles montrent l'impact de la guerre soutenue explicitement ou implicitement par la population française en exposant ses conséquences sur les citoyens algériens. De plus, certaines de ces images, surtout celles provenant d'*Algérie en flammes* (film qui, à l'époque, n'avait pas encore obtenu de visa d'exploitation), permettent d'enrichir la

⁹¹ Pour plus d'informations, voir Schilling 2011, p. 148.

connaissance du public français sur la réalité de cette guerre, une réalité jusque-là, peu représentée à l'écran⁹². L'inclusion des images d'*Algérie en flammes* est aussi notable, car elles ont été tournées pendant la guerre et non a posteriori. Elles sont de véritables images d'archives qui jusqu'à ce moment, n'avaient pu être présentées à l'écran en France. En les incorporant à *Avoir 20 ans dans les Aurès*, Vautier a l'espoir « [...] qu'au moins quelques-unes des images le constituant puissent être diffusées, c'est déjouer la censure au nom de la ciné-vérité » (Schilling 2011, p. 148). Cette présentation d'un point de vue sur les événements agit comme un impératif à questionner la guerre d'Algérie et ce qui en est connu.

Finalement, le personnage de Nono permet de montrer qu'il y avait des opposants à la guerre, au sein même de l'armée française. Nono symbolise la présence d'un esprit humaniste au cœur de la violence. Il montre la puissance de l'action individuelle tout en s'interrogeant sur son rôle dans un projet colonial auquel il participe malgré lui. Pourtant, il est également important de garder en tête que Nono meurt à la fin du film. Sa mort peut alors être comprise comme le symbole de l'insuffisance de l'action individuelle pour renverser un régime colonial. Privilégier une multiplicité d'actions individuelles semble être préférable pour atteindre cet objectif. Une autre interprétation peut être celle d'une fatalité – le combat ne sert à rien puisque de toute façon, il y a la mort à la fin. D'ailleurs, le spectateur peut aussi interpréter cette mort comme un exemple de l'égoïsme de Nono : ce qui compte pour lui, c'est de rester fidèle à sa vision des choses. Il ne s'inscrit pas dans un projet collectif, mais individualise complètement son destin. Peu importe l'interprétation choisie, le film donne à voir que la mort de Nono n'était pas vaine, car il a montré comment son humanisme pouvait rester intact, malgré les atrocités de la guerre et comment il a pu sauver au moins un individu, le prisonnier, de son destin sous une justice coloniale.

⁹² *La Bataille d'Alger*, qui représentait également la réalité de la guerre d'Algérie, venait, en 1971, d'avoir son visa d'exploitation en France, cinq ans après sa première projection au Festival de Cannes. Les deux films circulaient alors en même temps dans le pays.

4. Les interrogations dans *La Folle de Toujane*

Le film *La Folle de Toujane* est composé de plusieurs discours d'interrogations. À travers trois situations, portées par les personnages du « cinéaste », de Roger et de Gwenn, le film présente les questionnements de chacun sans pour autant leur donner individuellement la possibilité de réagir.

Le cinéaste dans le film n'est jamais identifié par un nom, ce qui renforce son universalisme. Le film comprend la mise en abyme du court métrage *Le Remords*. Ce film a une origine bien antérieure au tournage de *La Folle de Toujane* - il le précède de presque vingt ans. Le personnage du « cinéaste » intervient principalement dans le court métrage, mais il est présent dans d'autres parties du film. Le scénario original du court métrage date de 1956 et a été intégralement publié dans les mémoires de René Vautier, *Caméra citoyenne* en 1998. Dans cette version écrite, le réalisateur est identifié sous le nom de « Jacques » et la femme n'est pas identifiée comme Gwenn, mais plutôt comme « Eva ». Les dialogues sont aussi différents de ceux du court métrage filmé ; ils sont plus développés et moins informels. Par exemple, le court métrage filmé contient plusieurs hésitations et tics de langage qui ne sont pas présents dans le scénario. Les deux « versions » du *Remords* partagent la même thématique et la même intrigue, mais il y a eu des changements et une progression entre la conception du projet et son intégration dans le scénario d'un long métrage. Pour l'objectif de cette analyse, ce personnage sera identifié comme « cinéaste ».

Le Remords est décrit comme « [...] une réflexion méta-discursive sur l'engagement cinématographique » (Dreyer 2016, p. 90), ce qui annonce des interrogations sur le régime colonial, surtout autour du rôle des cinéastes dans la création de films politiques ou de films générant une réflexion sur la colonisation. Le « film dans le film » figure au milieu de *La Folle de Toujane* (TC 94:49 – 106:23) et sert à rappeler les dangers d'une complicité, même inconsciente, d'un peuple afin d'achever des projets de colonisation. Vautier, dans ses mémoires, décrit que sa

motivation pour la rédaction de ce scénario vient d'un désir de « [...] refléter l'optique des autres, ceux qui avaient choisi de se taire » (Vautier 1998, p. 109). Son utilisation du verbe « choisir » afin de décrire ce qui s'est passé reflète l'idée que ces gens du cinéma auraient pu faire autrement. Ils se sont interrogés sur la situation coloniale, mais ont pris la décision de ne pas réagir et de ne pas utiliser les moyens qui étaient à leurs dispositions pour créer des films qui dénonceraient les choses.

Avant de passer au film à proprement parler, il importe de se pencher sur certains plans du court métrage. Il n'y a que deux genres de plans utilisés, les deux montrant uniquement des personnes : le plan américain et le gros plan (**Figures 6.6, 6.7 et 6.8**). Ces deux plans rapprochent le spectateur des personnages, comme s'il était présent dans cette conversation intime entre amoureux. De plus, le court métrage prend place dans la chambre de Gwenn, ce qui renforce l'impression d'intimité et crée une forme de huis clos. Cette intimité de la scène, propice à la confiance, laisse penser au spectateur qu'il assiste à un témoignage honnête des opinions et expériences des personnages.

La figure du cinéaste est ici employée afin d'expliquer pourquoi autant de réalisateurs et d'artistes ont fait le choix de se taire. Sa présence vient du fait qu'il est dans une relation amoureuse avec Gwenn. Il est également la raison pour laquelle Gwenn travaille comme animatrice de radio, car il lui a trouvé un poste par le biais d'un contact. Cela dénote un lien entre lui et les « autorités », ce qui peut expliquer en partie sa réaction à un incident dans sa vie quotidienne.

Dans le film, le cinéaste témoigne d'un incident de violence policière sévère envers un immigrant algérien :

Il y a une infamie. J'ai vu une infamie. Une infamie... Tu vois, j'étais au Café de la rue Lord Byron. Tu sais où c'est ? J'étais avec Philippe, le scénariste et puis entre un Algérien, mais alors correctement habillé, tu vois... enfin pas riche en cas sûr, mais pas un Algérien qui traîne dans les rues, quoi. Il avait un petit papier à la main et il entre et puis tous les gens se détournent de lui quand il tendait le petit papier. Personne lui répondait. Tu me connais, pas raciste pour deux ronds, au contraire même, je vais vers lui, je mets la main sur l'épaule. Je prends le petit papier, je le lis et c'était une adresse. Je connaissais pas

l'adresse. Alors, je vais avec lui vers la porte. Je regarde dehors et juste en face, je vois deux agents en uniforme qui rentraient comme ça, chez eux. Et je lui ai dit : « Tu vois les deux messieurs qui sont en face là, ils ont un petit guide de toutes les rues de Paris avec toutes les adresses et puis, ben, ils te diront. Va leur montrer ton adresse et ils te diront où c'est ». Il me dit : « Merci monsieur ». Presque sans accent, tu vois. Pas un de ces gars qui roule ses « r », non, presque pas d'accent. Presque pas. Il traverse et puis il arrive à côté des agents. Il marche un peu à côté d'eux et les flics font vraiment comme s'ils ne le voyaient pas. Il marche à côté d'eux, peut-être il a mis, il me semble, il a dû mettre une main sur l'avant-bras d'un des flics, simplement pour attirer son attention comme ça. Le flic se retourne, se met à hurler : « Mais alors, on gêne plus ! » et lui fait un grand coup de poing dans la gueule. Alors quelque chose de terrible, tu vois ? Le gars est parti en arrière. Il est tombé. L'autre flic enlevait sa matraque. Il s'est roué sur lui, mais complètement fou de rage. Les deux flics, ils l'ont pris entre deux, ils l'ont roué de coups [...]. Ils l'ont vraiment laissé pour mort...⁹³ (TC 95:18 – 97:49)

À partir de ces mots, le spectateur comprend que le réalisateur ne se considère pas comme raciste, vu son effort pour accueillir cet homme algérien dans le café et l'orienter vers quelqu'un qui peut l'aider. Pourtant, des préjugés du réalisateur envers les Algériens apparaissent, notamment autour de leur emploi de la langue française et de la façon dont ils s'habillent. Malgré ces préjugés, il reste extrêmement mécontent et préoccupé du traitement de l'Algérien par les policiers, traduit par son utilisation répétée du mot « infamie » pour décrire la situation. De plus, il adopte un ton plutôt outré pour exprimer ses opinions.

Le cinéaste s'exprime clairement sur son désir de tourner un film sur le sujet. Cependant, il montre son incapacité d'aller à l'encontre des attentes légales et sociales. Par exemple, il explique à Gwenn pourquoi il n'a rien fait pour venir au secours de cet homme :

Ils m'ont dit de m'en aller, les flics. Ils m'ont dit de ne pas me mêler de ça. Les autres... non, non, j'ai pas, j'ai pas tellement de problèmes tu vois. Je crois que vraiment pour lui, bon, il y a des gars qui savent pas que c'est une histoire avec des flics, qui l'ont trouvé là, qui ont appelé une ambulance. Maintenant, pour lui, à mon sens, il est dans un hôpital et pas mal, même mieux que chez lui parce que les Algériens dans les bidonvilles, tu sais, c'est pas la grande vie. Alors, dans un hôpital, c'est tranquille, c'est... non, le problème, si tu veux, c'est, c'est pour moi. Parce que... moi, on m'a... si tu veux, j'étais complètement immobilisé, figé et je pouvais pas m'empêcher de regarder ce qui se passait⁹⁴ (TC 99:32 – 100:19).

⁹³ Retranscription de la bande-son du film.

⁹⁴ Retranscription de la bande-son du film.

Selon ces propos, la responsabilité de réagir dans cette situation repose chez l'autre, surtout ceux qui ne sont pas au courant de l'implication des policiers dans la situation. Même devant un autre homme qui se fait attaquer, il ne fait rien, il ne réagit pas. Il est si formaté par les règles de la société (ne pas contester l'ordre établi dont les policiers et les gendarmes sont les garants) que son corps s'est « immobilisé » et il s'est « figé ». En plus, il s'agit d'un dérivé d'oppression coloniale puisque l'homme qui subit la violence est désigné comme étant Algérien. Le respect envers l'autorité face à la violence est alors un mécanisme automatique pour des citoyens, ce qui peut aussi garantir le maintien de ces oppressions racistes.

Par contre, le cinéaste montre qu'il reconnaît que la situation est injuste. Il ne cesse de décrire l'événement comme une infamie et il commence à réfléchir et à s'interroger sur la façon dont il peut réagir à cette situation. En tant que cinéaste, il décrit son cerveau comme une caméra :

[...] une caméra, ça veut dire que j'ai enregistré tout ça, et ça tournait, ça tournait. Je pouvais pas démarrer, j'étais fixé là-dessus et puis maintenant, si tu veux, c'est comme le germe. Ça va se développer, comme au laboratoire, comme la pellicule quand elle sort de la caméra. Elle va au laboratoire, ça tourne, ça tourne. Et puis, ça sort et c'est là qu'on voit l'image et puis après il y a le choix. Il y a des images qui vont rester et alors là, après, je ferai un film. Mais alors, tu vas voir ça prendra peut-être, ça prendra le temps qu'il faut, tu comprends ? Et je ferai un film, une œuvre, une dénonciation⁹⁵ (TC 100:44 – 101:25).

Ces commentaires renforcent l'idée que le cinéaste est véritablement en train de s'interroger sur ce qu'il voit et sur le monde qui l'entoure. Son emploi de la métaphore de la pellicule au laboratoire indique qu'il aime prendre son temps, qu'il ne réagit pas de manière impulsive. Il continue à parler à la suite de ces commentaires, expliquant qu'il fera ce film dans cinq ans plutôt que maintenant. Ce dernier commentaire provoque une interrogation de Gwenn qui lui demande qu'elle est son raisonnement pour refuser de faire un film maintenant et immédiatement sur le sujet. Il lui explique que ce n'est pas possible pour des raisons commerciales :

⁹⁵ Retranscription de la bande-son du film.

Bon, écoute, je ferai ce film, mais pour le faire maintenant, sur les rapports entre les flics et les Algériens, en France, je trouverais pas de producteur. Comment tu veux que je fasse un film sans producteur ?⁹⁶ (TC 102:08 – 102:19)

Après ces commentaires, le cinéaste continue à expliquer son raisonnement :

[...] le film, il restera en boîte. Il sera terminé et il restera en boîte. Et même si je peux le présenter à la critique, le film, tu vois, les critiques l'enterreront. Ils en parleront pas, ou bien alors, ils n'oseront rien dire sur le plan politique et ils s'interrogeront pour le démolir sur le plan esthétique. Ils diront : « C'est de la merde [...] Dans le temps il faisait de bons films, puis il s'est mis à faire du cinéma politique » et puis pendant ce temps-là, je serai devenu le cinéaste maudit...⁹⁷ (TC 103:24 – 103:55)

La présence de Gwenn et de ses interventions dans ce court métrage sont aussi notables. Elle est clairement mécontente de la situation, ainsi que de la réaction du réalisateur. Dans le court métrage, elle montre qu'elle est inquiète de la condition de l'immigrant algérien. Lorsqu'elle trouve que le discours du cinéaste est trop autocentré, elle pose des questions sur la condition et le sort de l'immigrant en disant des choses comme « Et lui ? »⁹⁸ (TC 98:35). Elle fait l'effort de pousser le cinéaste à admettre que les policiers ne viendront pas au secours de l'immigrant et que cette responsabilité d'assistance était aussi la sienne : « Tu aurais bien essayé, toi »⁹⁹ (TC 99:29). Elle l'accuse aussi d'être « lâche » parce qu'il refuse de tourner un film sur le sujet. Ses interventions montrent qu'elle s'interroge aussi sur le traitement des colonisés et les immigrants.

Pourtant, Gwenn n'est pas toujours montrée comme une personnalité qui conteste les choses. Lorsqu'elle arrive à Paris, elle accepte un poste d'animatrice de radio. D'après ce qui est présenté à l'écran, elle lit principalement les actualités, ou du moins les documents qui lui sont présentés comme des actualités. Par un montage alterné, Vautier entrecroise ce qu'elle prononce à la radio avec des images montrant ce qui s'est véritablement passé. Cela donne l'occasion au spectateur de

⁹⁶ Retranscription de la bande-son du film.

⁹⁷ Retranscription de la bande-son du film.

⁹⁸ Retranscription de la bande-son du film.

⁹⁹ Retranscription de la bande-son du film.

comprendre, par la fiction, qu'il y a une manipulation de l'information qui est effectuée par l'État français et que les médias sont complices. En fait, Gwenn est présentée comme une marionnette du gouvernement, prête à relayer tout ce qu'elle reçoit avec précision, sans interroger la véracité des propos.

En même temps, Roger fait l'opposé et s'interroge pleinement sur la colonisation. Il refuse d'accepter son rôle dans le projet colonial, celui d'un instituteur en Tunisie, relai de l'état colonial. Dès lors, il fait preuve de subversion. Cela lui vient d'un séjour en Tunisie qui l'a bouleversé dans sa conception des choses, surtout dans sa manière d'envisager le régime colonial. Parti avec l'espoir naïf de faire du bien dans un village, et surtout, d'avoir un poste quelque part, il devient de plus en plus conscient du sens des tâches qui lui sont confiées par les autorités. Cette prise de conscience résulte dans un positionnement beaucoup plus militant de sa part. Il agit contre l'autorité en refusant de suivre les consignes de l'inspecteur d'Académie et en encourageant des initiatives qui sont véritablement contre le projet colonial, comme l'incitation, pour les élèves, à écrire en arabe. Il rejoint également le maquis lors de la guerre d'Algérie, ce qui dénote un désir d'agir et de combattre directement le gouvernement français et ses projets de colonisation, aux côtés de la population opprimée.

Au début du film, Roger et Gwenn sont présentés comme des amoureux. La voix *over* de leur instituteur, qui sert de narrateur au film en général, explique qu'il les connaît depuis l'enfance. Tous les deux ont grandi dans un milieu rural en Bretagne. Ils partagent également les mêmes intérêts, ils aiment les promenades dans le bois et le long de la mer. Lorsque Roger commence à montrer ses sympathies indépendantistes bretonnes (ce qui est mis en scène dans la séquence devant le calvaire¹⁰⁰), Gwenn est à l'écoute et lui pose des questions sur l'histoire du territoire. Mais lors de

¹⁰⁰ Roger raconte, devant le calvaire qu'il considère être un symbole breton, comment les paysans bretons ont mené une révolte au XVII^e siècle contre les droits seigneuriaux et l'iniquité sociale de l'époque (TC 15:40 – 17:49).

leur séparation, Gwenn étant à Paris et Roger, en Tunisie, il est possible d'apercevoir une modification dans leurs capacités respectives de s'interroger sur la colonisation. Il y a l'établissement d'une dichotomie, avec Gwenn qui répète les informations du gouvernement et Roger qui choisit de se révolter contre l'ordre colonial.

Malgré leurs origines communes et le fait qu'ils continuent de bien s'entendre malgré leur déménagement respectif, ces deux personnages montrent l'importance, ainsi que la puissance de la capacité à s'interroger sur tout et à remettre en question ses certitudes, qu'elles concernent la politique ou la société. Ils permettent aussi de montrer l'importance de la complicité, même inconsciente, des Français. Sans un peuple qui s'interroge sur ce que leur gouvernement est en train de faire en leur nom, les projets de colonisation peuvent être achevés sans aucune opposition. Pourtant, la présence de ces interrogations exerce une pression sur les autorités pour trouver des justifications à des projets qui, parfois, n'en ont aucune.

*

*

*

Ces exemples servent à montrer, par les dialogues et donc, par le texte, une présence indéniable d'une résistance aux efforts coloniaux au sein de la population française. Cette résistance prend parfois la forme du partage d'histoires, comme c'est le cas dans *Les Ajoncs*, et à d'autres moments, elle est représentée par les gestes, comme dans *La Folle de Toujane* et *Avoir 20 ans dans les Aurès*. Peu importe l'incarnation de cette résistance, elle vient d'un effort d'interrogation sur des actions et des prises de position. Pourtant, ces films montrent aussi que l'acte de s'interroger ne se déclenche pas forcément pour tout le monde. Des normes ou des désaccords idéologiques peuvent empêcher les actes de résistance, même si une remise en question a lieu.

Un *devoir de mémoire* se penchant sur l'époque coloniale et la décolonisation doit intégrer ces éléments d'interrogation. En montrant l'importance du questionnement, individuel ou collectif, sur ce qui est fait par un gouvernement, on encourage la majorité de la population à adopter l'habitude de s'interroger sur ce qui est fait en leur nom. De plus, cela montre l'importance de voir les choses dans un ensemble et que les questions autour de « ce qui ne va pas » ne sont pas nouvelles. La pensée humaniste, représentée ici par cet esprit d'auto-interrogation, est utilisée dans la perspective du règlement d'une crise de conscience autour d'actions qui sont présentées comme injustes.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de montrer comment le cinéma de René Vautier pouvait être utilisé afin d'établir un *devoir de mémoire* pour l'époque de la décolonisation. Les approches théoriques employées nous ont permis de penser les images dans leurs rapports à un contexte et à un réseau de circulation. Notre recherche nous a ainsi permis de mettre de l'avant comment le cinéma de Vautier, en étudiant les cas de *Peuple en marche*, *Avoir 20 ans dans les Aurès*, *Les Ajoncs* et *La Folle de Toujane*, dénote un effort pour présenter de manière authentique cette période historique. Pour ce faire, ce cinéaste militant très engagé dans les luttes anticoloniales de son époque utilise deux genres cinématographiques, le documentaire et le film de fiction, pour illustrer la versatilité du média et la manière dont le cinéma fournit l'occasion de faire réfléchir le spectateur à son histoire.

Vautier fait un effort exceptionnel afin d'assurer son public que ce qu'il présente à l'écran est la réalité de l'époque ou une reconstruction précise de cette réalité. Même s'il le fait d'une manière différente dans chacun des films analysés, ce principe est central aux quatre films abordés. À partir des indices qui y sont laissés, par des images et par des sons, la confiance du spectateur est engagée, ayant pour conséquence que ce dernier devient plus réceptif aux propos contestataires ou controversés véhiculés, même si ces propos s'opposent à l'histoire répandue dans la conscience collective.

Par exemple, ces films soulignent l'importance de la solidarité entre colonisés. Ces derniers sont eux-mêmes représentés, non comme des sujets obéissants, mais comme un groupe capable de réfléchir et de s'unir contre un système colonial injuste. De plus, deux des films examinés, *Les Ajoncs* et *La Folle de Toujane*, représentent une nouvelle forme de colonisé : ceux que Vautier désigne comme des « colonisés de l'intérieur », c'est-à-dire des immigrants et des Bretons en

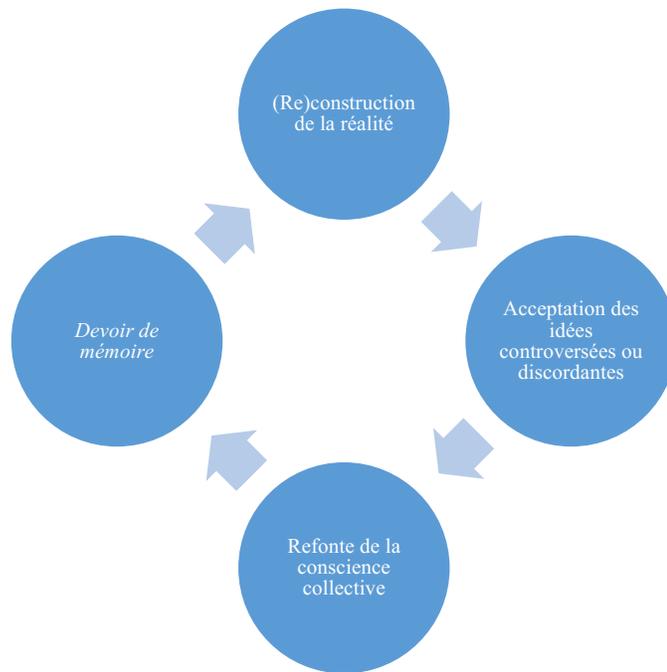
France. La solidarité entre ces deux groupes est montrée comme une partie essentielle du démantèlement de ce système. De plus, elle rappelle le fait que colonisation et décolonisation existent à l'échelle individuelle et doivent être une préoccupation de chacun.

Ces films témoignent également de l'importance et de la présence de la décolonisation linguistique au sein du processus plus large de la décolonisation. Cette inclusion du phénomène sert à souligner la centralité de la langue française dans les projets coloniaux. Mais surtout, son inclusion sert à rappeler que ces terres colonisées sont fréquentées par des individus d'une culture qui existait avant l'arrivée des colons et qui continuera à se manifester suite à la décolonisation des territoires.

Finalement, ces films montrent des Français qui s'interrogent sur le régime colonial en place. L'incorporation de cet élément souligne l'existence d'une critique et d'une résistance au sein même des citoyens du pays colonisateur. Plus que cela, les films présentent des Français qui participent aux efforts de l'indépendance des colonies.

Ces trois aspects, la solidarité entre colonisés, la décolonisation linguistique et les interrogations des Français sur le régime colonial ne vont cependant pas de soi pour le spectateur. Ainsi, la « préparation » à laquelle se livre Vautier donne à celui qui regarde ces films une opportunité de repenser ce qui est considéré comme une réalité factuelle de cette époque. Parvenir à transmettre toutes ces informations par le biais de ces films atteste d'une maîtrise du cinéma, ainsi que de la puissance des images. En adoptant un montage qui a recours à des images provenant de différents régimes (archives, images documentaires ou de fiction), Vautier propose de multiples représentations de la réalité. Cet effort révèle et donne à voir certaines injustices du régime colonial, provoquant une réaction et incitant le public à la prise de position.

Au terme de notre recherche, nous proposons de penser l'établissement d'un *devoir de mémoire* comme une boucle de rétroaction positive. Cette boucle est configurée comme suit :



En présentant la période de la colonisation et les débuts du processus de la décolonisation comme une construction ou une reconstruction réaliste d'une réalité peu vue à l'écran, le cinéma de Vautier sert l'établissement d'un *devoir de mémoire*. Son œuvre s'est construite en marge de l'industrie cinématographique, sans les contraintes financières et politiques qui y sont associées. Cette absence favorisera le témoignage tout en proposant des opportunités de réflexion pour le spectateur, surtout pour le spectateur français. Ce genre de réflexion, et l'acceptation d'idées autrefois considérées comme controversées, encouragent un réveil social qui jette les bases à une refonte de la conscience collective. Cette mémoire peut alors rendre compte de l'importance d'un *devoir de mémoire* pour la période de la décolonisation et mènera naturellement au développement d'autres productions culturelles reproduisant la boucle de rétroaction. Avec le temps, il y aura une amplification de ces projets et des messages qu'ils souhaitent transmettre. Ainsi, le cinéma de Vautier peut être envisagé comme un élément déclencheur, permettant une reconnaissance plus globale de cette histoire, y compris sur le plan politique.

Il serait cependant naïf de penser que le cinéma de Vautier peut résoudre tout problème associé à la complexité du *devoir de mémoire* pour cette période. Mais il serait possible de dire que ce cinéma propose une ouverture et constitue une étape vers son établissement. Bien sûr, les films de Vautier ne sont qu'un exemple des possibilités qu'a le cinéma de s'inscrire dans une forme de mémoire. Mais ils témoignent de l'importance de la construction d'une représentation facilitant le *devoir de mémoire* et rappellent la place que doit occuper le cinéma militant dans l'histoire générale du cinéma.

Bibliographie

Corpus

Vautier, René (réal.). 1963. *Peuple en marche*. Algérie : Centre audiovisuel d'Alger.

Vautier, René (réal.). 1970. *Les Ajoncs*. France : UPCB.

Vautier, René (réal.). 1971. *Avoir vingt ans dans les Aurès*. France : UPCB.

Vautier, René (réal.). 1972. *La Folle de Toujane*. France : UPCB.

Sur René Vautier

Capdenac Michel. 1972 (24 mai). « Une génération perdue ». *Les Lettres françaises*, p. 15.

Davodeau, Étienne et Kris. 2006. *Un Homme est mort*. Paris : Futuropolis.

Hors-champ. 2015 (9 janvier). *Hommage à René Vautier*. France Culture. En ligne. <https://www.franceculture.fr/emissions/hors-champs/hommage-rene-vautier>. Consulté le 28 janvier 2019.

Loftus, Maria. 2004. « Entretien avec René Vautier ». *Présence Africaine*, vol. 170, n° 2, p. 55-59.

Perron, Tanguy. 2016 (septembre). « Souvenirs rouges et personnels de l'historien-géographe René Vautier ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 152-162.

Royer, Jacques (réal.). 2002. *René Vautier, l'indomptable*. France : Les Films du Village.

Vautier, René. 1998. *Caméra citoyenne*. Rennes : Apogée.

Études critiques sur le cinéma de René Vautier

Bovier, François et Cédric Fluckiger. 2016 (septembre). « René Vautier et le cinéma ouvrier : l'UPCB, une structure de production au service des "colonisés de l'intérieur" ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 116-141.

Bovier, François, Cédric Fluckiger et Elif Ugurlu. 2016 (septembre) « Entretien avec René Vautier : les résonances d'*Afrique 50* ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 163-167.

Brenez, Nicole. 2015 (février) « René Vautier, des images pour écrire l'histoire ensemble ». *Cahiers du cinéma*, n° 708, p. 56.

Brun-Moschetti, Oriane. 2016 (septembre). « Filmographie de René Vautier ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 177-196.

Cerf, Juliette. 2003 (février/mars). « René Vautier : il fallait amener les Algériens à s'exprimer par eux-mêmes ». *Cahiers du cinéma Hors Série*, n° 31, p. 62-64.

Dreyer, Sylvain. 2016 (septembre). « *La Folle de Toujane* : parler ou "faire quelque chose" ? ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 87-101.

Layerle, Sébastien. 2016 (septembre). « Premières images de l'Algérie indépendante : *Un peuple en marche* (1964) ou "l'épopée" du Centre audiovisuel d'Alger ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 60-75.

Nicolas, Claire, Thomas Riot et Nicolas Bancel. 2016 (septembre). « *Afrique 50* : le cri anticolonialiste de René Vautier ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 12-30.

Scaepelynck, Valentin. 2016 (septembre) « René Vautier : esthétique et politique de l'intervention ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 45-59.

Schilling, Derek. 2011 (mai). « *Avoir vingt ans dans les Aurès* de René Vautier : le cinéma militant face à la censure d'État au tournant des années 1970 ». *French Cultural Studies*, vol. 22, n° 2, p. 137-150.

Voltzenlogel, Thomas. 2016 (septembre). « Un morceau de caméra dans la tête : esthétique des films anticolonialistes de René Vautier ». *Décadrages*, n°s 29-30, p. 102-115.

Ouvrages historiques

Histoire du cinéma

Almberg, Nina et Tanguy Perron. 2012. « La propagande par le film: les longues marches de Gustave Cauvin ». *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, n° 66, p. 34-49.

Brenez, Nicole. 2020. *Manifestations - écrits politiques sur le cinéma et autres arts filmiques*. Réville : De l'incidence éditeur.

Fallah, Fariborz. 2004. « Naissance du documentaire britannique ». *Sociétés et représentations*, vol. 2, n° 18, p. 309-320.

Frodon, Jean-Michel. 1995. *L'Âge moderne du cinéma français : de la Nouvelle Vague à nos jours*. Paris : Flammarion.

Gauthier, Christophe, Dimitri Vezyroglou et Myriam Juan. 2013. *L'auteur de cinéma : histoire, généalogie, archéologie*. Paris : Association française de recherche sur l'histoire du cinéma.

Grant, Paul Douglas. 2016. *Cinéma Militant: Political Filmmaking and May 1968*. New York: Wallflower Press.

Hennebelle Guy. 1976 (mars). « Cinéma militant: ce qu'en parler veut dire », *Cinéma d'aujourd'hui*, p. 11-13.

Hennebelle, Guy, Alain Aubert, René Vautier, Michel Gayraud, Jean-François Marguerin, Yvonne Lefebvre, Michel Lefebvre, Monique H. Martineau et Daniel Serceau. 1979 (mai). « Vous avez dit : “Cinéma d’intervention” ? ». *Écran*, n° 80, p. 17-32.

Hennebelle, Guy et Daniel Serceau. 1974 (décembre). « L’irrésistible ascension du cinéma militant ». *Écran*, n° 31, p. 45-54.

Jeancolas, Jean-Pierre. 2005. « Colonisation et engagement (ou défaut d’engagement) du cinéma français, 1945-1965 ». Dans *Cinéma et engagement* (dir. Graeme Hayes et Martin O’Shaughnessy). Paris : L’Harmattan, p. 27-47.

Lecler, Romain. 2013. « Gauchir le cinéma : un cinéma militant pour les dominés du champ social (1967-1980) ». *Participations*, n° 7, p. 97-125.

Mannoni, Laurent. 1993. « 28 octobre 1913: création de la société “Le Cinéma du Peuple” ». *1895, Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, hors-série « L’année 1913 en France », p. 100-107.

Nichols, Bill. 2001. *Introduction to Documentary*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Niney, François. 2009. *Le Documentaire et ses faux-semblants*. Paris : Klincksieck.

Roudé, Catherine. 2017. *Le Cinéma militant à l’heure des collectifs. Slon et Iskra dans la France de l’après-1968*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Souillés-Debats, Léo. 2017. *La culture cinématographique du mouvement ciné-club. Une histoire de cinéphilies (1944-1999)*. Paris : Paris : Association française de recherche sur l’histoire du cinéma.

Véray, Laurent. 2019. *Avènement d’une culture visuelle de guerre. Le cinéma en France de 1914 à 1928*. Paris : Nouvelles Éditions Place.

Vincenot, Emmanuel. 2008. « 1898, le cinéma au service de la guerre ». Dans *Une Histoire mondiale des cinémas de propagande* (dir. Jean-Pierre Bertin-Maghit). Paris : Éditions Nouveau Monde, p. 13-26.

Zéau, Caroline. 2020. *Le cinéma direct. Un art de la mise en scène*. Lausanne : Éditions L’Âge d’Homme.

Histoire générale

Artières, Philippe. 2013. *La Banderole. Histoire d’un objet politique*, coll. « Leçons de choses ». Paris : Éditions Autrement.

Dewerpe, Alain. 2006. *Charonne, 8 février 1962 : anthropologie historique d’un massacre d’État*, coll. « Folio histoire ». Paris : Gallimard.

Singaravélou, Pierre. 2013. *Les Empires coloniaux. XIX^e – XX^e siècle*, coll. « Points Histoire ». Paris : Seuil.

Stora, Benjamin. 1992. *Histoire de la guerre d'Algérie (1954-1962)*. Paris : La Découverte.

Stora, Benjamin. 2012. *Histoire de l'Algérie : XIX^e et XX^e siècles*. Paris : La Découverte.

Thénault, Sylvie. 2012. *Algérie: des « événements » à la guerre. Idées reçues sur la guerre d'indépendance algérienne*, coll. « Idées reçues ». Paris : Éditions Le Cavalier Bleu.

Turin, Yvonne. 1971. *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale*. Paris : Maspéro.

Ouvrages théoriques

Barthes, Roland. 1968. « L'effet de réel ». *Communications*, n° 11, p. 84-89.

Besson, Rémy. 2015. « Intermediality: Axis of Relevance ». *SubStance*, vol. 44, n° 3, p. 139-154.

Bourdieu, Pierre. 1992. *Les Règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

de Certeau, Michel. 1990. *L'Invention du quotidien*, coll. « Folio ». Paris : Gallimard.

Jaffe, Alexandra. 2009. « Linguistic decolonization ». *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (dir. Jacob L. Mey), 2^e éd. Amsterdam: Elsevier, p. 534-535.

Kilani, Mondher. 1977. « Langue et domination de la relation coloniale à la relation de dépendance ». *Revue européenne des sciences sociales*, n° 40, p. 133-147.

Ledoux, Sébastien. 2016. *Le Devoir de mémoire : une formule et son histoire*. Paris : CNRS Éditions.

Lévi-Strauss, Claude. 1962. *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.

Méchoulan, Éric. 2003 (printemps). « Intermédialités : le temps des illusions perdues ». *Intermédiatités*, n° 1, p. 9-27.

Nora, Pierre. 1984. *Les Lieux de mémoire, tome 1 : la République*. Paris : Gallimard.

Ory, Pascal. 2004. *L'Histoire culturelle*, coll. « Que sais-je ? ». Paris : Presses universitaires de France.

Ory, Pascal. s.d. « Histoire culturelle ». *Encyclopaedia Universalis France*. En ligne. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-domaines-et-champs-histoire-culturelle/>. Consulté le 12 mai 2017.

Saïd, Edward W.. 1980. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil.

Sraïeb, Nouredine. 2000. « Place et fonctions de la langue française en Tunisie ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 25, p. 1-10.

Taleb Ibrahim, Khaoula. 2015. « Le français, une langue étrangement algérienne ». Dans *Le(s) français dans la mondialisation : essai sur les sciences sociales et le langage* (dir. Véronique Catelloti). Louvain-la-Neuve : EME éditions, p. 134-139.

Werner, Michael et Bénédicte Zimmermann. 2003 (janvier). « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 58, p. 7-36.

Catalogues, répertoires et ouvrages de référence consultés

Catalogue de la restauration et tirages de la Cinémathèque française. En ligne. <http://www.cinematheque.fr/catalogues/restaurations-tirages/corpus.php?id=5#films>.

Ciné-Ressources – Catalogue collectif des bibliothèques et archives de cinéma. En ligne. http://www.cinerecources.net/recherche_t.php.

Cinémathèque de Bretagne. En ligne. <http://www.cinematheque-bretagne.bzh>.

Trésor de la Langue Française informatisé. En ligne. <https://www.cnrtl.fr/>.

Annexes¹⁰¹
Chapitre 3
Peuple en marche



Figure 3.1



Figure 3.2

¹⁰¹ L'utilisation de photogrammes extraits de films est faite dans une perspective illustrative et répond à l'utilisation équitable d'une œuvre, tel que stipulé dans l'article 29 de la loi canadienne sur le droit d'auteur : « L'utilisation équitable d'une œuvre ou de tout autre objet du droit d'auteur aux fins d'étude privée, de recherche, d'éducation, de parodie ou de satire ne constitue pas une violation du droit d'auteur » (<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-42/page-9.html?txthl=education+private+study>).

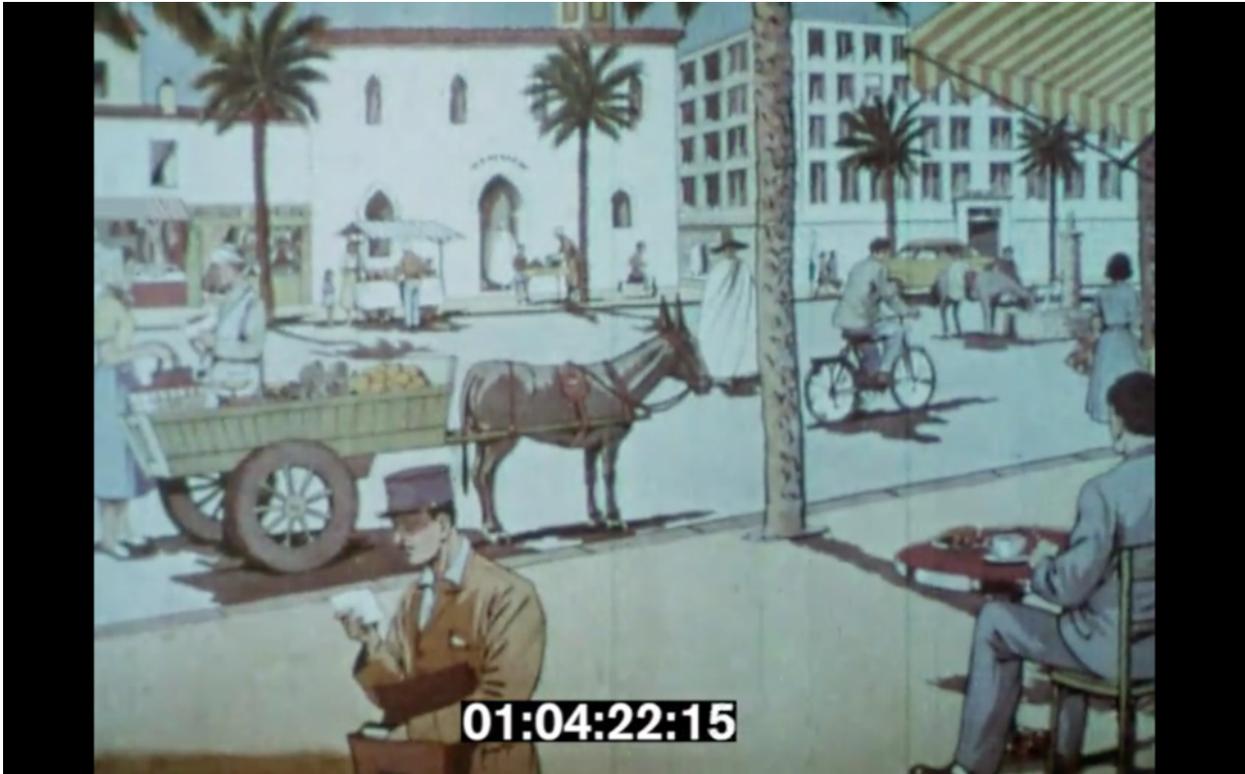


Figure 3.3



Figure 3.4



Figure 3.5



Figure 3.6



Figure 3.7



Figure 3.8



Figure 3.9



Figure 3.10



Figure 3.11



Figure 3.12



Figure 3.13



Figure 3.14



Figure 3.15



Figure 3.16



Figure 3.17



Figure 3.18



Figure 3.19



Figure 3.20



Figure 3.21

Les Ajoncs



Figure 3.22



Figure 3.23



Figure 3.24



Figure 3.25



Figure 3.26

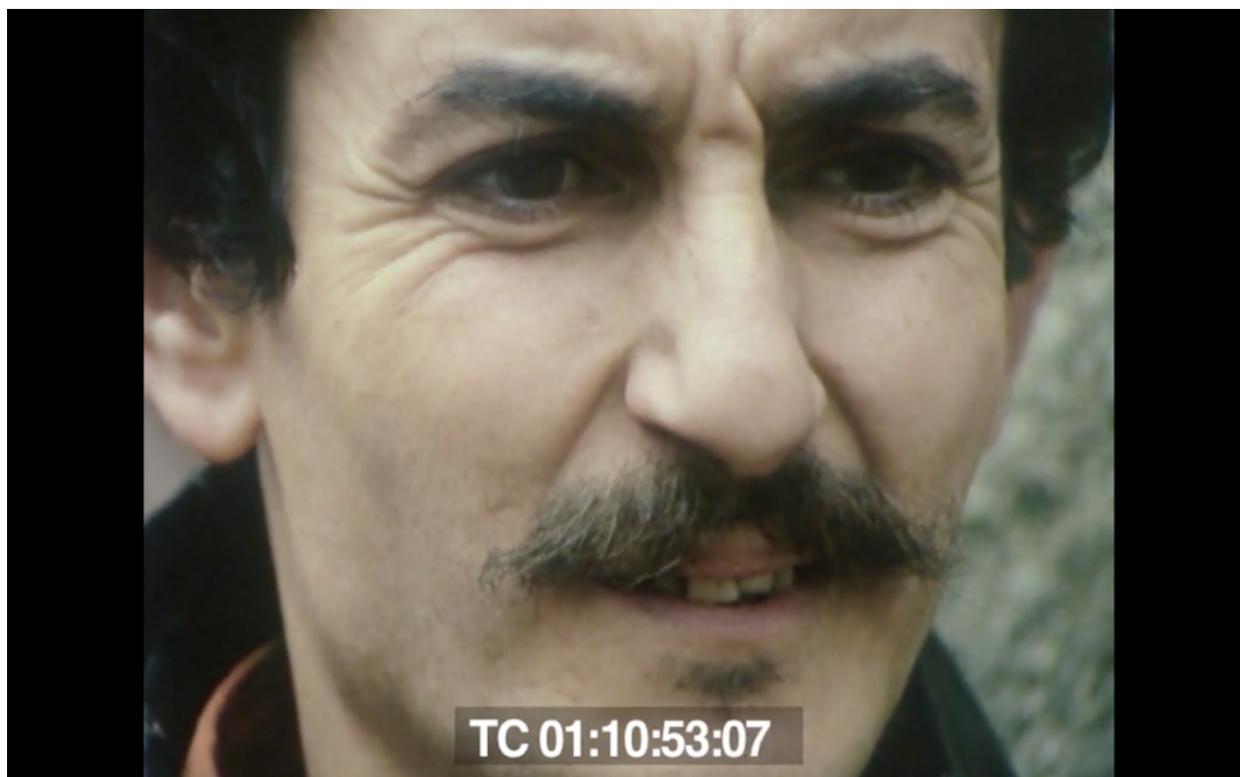


Figure 3.27

Avoir 20 ans dans les Aurès



Figure 3.28

**Vous allez voir la chronique
de 7 jours de la vie du commando
du lieutenant Perrin,
dit "Commando des Bretons"
ou encore
"Commando des cheveux longs".**

**Cette chronique filmée
est en quelque sorte le condensé
de 800 heures de témoignages
de 600 appelés ou rappelés**

TCR 10:02:01:12

Figure 3.29



TCR 10:06:09:06

Figure 3.30

La Folle de Toujane



Figure 3.31



Figure 3.32

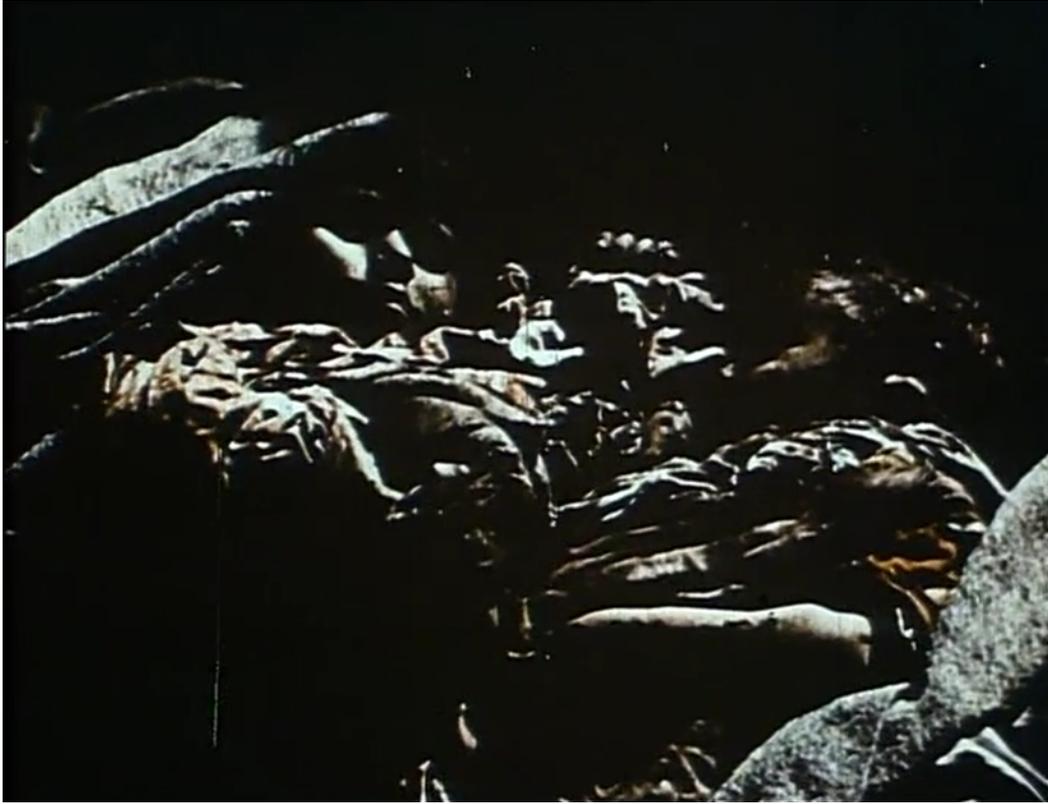


Figure 3.33



Figure 3.34

Chapitre 4
Peuple en marche



Figure 4.1



Figure 4.2



Figure 4.3



Figure 4.4



Figure 4.5

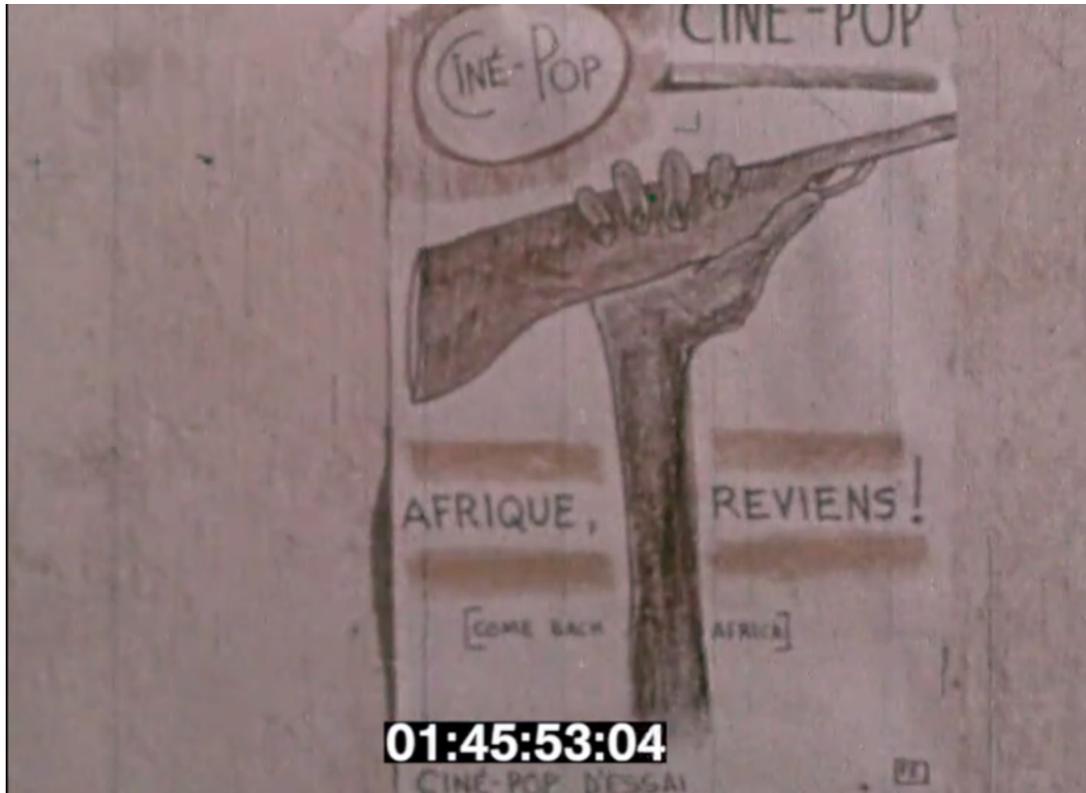


Figure 4.6

Les Ajoncs



Figure 4.7



Figure 4.8



TC 01:11:52:11

Figure 4.9



TC 01:12:01:01

Figure 4.10



Figure 4.11

La Folle de Toujane

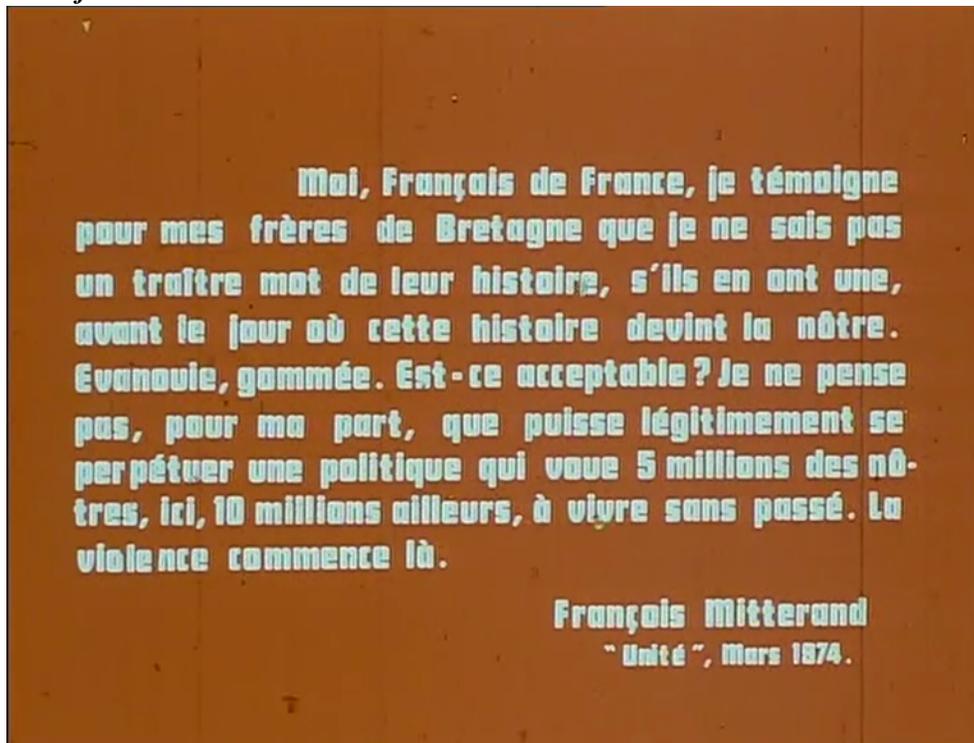


Figure 4.12

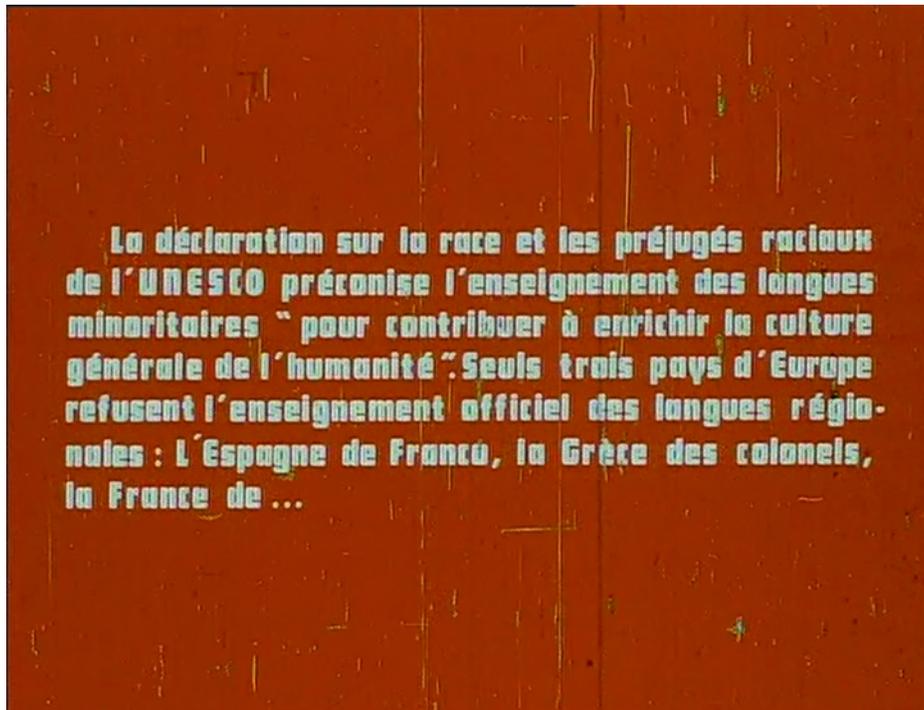


Figure 4.13



Figure 4.14



Figure 4.15



Figure 4.16



Figure 4.17



Figure 4.18



Figure 4.19

Chapitre 5
Peuple en marche

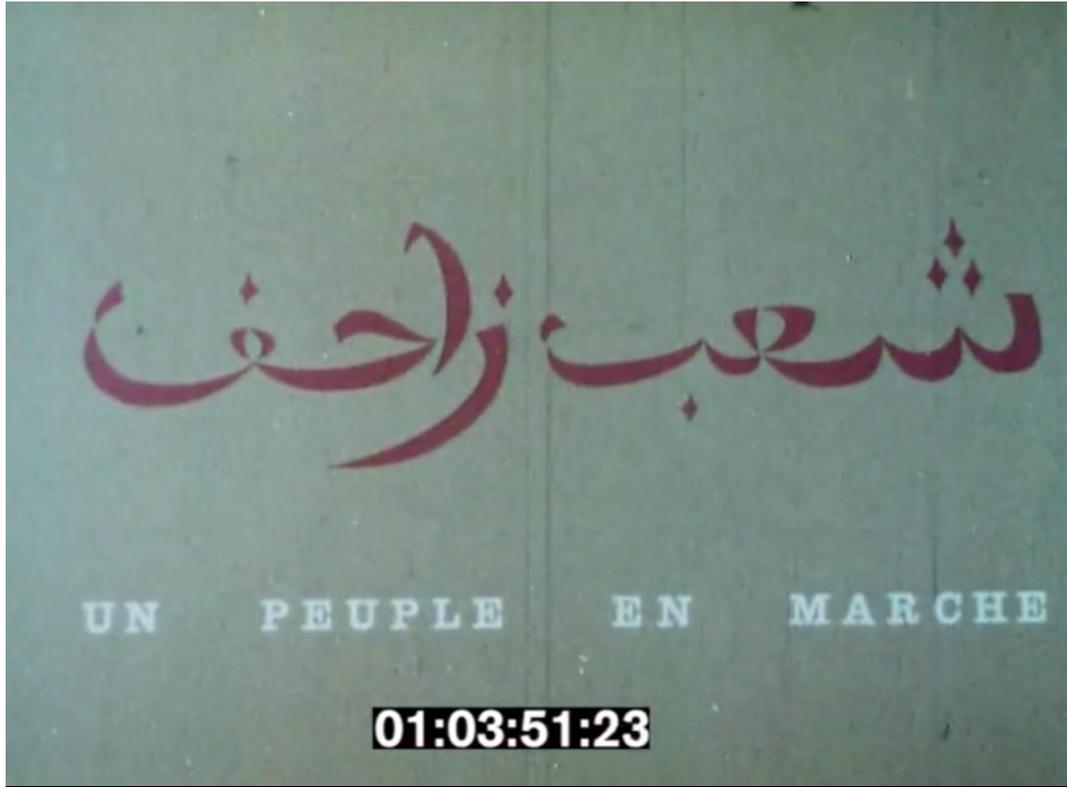


Figure 5.1

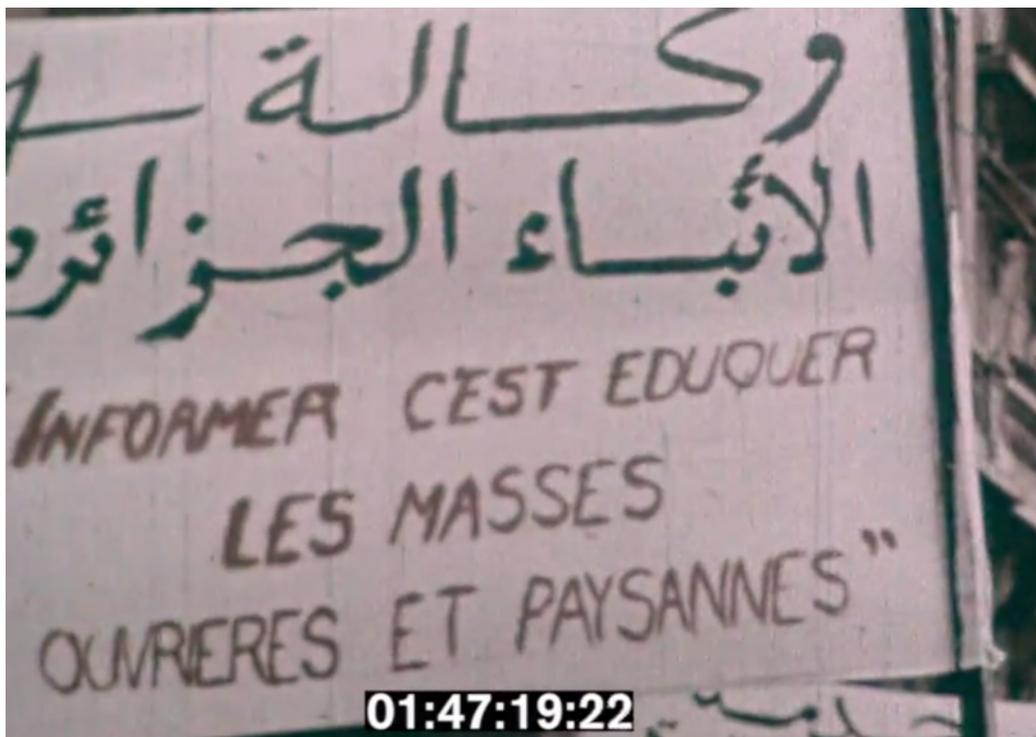


Figure 5.2

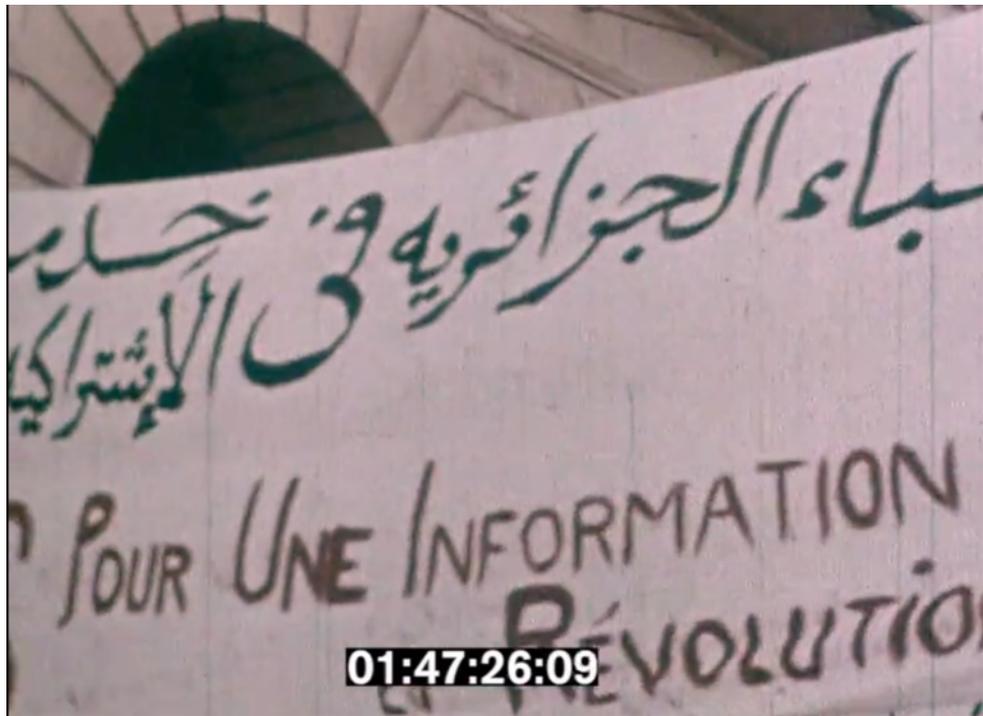


Figure 5.3



Figure 5.4



Figure 5.5



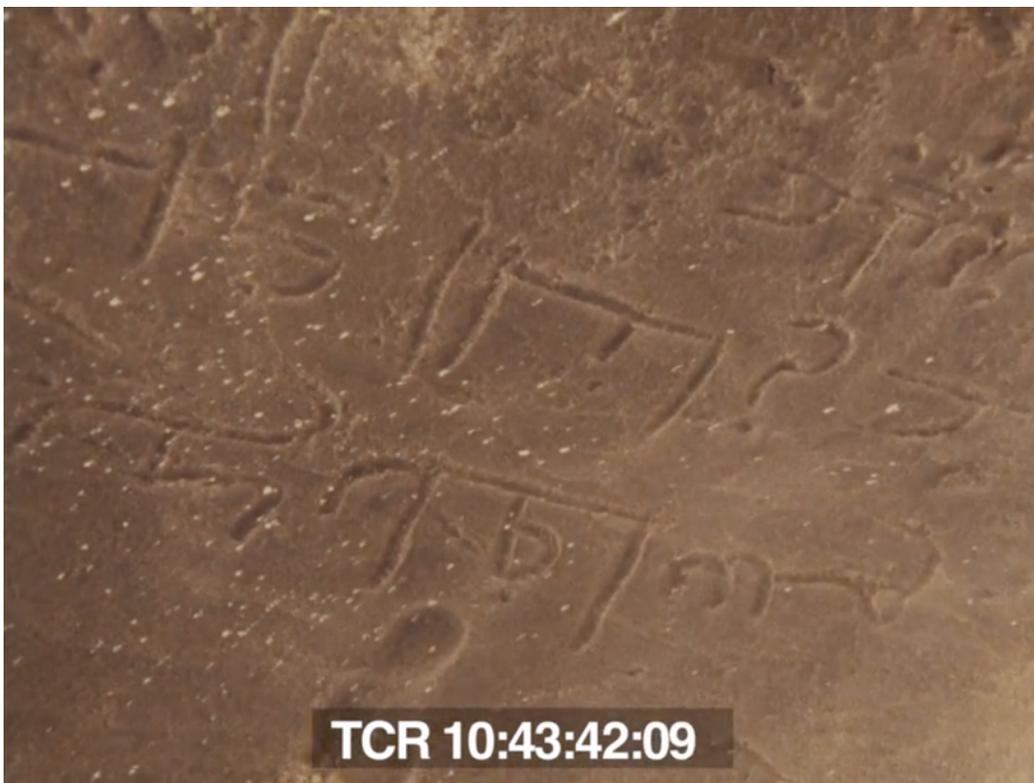
Figure 5.6

Avoir 20 ans dans les Aurès



TCR 10:08:06:11

Figure 5.7



TCR 10:43:42:09

Figure 5.8

La Folle de Toujane

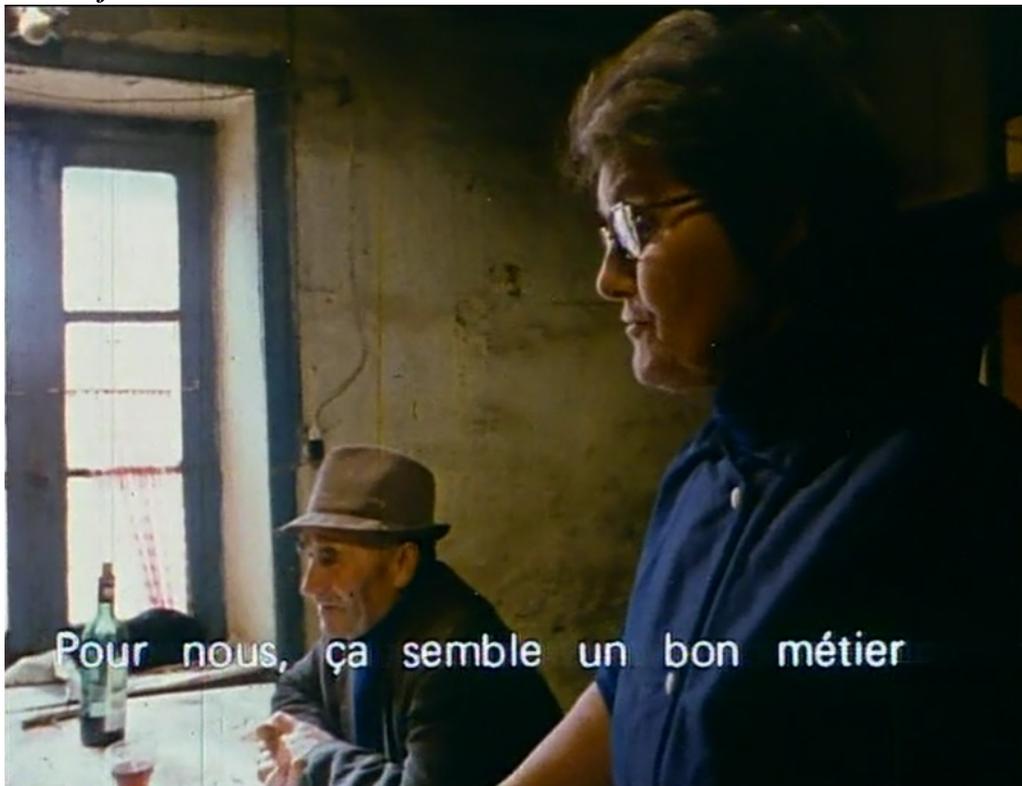


Figure 5.9

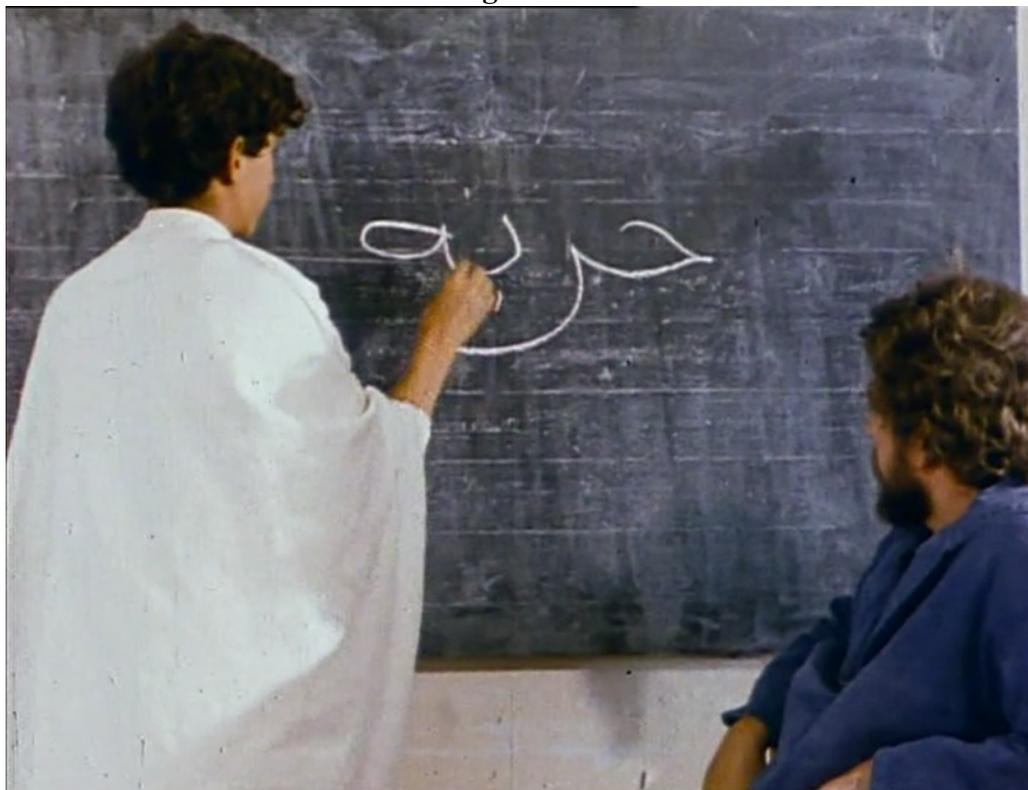


Figure 5.10

Chapitre 6
Les Ajoncs



Figure 6.1



Figure 6.2

Avoir 20 ans dans les Aurès



Figure 6.3



Figure 6.4



Figure 6.5

La Folle de Toujane



Figure 6.6



Figure 6.7



Figure 6.8