

FILMER LE REEL POUR UN SITE VIRTUEL

Natacha Cyrulnik

Docteur en Sciences de l'information - communication
Laboratoire I3M

Des universités du Sud-Toulon-Var et de Nice Sophia-Antipolis
natacha.cyrulnik@wanadoo.fr, +33 6 82 134 724

Résumé : L'environnement numérique proposé dans le cadre de la Licence Tais d'Ingémédia à l'Université de Toulon (<http://www.ingemedia.univ-tln.fr>), présent dans le fait d'alterner enseignement à distance et en présentiel, favorise des contextes d'apprentissages différents. Demander aux étudiants de filmer un site réel pour créer un site virtuel interroge à la fois sur l'appréhension d'un environnement à titre individuel et collectif, sur les différents modes d'apprentissages en lien avec le numérique (enseignement à distance, visio-conférence, et appréhension du matériel numérique audiovisuel), et sur la construction d'un individu, d'une nouvelle communauté, en même temps que celle d'une représentation (Bougnoux, 2006 ; Meirieu, 2003 ; Tisseron, 2002). Cette bascule entre réel et virtuel a lieu aussi bien au niveau numérique qu'au niveau humain. L'appréhension du documentaire se place à cette intersection.

Summary : The numeric environment on the Licence Tais in Ingémédia at the university of Toulon exist by alternating ubiquitous and presenting learning. It furthers different learning contexts. Ask to students to film a real site for a website questions at the same time on apprehension of an area individually and collectively, on the different way to learn with numeric (ubiquitous learning or not, visioconference and numeric material audiovisual) and on the individual construction, new community, on the same time as constructing representation (Bougnoux, 2006; Meirieu, 2003; Tisseron, 2002). This switch between real and virtual exist at the numeric level as at the human level. The apprehension of the documentary film is at this intersection.

Mots clés : Représentation, film documentaire, communication, construction individuelle et collective.

Key words : Representation, documentary film, communication, individual and collective construction.

Filmer le réel pour un site virtuel

Le dépassement des contraintes spatiales et temporelles dans l'Enseignement à Distance peut être également réinventer par le biais du film documentaire. Demander à des étudiants d'acquérir un savoir par le biais de plateforme, d'infrastructure et d'outils de communication innovants les incite à se prendre en charge en même temps qu'ils doivent s'engager dans un processus d'apprentissage et de création. Cette dynamique est prolongée dans la mesure où cet investissement personnel perdure dans la création d'un film. Pierre Michel Menger (2002) explique que le travail d'un artiste consiste à s'inspirer d'une réflexion intime pour l'ouvrir vers des visées universelles par le biais de la création. Les étudiants vont donc devoir faire appel à ces deux registres de communication entre l'intimité et l'universalité. Ils vont se construire intimement, et collectivement en même temps que leur film se construit. L'expérimentation de la réalisation d'un film documentaire va approfondir cette démarche pédagogique dans la mesure où, comme le note François Niney (2009 : 13), « *documentaire vient de Document, du latin documentum, exemple, modèle, leçon, enseignement, démonstration* ». Apprentissage et documentaire se profile comme étant dans une même logique qui en fait un objet d'enseignement particulièrement approprié.

En proposant à des étudiants dans le cadre de la Licence Tais d'Ingémédia à l'Université de Toulon (<http://www.ingemedia.univ-tln.fr>) de *filmer le réel pour un site virtuel*, un processus d'apprentissage individuel et collectif se met en place au fur et à mesure que le film documentaire prend corps. Des perspectives novatrices se mettent en place dans cette double appréhension du rapport réel /virtuel. Les étudiants en tant qu'individu et que communauté d'apprenants tissent des liens à distance en même temps qu'ils s'inscrivent dans leur rapport d'« *être-au-monde* » (Schaeffer, 1999) par le biais du film à réaliser. Cette double expérimentation du rapport entre réel et virtuel (au sein même des formes d'enseignements à distance ou en présentiel, comme à travers la recherche de la construction d'un récit scénarisé pour un film

documentaire), entre dans un triple processus de construction : celui de la représentation à réaliser, celui de la communauté qui se constitue pour faire œuvre ensemble, et celui de la personne. Cette hypothèse s'est trouvée au cœur de notre dispositif d'apprentissage, à deux reprises, sur deux territoires très différents, suggérant ainsi une appréhension de l'espace et de la place que l'on y prend à nuancer.

1 – UN ENVIRONNEMENT NUMERIQUE

1.1 – La formation de la licence Tais à l'UFR Ingémédia

Partir du numérique pour s'ouvrir à une captation du réel oblige à gérer des informations dans un premier temps pour en faire une création. Ensuite, cette bascule entre information et création va se mettre en place en même temps que la formation va fluctuer entre à *distance* et en *présentiel*.

Le réel et le virtuel seront appréhendés au même rythme. Pour cela, un dispositif hybride s'est mis en place. La formation elle-même est constamment numérique dans la mesure où elle s'effectue essentiellement à distance. Le matériel numérique est indispensable à tous les niveaux de la formation. Celle-ci tourne principalement autour de la plateforme de deuxième génération dite *collaborative*, Didagora. Les étudiants doivent donc être équipés en conséquence pour pouvoir se connecter, échanger entre eux ou avec les enseignants, suivre des cours en ligne, monter des projets collaboratifs à distance ou échanger dans le cadre de visioconférences.

1.2 – Le matériel audiovisuel

Dans ce cadre informatique, les étudiants vont avoir à expérimenter l'audiovisuel. Que ce soit avec le caméscope pour tourner ou le logiciel pour monter, l'outil audiovisuel est également numérique. Il va être nécessairement utilisé dans les courtes périodes de présentiel. Mais toute l'appréhension de l'audiovisuel sous forme de savoir va s'acquérir en ligne.

C'est l'expérimentation qui va permettre d'en appréhender une autre dimension : celle des

savoirs vivants (Stengers, Meirieu, 2007). Cette notion est importante à préciser comme le moteur de l'apprentissage. Isabelle Stengers et Philippe Mérieu (2007) parlent de *savoir vivant* basé sur l'appréhension de toute connaissance comme étant rattachée à la vie quotidienne de celui qui est en train d'apprendre. C'est dans cette logique que la caméra peut aider les étudiants à porter un regard sur leur situation et leur environnement afin d'y trouver une place. La logique de cette expérimentation consiste à chercher des regards ou des témoignages, et à créer des films qui révèlent des indices de réalité pour les donner à voir dans un site virtuel par la suite. Est-ce le réel puisque ça échappe à l'homme ? En tout cas, dans notre cas, c'est la place de l'homme sur un territoire qui interpelle un acte artistique en même temps qu'un apprentissage. Le caméscope numérique suscite d'emblée une réflexion sur le lien que suggère l'image et l'expérience que l'on en fait. La proximité que favorise le numérique en tant que technique établit déjà un contexte d'apprentissage. Entre présentiel et à distance, entre proximité et distanciation dans le choix de l'emplacement de la caméra comme premier acte, les étudiants appréhendent, dès les premières installations de la caméra d'un point de vue pratique et technique, un rapport au monde. La caméra a cet avantage de poser d'emblée la question de son *positionnement* et de son *ouverture*, ces termes pouvant être pris à plusieurs sens du terme.

Pourtant la caméra fait partie des outils qui pourraient sembler familier à ce type d'étudiants. Ils envisagent, pour la plupart, en s'inscrivant dans cette formation, de devenir chef de projet multimédia plus tard. Le traitement des images fait partie de leur quotidien. Pourtant, en dehors du rôle de consommateur des images télévisées, éventuellement cinématographiques, et surtout en ligne, ils ne sont pas forcément critique face à ces images animées. Ils n'ont pas forcément conscience du fait que le langage cinématographique entre chez eux par le biais du petit écran tous les jours. En tout cas, *l'esprit critique* réclamé par Louis Porcher (2006 : 80) pour les jeunes face à ces images consommées tous les jours est à développer. L'accessibilité du caméscope grâce à la technologie numérique va favoriser cela. La légèreté qu'il procure à tous les sens du terme

va permettre d'entrer en contact les uns avec les autres, les uns vis-à-vis des autres, et au sein de son environnement. Cet outil numérique se définit comme un objet accessible prétexte à discussion, d'autant plus qu'il permet de créer des images qui elles-mêmes favorisent le lien (Mondzain, 2007). Les protagonistes du film, quel que soit le côté de la caméra où ils se positionnent, interagissent. Ceux-ci créent ainsi une nouvelle communauté avec les repères qu'ils se définissent pour que leur récit avance. Entrant en action, la définition d'ancrages les soude et les valorise. L'opportunité numérique vient de cette appropriation des images composées, ou à composer.

2 - UN DISPOSITIF PLURIEL D'APPREHENSION DU RAPPORT ENTRE REEL ET VIRTUEL

Le dispositif proposé dans le cadre de cet exercice audiovisuel à Ingémédia a été expérimenté à deux reprises, deux années consécutives, sur deux territoires extrêmement différents. Des étapes d'apprentissages communes sont exposées du point de vue de la formation, celles-ci fluctuant entre présentiel et à distance. Puis c'est la notion de film documentaire qui interroge sur ce rapport entre réalité et fiction au même titre que l'on s'interrogeait sur ce rapport entre réel et virtuel en terme pédagogique. Enfin, c'est au sein de l'exercice même proposé que cette dualité est questionné dans la mesure où les étudiants doivent répondre à la question : « *Comment rendre compte du réel dans un site virtuel ?* ».

Ces enjeux d'interpénétration entre réel et virtuel à différents niveaux de l'exercice vont obliger les étudiants à trouver leur place dans le monde, interrogeant ce dispositif au niveau humain et territorial en même temps. Nous prenons le terme de dispositif selon les propos de Giorgio Agamben, « (...) *J'appelle dispositif tout ce qui a d'une manière ou une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants* » (2006 : 31), dans la mesure où c'est la transformation qui s'opère chez l'homme qui importe dans ce dispositif. « *J'appelle sujet ce qui résulte de la relation, et pour ainsi dire, du corps à corps entre les vivants et les*

dispositifs » (Agamben, 2006 : 32). L'humain est au cœur de ce dispositif pédagogique audiovisuel.

2.1 - Les étapes d'apprentissage (en ligne et en présentiel) et les étapes audiovisuelles

Ces différentes étapes se déclinent selon un processus d'apprentissage établi : expérience, cours en ligne, conceptualisation en ligne, visioconférence, tournage et montage.

Dans un premier temps, le principe du film documentaire est appréhendé de manière sensible dans le cadre de leur travail en présentiel. En partant du principe que les étudiants qui ont choisi cette formation sont particulièrement attachés aux différentes techniques numériques en général, le travail du film documentaire est volontairement abordé de manière à travailler une idée ou une ambiance avant tout, sans s'appuyer à aucun moment sur des effets techniques. Les étudiants vont donc filmer sur un site réel pendant une demi-journée, des images et des sons qui devraient relater avant tout leurs impressions. Le montage qui suivra pour rendre compte de cette ambiance, durant une autre demi-journée, ne sera composé que de plans collés montés sans autres effets de transition. Les étudiants découvrent ainsi une approche sensible du travail du réalisateur et de son équipe qui s'oriente avant tout sur une idée ou un parti pris avant de choisir comment en rendre compte avec l'appui de la technique.

Ils apprennent aussi à se connaître de manière plus personnelle avant de devoir échanger à distance : un visage et un nom deviennent chargés d'autres informations plus subjectives dorénavant. Cette méthode qui peut sembler expérimentale a l'avantage de faire se confronter des individus dans un processus sensible de création alors que le reste de leur collaboration pour faire un film se poursuivra essentiellement en ligne. Elle permet aussi de découvrir l'outil par l'expérience et de concevoir alors un point de vue en émotion plutôt qu'en données techniques avant tout. Un cadre ainsi délimité les frustre souvent techniquement, mais les oblige à travailler sur une sensibilité qu'ils ont tendance à cacher plus facilement dans un travail à distance, par pudeur sans doute.

Fort de ce clin d'œil expérimental qu'ils ont eu en commun, les groupes se séparent maintenant pour un travail à distance. Dans un cadre qui correspond au principal de leur situation pour cette formation, ils vont aller chercher des cours audiovisuels en ligne qui leur apprennent notamment les techniques audiovisuelles comme les valeurs de plans ou leurs enchaînements. A partir de cela, ils vont décider ensemble du parti pris de leur film documentaire à faire à propos du site qu'ils ont déjà appréhendé. Des échanges enflammés peuvent s'ensuivre puisqu'ils sont en train de définir le sujet du film sur lequel ils vont travailler pendant quelques mois à distance. Puis, ces conversations vont se poursuivre pour définir les scénarios, découpages techniques, et plans de travail pour le tournage, qu'ils devront définir pour les présenter à leurs enseignants dans le cadre de visioconférence, avant de se retrouver en situation de tournage et de montage en présentiel.

Le principe de la formation à distance place le numérique au cœur de l'échange humain. Peut on alors parler d'échange humain ? Le flux de la communication s'effectue par un moyen technique, le contenu reste le fruit d'une réflexion humaine. L'échange à distance s'effectue des étudiants vers les cours en ligne, et directement entre les étudiants pour élaborer leur projet de film documentaire. Ils doivent choisir leur sujet et leur parti pris. Par le biais du numérique, les étudiants parlent concept, langage, contenu, parti pris, etc. Ensuite le contact humain réapparaît doucement dans un échange à distance entre les enseignants et les étudiants par groupe de travail en visioconférence, à partir des documents qu'ils ont fournis pour les différentes étapes de la réalisation : synopsis, scénario, découpage technique. Ici, l'image et le son matérialisent un peu plus une relation humaine. Enfin, au moment du tournage et du montage du film ce sont des outils tels qu'un caméscope et un logiciel de montage qui restent une trace numérique, mais la communication est nécessairement en présentiel.

L'étudiant fluctue donc de l'acquisition des savoirs à distance à l'expérimentation de ces savoirs en présentiel, en passant par différentes étapes de lien social qui se construisent aussi bien à distance qu'en présentiel (Cyrulnik et Renucci, 2007).

2.2 – La méthode du documentaire

Le choix de réaliser un film documentaire s'impose dans la logique de cette réflexion sur le rapport entre réel et virtuel. Le documentaire nécessite une réflexion sur le rapport entre réalité et fiction. William Guynn appelle le documentaire *Un cinéma de non-fiction* (2001). Il ne s'agit pas d'opposer documentaire et fiction, mais au contraire de montrer en quoi ils se définissent l'un par rapport à l'autre.

Le fait que de nombreux festivals de documentaire s'inspirent du mot « réel¹ », comme celui de « *cinéma du réel* » à Paris ou « *Vision du réel* » à Nyon, pour aborder le documentaire présente cette notion comme une matière première dont le réalisateur va tenter de s'emparer pour en construire une représentation. Les indices qu'il pourra capter aideront à construire une réalité. Paul Watzlawick (1978 : 37) affirme que « *il n'existe pas de réalité absolue, mais seulement des conceptions subjectives et souvent contradictoires de la réalité* ». C'est pourquoi filmer ne peut se pratiquer que dans la désignation d'une réalité. Il faut la relativiser toujours. Le film passe son temps à mettre l'homme au cœur de son dispositif. Définir la frontière entre le réel et la réalité est peut-être plus compliqué que définir la frontière entre la réalité et la fiction, quoique !... *Le cinéma de non-fiction* (William Guynn, 2001) se situe bien à ce point d'intersection, à ce carrefour, à ce nœud de rencontre entre la réalité et la fiction. C'est l'intention du réalisateur, son éthique, et l'interprétation qu'en fait le spectateur, qui vont déterminer cette frontière (Gauthier, 2002). Les interactions entre le réalisateur, l'acteur et le spectateur déterminent la construction du film documentaire. Le documentaire propose donc un regard sur une réalité dont les relations humaines sont le principal sujet.

¹ Une volonté de « capter le réel » (Toubiana, 1990) est récurrente dès que l'on parle de cinéma. Elle pourrait être prolongée par les réflexions de Serge Daney (1992) « *Le cinéma est un art réaliste ; l'enregistrement audiovisuel de ce qui est* », d'André Bazin (1985 : 14) « *Le cinéma apparaît comme l'achèvement dans le temps de l'objectivité photographique* », d'Eric Rohmer (1989 : 155) « *Le cinéma offre la vision d'une réalité* », ou encore Serge Daney (1991 : 314) qui explique que « *un film est toujours un documentaire sur l'état du matériau à filmer* ».

Proposer à des étudiants, qui plus est avec la particularité de travailler le plus souvent à distance, d'envisager la réalisation d'un film documentaire, nécessite une immersion dans plusieurs mondes qui fluctuent entre le réel et le virtuel. Ils vont être amenés à faire des choix déterminants leur point de vue. Ces notions de point de vue et de parti-pris constituent le fondements du documentaire (Cyrułnik, 2008). Le fait que les étudiants portent, en groupe, un regard sur une réalité implique plusieurs niveaux d'engagements de leur part. Cet exercice audiovisuel devient ainsi les prémices de la constitution d'une communauté d'apprenants en même temps que l'affirmation des individus.

2.3 - Communiquer la réalité d'un territoire

A deux reprises, les étudiants de la Licence Tais se sont rendus avec leurs caméras sur des sites réels pour créer un site virtuel. La première fois, c'était durant l'année scolaire 2006/2007, ils sont allés sur le Mont Faron, la montagne qui surplombe Toulon où végétation protégée et vue panoramique se mêlent. La deuxième fois, ceux de l'année scolaire 2007/2008 ont dû filmer le centre ville de Toulon. L'approche du territoire était la même, à la fois sensible et analytique. La méthode pour l'aborder était la même, mais les deux sujets étaient opposés : un territoire naturel et un cœur urbain. Ces deux espaces ne suscitaient pas les mêmes impressions et c'est cela que nous interrogeons : comment aborder un territoire avec une caméra ? Si l'homme est au cœur de notre dispositif, c'est le positionnement des groupes d'étudiants qui nous importait. En définissant leur point de vue, non seulement ils étaient amenés à échanger ensemble pour le définir, mais ils choisissaient ainsi un angle particulier qui aller faire la spécificité de leur film. Cette affirmation d'un point de vue participe au développement de l'« esprit critique » cher à Louis Pocher (2006 :80). Le travail sensible au départ doit alors se transformer en langage cinématographique. Toutes ces connaissances acquises sur la plateforme alors qu'ils étaient à distance s'ancrent dans une nouvelle réalité face au territoire à communiquer. L'apprentissage se fait à distance, à partir de valeurs subjectives qui s'échangent en ligne. Une communauté se crée à partir de ces ancrages. De la même manière que Robert

Abiracheb (2005 : 15-17) évoque le besoin d'utopies face à une trop grande *réalité des choses*, Daniel Bougnoux (2006), lui, revendique la nécessité des ancrages, des références, des indices, mais aussi des symboles, des idéaux, des allusions et des suggestions. Ce sont ces critères qui favorisent aussi une création artistique. Une communauté d'apprenants en construction prend corps également.

Paul Watzlawick (1978 : 13-23) tend à prouver que c'est la manière de communiquer une information qui crée une réalité. La réalité n'existe que dans la logique de communication que l'on établit : ce que l'on dit, ce que l'on voit et que l'on rapporte, ce que l'on entend et que l'on rapporte, etc... Il ne s'agit pas que d'être regardant ou écoutant. Il s'agit d'en faire quelque chose : de le raconter. Notre démarche va donc dans ce sens. Faire un récit par le biais audiovisuel est un moyen d'aller à la recherche du sens. Celui-ci devient notre but.

Les résultats filmiques obtenus à l'issue des réalisations ne déterminent en aucun cas une manière de filmer la nature et une manière de filmer la ville. Mais c'est bien la diversité des propositions, leur richesse, leur croisement et la créativité suscitée pour chacun des territoires qui montrent, au moment de la projection de l'ensemble des films réalisés, la diversité des propositions et l'importance de ce point de vue à affirmer. Ainsi, une appréhension du documentaire par le biais de la compréhension et de la connaissance (Niney, 2000, 2002) devient palpable. Par cette expérimentation, l'articulation d'une pensée, la composition d'un récit, la définition d'un parti-pris et du langage cinématographique qui va avec pour communiquer au mieux ses impressions, constituent la méthode du documentaire (Cyrulnik, 2008). Ces étudiants l'ont expérimenté. C'est dans une approche compréhensive, participante, et congitive que les films ont pris corps (Paillé et Mucchielli, 2005).

3 – REPRESENTATION, INDIVIDU ET COMMUNAUTE D'APPRENANTS

A travers la construction d'une représentation, c'est celle de la communauté d'apprenants et de l'individu qui se joue également. Nous nous inspirons ici à la fois d'Husserl, d'Aristote

(Magnien, 1990), de Paul Watzlawick (1988²) comme des contributeurs au constructivisme. Nous finirons par évoquer Paul Ricœur (1986) selon la phénoménologie existentielle, afin d'ancrer ce travail dans une logique constructiviste qui situe l'importance de la représentation et de l'action. Selon ces deux critères de représentation et d'action, les jeunes s'emparent d'expériences d'images avec leurs propres moyens et en font un film. Cette approche est celle de la symbolisation des expériences du monde adaptable à chacun et au groupe. L'action audiovisuelle est un moyen privilégié de s'engager dans ce processus d'imitation ludique et de symbolisation (verbale ou pas) pour conférer du sens aux actes, aux images et aux mots. Une réalité expérimentée suscite des sensations et des abstractions empiriques et réfléchissantes. Nous proposons d'aborder le film dans ce sens-là. Le constructivisme est d'autant plus fort que les étudiants doivent eux-mêmes avoir un regard critique sur leur situation, afin de dégager un sens au film (Paillé et Mucchielli, 2005 : 168).

L'épistémologie constructiviste considère le caractère construit (et construisant) de la connaissance. C'est dans la logique d'une épistémologie constructiviste que notre dispositif va s'affirmer. Il ne s'agit pas de placer le « *sens* » ou la « *signification* » du monde qui détournerait une vision d'une réalité que dénonce Gilles Gauthier (2003 : 193), mais plutôt de partir de l'acte d'observation à deux niveaux : « *la mise en évidence des cadres de perception et d'organisation de phénomènes tenus, à l'intérieur d'un groupe, pour des événements ; la description des catégories par lesquelles un monde est construit par les membres qui y vivent* » (Fleury-Vilatte, Walter, 2004 : 166, à propos de l'article de Denis Benoit dans ce même numéro de *Question de Communication* n°5). La méthodologie de l'épistémologie constructiviste s'interroge sur la manière dont la connaissance peut être engendrée et dont une action peut être mise en œuvre pour y accéder, alliant connaissance à réalité. Nous nous plaçons ainsi dans le paradigme constructiviste que décrit Alex

² Paul Watzlawick insiste sur cette position constructiviste dans le titre même de son ouvrage qui s'intitule *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme* (sous la direction de...) Trad. Fr. Points Seuil, 1988.

Mucchielli : « *L'approche constructionniste des phénomènes commence à s'imposer en sciences naturelles et physiques, comme en sciences humaines et sociales. En effet, on se rend compte de plus en plus, avec le recul du regard historique sur l'élaboration des sciences et de leurs résultats, que la « réalité » étudiée par les sciences, est une construction intellectuelle qui dépend des prèes requis conceptuels et théoriques pris comme référentiels. On découvre que l'on ne peut pas avoir de référentiel pour percevoir et analyser les phénomènes. On découvre que la « réalité » est façonnée par des « équations de départ », agissant comme des « lunettes intellectuelles ».* » (2004 : 30).

3.1 – La construction d'une représentation

L'acte de création est un processus fait d'échange et de communication.

Robert Louis Stevenson, un écrivain qui s'interroge sur ce processus de création à partir d'une réalité qu'il souhaite donner à voir, dans ses correspondances avec Henry James (1994) de la fin du XIXe siècle, expliquait : « *La seule méthode de l'homme, qu'il pense ou qu'il crée, est de clore à demi les paupières pour se protéger de l'éblouissement et de la confusion de la réalité (...) mais par son incommensurable différence délibérée et significative constitutive de la méthode et du sens de l'œuvre* ». Il place également ce processus au seul acte de penser. Il rappelle ainsi les propos d'Ettore Scola soucieux de la réception de son spectateur. Il désigne la méthode comme une priorité pour arriver au sens de l'œuvre. La fonction immanente que Jean-Marie Schaeffer cherche à cerner (1999) associe ici la méthode et le sens dans ce projet de représentation.

Le fait de fabriquer une représentation oblige donc à articuler une pensée afin de déterminer le sens de l'œuvre. Quand Daniel Bougnoux (2006) dénonce les effets immédiats comme une tentation facile qui propose des images à consommer sur le champ, sans qu'il y ait forcément une recherche de sens, il s'élève contre des représentations qui se construisent comme telles, alors qu'elles n'en sont plus. Ce qui est proposé n'est plus qu'une image, dit Marie-José Mondzain (2007). En s'inspirant d'*indices*, cette trace de réel pourrait faire croire à des images issues de la réalité et donc

constitutives de celle-ci. Il n'en est rien. *La crise de la représentation* (Bougnoux, 2006) devient sensible dans cette consommation facile que l'on peut faire des images, avant même de songer à les imiter pour s'en faire une nouvelle représentation de la réalité. À ce titre, ce que l'on appelle « *la communication audiovisuelle* » est souvent dénoncée comme une utilisation d'images et de sons à des fins manipulatoires. Marie-José Mondzain (2007) en vient à refuser ce terme de communication comme une feintise abusive. Elle se moque même de « *ce ministère que l'on dit de la culture et de la communication, comme si cela avait quelque chose à voir !* ». Sa manière d'aborder une image et de la désigner comme *juste une image*, ou comme un symbole qui aide à la construction d'une représentation, suggère pourtant qu'il y a une manière de présenter cette image, et surtout différentes manières de la recevoir. Sans insister sur une diabolisation du principe de communication, intéressons-nous plutôt à cette conception d'une image et à sa réception. Daniel Bougnoux met en garde sur « *l'immédiateté, le direct, le sursaut de la « vie » (qui) peuvent flatter nos impatiences, mais ces slogans ne constituent pas une pensée critique* » (2006 : 72). L'esprit critique est déjà cité comme un but à atteindre dans cette logique d'appréhension des images (Porcher, 2006 : 80). Cette notion pédagogique est abordée par le biais de cette construction d'une image lors de notre discussion sur les usages de la représentation. La mise en garde de Daniel Bougnoux sur ces « *tyrannies du direct, de l'intimité ou de la présence, qui constituent autant de plaies médiatiques et d'effondrements symboliques* » (2006 : 71), nous incite à privilégier le processus de création d'un documentaire comme une réflexion indispensable sur cette manière de donner le monde à voir. La méthode du documentaire de création est une apologie de la connaissance et de la compréhension (Niney, 2000, 2002) pour se positionner clairement sur ces champs médiatiques dans une construction symbolique. Il ne s'agit pas de ne proposer qu'une représentation du monde pleine de symboles, mais au contraire, de favoriser l'affirmation de repères et de valeurs pour désigner ce monde (Cyrułnik, 2008)

Les notions de représentation, de *mimésis*, d'usages et de circonstances, s'enchevêtrent comme des étapes du documentaire de création où tout est lié. Paul Ricoeur présente alors le discours comme une œuvre dans la mesure où celle-ci « *apparaît comme une médiation pratique entre l'irrationalité de l'événement et la rationalité du sens* » (1986 : 121). Il s'intéresse à cette transition du texte à l'action de la même manière que les étudiants ont joué sur ce lien entre action et construction de sens, avec comme discours à mettre en forme, un film.

Dans le processus de création que nous abordons, c'est cette transformation en rapport avec cette réalisation que nous tentons de cerner. La tâche est rude, et sans doute longue. Paul Ricoeur éprouvait le besoin de situer sa recherche en disant : « *C'est ici que la phénoménologie – et plus encore l'herméneutique- représente à la fois une réalisation et une transformation radicales du programme même de la philosophie réflexive* » (1986 : 29). Cette notion de réflexivité est indispensable au stade où nous en sommes. L'interprétation, ou « *le tournant herméneutique de la phénoménologie* » que décrit Jean Gondrin (2003) nous renvoie vers les « *choses elles-mêmes* » qui ne sont rien sans une intention ou sans horizon de sens.

Faire du réel un art est un moyen de traiter du processus de création parallèlement au choix d'une approche de la réalité. Il propose aussi une action qui met en jeu les individus. En entrant en action, la construction de la représentation participe à celle de l'individu et du groupe en même temps. « *Il ne s'agit pas seulement d'observer la « scène », c'est-à-dire des lieux, des moteurs et des situations (...) Il faut encore y participer, en manifestant un certain degré d'engagement à la fois dans les interactions mais aussi dans les actions du groupe ou de la communauté* » (Winkin, 2001 : 158). Les scènes à capter pour le film obligent les étudiants à se mettre à la fois en position d'observateur d'une réalité, mais aussi dans celle d'acteur, avec toutes les interactions que cela suscite.

3.2 – La construction de l'individu

La caméra et la situation déterminent la relation qui va s'établir entre les jeunes. Ce principe de communication nécessite de préciser l'importance du groupe en fonction de

ces images. Les enfants qui se réclament d'images violentes vues pour accomplir des actes « *hors normes* » se justifient toujours par rapport au phénomène de groupe (Tisseron, 2003 : 59). Comme si le groupe devait systématiquement être associé à l'événement ! Comme si les images n'avaient de sens qu'en fonction du groupe ! Souvent les enfants jouent dans la cour de récréation à des jeux inspirés du dernier film qu'ils ont vu. Ils signifient ainsi la nécessité qu'ils ont de formuler ou de représenter ces images consommées. Ils ont besoin d'en faire quelque chose et c'est avec leurs camarades que cela prend un sens. Leur perception individuelle va devenir collective, et peut ainsi être transformée. Dominique Wolton (2003 : 91) dirait qu'ils vont passer de « *l'identité-refuge* » à « *l'identité-relation* ».

C'est par la proposition collective que les individus vont s'affirmer à titre personnel. Les argumentations, les affirmations, les doutes deviennent un moteur pour construire ensemble de nouveaux repères à partir des images vécues. Et, c'est parce qu'ils auront construit ces images ensemble qu'ils vont ensuite pouvoir se les ré-approprier à titre individuel.

3.3 – La construction d'une communauté d'apprenants

Serge Tisseron (2003) travaille sur ce rapport aux images violentes chez les jeunes, et, loin de les stigmatiser, il en fait une analyse qui tend à montrer que c'est le lien entre ce qui est vécu et ces images qui crée le véritable sens que l'on peut leur attribuer. Il explique que « *le désir de savoir est inséparable de celui de se donner des images. Avant les images, nous sommes noyés dans des expériences corporelles, sensorielles, émotives et motrices* » (Tisseron, 2003 : 37-38). Selon cette base énoncée, l'émergence d'une pensée, qui se dégage alors du corps, est donnée pour « *vraie* » dans la mesure où une image s'est construite sur une croyance objectivable et reproductible. Il est donc normal que tout le monde ait ce *funeste penchant* de croire à la vérité d'une image. La confusion entre l'image et la réalité est donc sensible. D'autant plus qu'un groupe se constitue souvent sur cette base-là. On choisit de croire à ces images. On peut même adhérer à un groupe pour y croire ensemble. Une sorte de communication virtuelle s'engage qui fait ressortir les enjeux du narcissisme, individuels et collectifs. Il ne

s'agit en aucun cas de réaliser des images violentes avec les étudiants, mais c'est la notion de groupe qui nous importe. Une communauté se constitue à partir des images vécues, souvent proposées comme des repères sur lesquels les étudiants vont s'appuyer pour construire leur représentation. S'il est vrai que les images violentes sont facilement consommées par les jeunes, le fait de les analyser et de mettre des mots dessus va participer à la constitution de ces références sur lesquelles se baser.

Le phénomène de groupe peut être considéré comme un outil moteur pour fédérer cette action : les jeunes s'influencent les uns les autres pour s'investir dans cette aventure filmique, et ils peuvent commencer par porter un regard les uns sur les autres avant de s'ouvrir à leur entourage et à l'environnement. Ces nouveaux repères consolident un groupe par leur reformulation, et favorisent ainsi une complicité à approfondir par la suite. « (...) *C'est la communication affective avec le groupe qui importe à travers les émotions, les mimiques, les gestes partagés. En ce sens, la catharsis aristotélicienne est à la fois une décharge et une forme de liaison puisque les expériences éprouvées trouvent une traduction dans des sensations, des émotions et des états du corps vécus ensemble* » (Tisseron, 2003 : 91). L'importance du groupe s'avère à travers l'interprétation des émotions comme du sens qu'il leur donne. « (...) *On peut dire que ce n'est pas la personnalité d'un enfant qui détermine l'usage social des images qu'il a vues – et encore moins le contenu de celles-ci –, mais la manière dont son groupe privilégié de rattachement lui permet de donner du sens à ce qu'il a éprouvé dans la confrontation avec elles* » (Tisseron, 2003 : 121-122).

Le groupe est à la fois un repère rassurant et un stimulateur : ainsi les jeunes peuvent en venir à oser faire des actes qui ne leur seraient peut-être pas venus à l'esprit s'ils étaient seuls. Pourtant, le premier avantage du phénomène de groupe est la diminution de l'anxiété (Tisseron, 2003 : 63-67). La honte de ne pas y être ou le lien d'appartenance sont déterminants au niveau individuel. Ils sont également moteurs dans la formation du groupe, et l'importance accordée au groupe. C'est alors l'émotion générale de ce groupe qui va permettre de se construire. Un jeune peut même déterminer l'intérêt qu'il porte à

certaines images en fonction de la réaction de son groupe. Le but de notre exercice audiovisuel consiste à rendre visible ce qu'ils ressentent. En énonçant cela, ils vont se lier. Cette liaison sociale aide à effectuer un travail de symbolisation. La dynamique initiale du groupe (que celui-ci ait existé avant l'apparition de la caméra ou pas) se nuance sous le contrôle de celle-ci. Des actes se mutualisent, d'autres s'excluent, la relation s'intensifie entre eux d'une part, et avec les images d'autre part. Un regard critique apparaît à la suite de leurs échanges, et des repères et des symboles qu'ils définissent à cette occasion (Porcher, 2006 : 80³ ; Tisseron, 2002 : 140⁴). Les jeunes donnent du sens à leur action et à leur situation.

C'est le fait de partager des émotions ensemble qui motivent la *catharsis*. Selon Aristote (Magnien, 1990), celle-ci est à la fois une décharge et un lien puisque les émotions (à distance et en présentiel) et les corps (en présentiel) vivent une expérience ensemble. Cette dynamique permet alors aux étudiants de se sentir à la fois unis et à l'écoute les uns des autres. Même si l'échange est difficile, ne serait-ce qu'au nom de la pudeur, (et encore plus à distance pour rentrer dans ce registre intime) la communication affective peut s'engager sur ce terrain de la complicité et de l'expérience partagée. « *L'unisson émotionnel correspond à la mise en place de formes*

³ « *Il appartient à celui qui délivre (l'éducation aux médias) de construire en même temps la motivation de l'apprenant, et la conviction qu'il a raison de s'éduquer ainsi ; (...) que (cette éducation) vise de manière primordiale à développer la prise de distance des apprenants avec les médias eux-mêmes pour que l'enseignement ne sombre pas dans le bric-à-brac ou le n'importe quoi. La construction de l'esprit critique vis-à-vis de la spécialité constitue un objectif majeur.* » (Porcher, 2006 : 80)

⁴ Au propos de Louis Porcher sur l'éducation aux médias s'ajoutent ceux de Serge Tisseron : « *Il est urgent de réintroduire la possibilité pour chacun de s'approprier ses expériences d'images avec ses propres moyens. Pour cela, l'éducation aux médias doit créer des espaces d'échanges verbal autour des images, mais aussi des espaces où les enfants sont invités à créer leurs propres images, à les transformer et à les manipuler, et enfin des espaces où ils peuvent être sollicités pour les mettre en scène en groupe de manière ludique et créative* » (Tisseron, 2002 : 140). Cette proposition correspond exactement à notre travail.

sensorielles, émotives et motrices de la symbolisation. Or cette mise en place fait inévitablement appel de mots pour l'évoquer et évoquer ses causes : chacun, après un spectacle d'images qui l'a bouleversé, se montre désireux de parler de son trouble et, plus encore, des pensées, des souvenirs ou des éléments de son passé qui ont été réveillés en lui par le spectacle. Mais, le plus souvent, chacun s'avère plus soucieux de parler de lui que d'écouter les autres » (Tisseron, 2002 : 91- 92). Le phénomène de groupe a une influence importante. Il permet également de s'affirmer individuellement.

Alors que Serge Tisseron étudie l'impact des images violentes chez les jeunes, la dynamique de notre travail n'est pas que dans la réception des images qu'ils peuvent consommer, mais dans la construction d'un film et de leur propre identité en même temps. En apprenant à nuancer dans l'image une réalité objective et une impression subjective (énoncé dès 1966 par M. Tardy, et en 1977 par G. Jacquinet), ces ateliers audiovisuels permettent d'apprendre à construire un reflet d'une réalité en découpant des images, en les concevant, en les agençant. Cette forme pédagogique pour aborder l'audiovisuel permet ainsi d'aider à symboliser des « *images vécues* », et ainsi de mieux s'approprier le monde. Ces phénomènes vécus à distance et en présentiel constituent les étapes d'une relation qui se tisse, des interactions qui se fondent au même rythme que le film documentaire se compose.

4- CONCLUSION : L'ARTICULATION DE LA PENSEE ET DU RECIT COMME FORME D'APPRENTISSAGE

Le choix d'un sujet, l'écriture d'un scénario, son découpage, son tournage, son dérushage⁵, et enfin son montage sont des étapes nécessaires qui permettent l'articulation de la pensée. Aborder la réalisation d'un film amorce une recherche. Pour paraphraser Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005 : 107) à propos du texte d'un chercheur en observation, on pourrait dire « *le film (texte) est l'expérience par excellence de l'articulation de la pensée* ». Etant basé sur l'interprétation, le fait de faire

⁵ Cette étape correspond au visionnage de tout ce qui a été tourné afin de pouvoir ensuite faire un choix des plans à sélectionner en vue du montage et de la construction du récit qui se met en place.

un film souligne ces étapes : l'interprétation de ce que l'on voit à travers la position et le cadrage de la caméra, l'interprétation de ceux qui se désignent comme acteurs, l'interprétation de ceux qui filment la scène en vue d'élaborer le scénario d'un film. L'articulation de la pensée et celle du récit se mettent en place en même temps que la construction d'une représentation participe à l'affirmation des identités collectives et individuelles.

Dans ce monde en pleine mutation, avec cette réalité que l'on dit de plus en plus souvent virtuelle, l'individu se transforme avec lui, ne serait-ce que parce qu'il doit en faire des représentations ! Il doit se poser la question de la compréhension, passer d'une analyse induite à une analyse comprise, créer des situations qui l'oblige à une reformulation phénoménologique, à une synthèse de son vécu, à une articulation de la pensée et à une structuration pour en venir à une représentation du monde. Notre méthode du documentaire de création est applicable à tout le monde. Le passage de la méthode aux usages suggère d'aborder le thème de la représentation comme élément fédérateur pour analyser ce monde d'images (Cyrulnik, 2008).

Paul Rasse (2006 : 246-247) expose les risques d'isolement dans lequel l'individu peut s'enfermer face à son écran. « *La société post-fordienne connectée offre à chacun les moyens de se distinguer, de cultiver ses goûts et ses passions. La multiplication des possibilités de diffusion des médias par câbles satellites, réseaux hertziens, lignes téléphoniques, supports magnétiques et maintenant digitaux, qui exploitent et rentabilisent leur production à l'échelle du monde, offrent simultanément une infinité de programmes possibles : sports en tous genres, reportages sur des sujets diversifiés, films d'hier et d'aujourd'hui, du plus mièvre au plus gore, hard ou d'art et d'essais, variété en tout genre, jeux éducatifs, d'aventure, d'agilité mécanique, débat du café du commerce, ou réunissant des sommités politiques et intellectuelles, musiques graves ou légères. A cela s'ajoutent les nouvelles émissions qui mettent en exergue des exceptions, des accidents, des aberrations comme modèle culturel, et s'ils ne sont pas politiquement corrects, du moins sont ils acceptables et tolérés, comme fantasmes d'identification possible ; car c'est bien cela*

au fond qui est en question, la possibilité offerte à chacun de cultiver son genre, son style, ses goûts, ses passions, ses fantasmes, de plus en plus seul, isolé dans sa bulle, capté, accaparé par son écran et de plus en plus étranger aux autres qui l'entourent. ». La communication peut ne plus fonctionner dans cette culture des médias. Il situe à quel point l'individu vit au rythme de son environnement, à quel point l'écran peut être une frontière relationnelle. Nous voudrions montrer l'importance relationnelle que suggère ces écrans, grâce au documentaire, comme une ouverture et un moteur vers la connaissance et l'altérité, tout en cultivant son genre, son style, ses goûts, ses passions et ses fantasmes par le biais justement de la représentation, et sans en altérer la réalité pour autant. De la même manière que l'anthropologie visuelle (Piault, 2000) met en avant la notion d'altérité, dans un monde de médiacultures (Maigret, Macé, 2005) en pleine mutation, l'identité se transforme, évolue, au rythme des autres et au rythme de ses représentations. Altérité, connaissance et compréhension deviennent de nouvelles armes. Paul Rasse parle même de résistances (Rasse, 2006 : 270-274).

BIBLIOGRAPHIE

- Abirached, R. (2005), *Le Théâtre et le Prince II – Un système fatigué 1993-2004*, Actes Sud, Arles.
- Aggamben, G. (2006), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Rivages Poches, Petite bibliothèque, Paris.
- Bazin, A., (1958), *Qu'est ce que le cinéma ?*, Cerf, Paris, 1985.
- Bougnoux, D., (2006), *La crise de la représentation*, Ed. La découverte, Paris.
- Cyrulnik N., Renucci F., (2007), *Le film documentaire, comme bascule entre le numérique et l'humanité*, Actes du colloque Tice Méd, Marseille, Mai-Juin 2007, Isdm.
- Cyrulnik, N., (2008), *Représenter le monde et agir avec lui, la méthode du documentaire de création*, Thèse de doctorat, Université du Sud-Toulon Var.
- Daney, S., (1991), « Les résistibles retours du cinéma », in *Les cahiers du cinéma*, histoire d'une revue, dir. Antoine De Baecque, tome 2, Cahiers du cinéma, Paris.
- Daney, S., (1992), *A voix nue*, sur France-Culture, mai 1992.
- Fleury-Vilatte, B., et Walter, J., (2004), « Des usages du constructivisme », in *Question de communication n°5*, p. 161-168.
- Gauthier, G., (2003), Critique du constructivisme en communication, in *Questions de communication n°3*, p.185-198.
- Gauthier, G., (2002), *Le documentaire, un autre Cinéma*, Nathan, Paris.
- Ghaninejadi Ahari, L., (2004), *Le rôle et la place du documentaire aujourd'hui*, Lyon, août 2004 (consulté le 19.07.07), <http://www.net4image.com/magazine/articles/33.htm>.
- Gondrin, J., (2003), *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*, PUF, Paris.
- Guynn, W., (2001), *Un cinéma de Non-fiction, Le documentaire classique à l'épreuve de la théorie*, trad. De l'anglais par J.L. LIOULT, Publications de l'Université de Provence, Marseille.
- Jacquinot, G., (1977), *Image et pédagogie*, PUF, Paris.
- Magnien, P., (1990), *Poétique*, ARISTOTE, vers - 335 Av. J.C., Classiques de Poches, Paris.
- Maigret, E., et Macé, E., (2005), *Penser les médiacultures – Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, A. Colin/INA.
- Menger, P. M., (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur – Métamorphoses du capitalisme*, Ed. Le Seuil, Paris.
- Mondzain, M.-J., (2007), *Aborder l'image*, à la Friche Belle de Mai le 5 mai 2007, organisée par Alphabétville. http://www.alphabétville.org/article.php?id_article=46&var_recherche=mondzain

- Mucchielli, A. (dir.), (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, A. Colin, Paris.
- Niney, F., (2000), *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Niney, F., (2002), *La poétique documentaire comme forme de connaissance*, Etats généraux du film documentaire, (consulté le 20.07.07), http://www.lussasdoc.com/etatsgeneraux/2002/sem_poetique.php4.
- Niney, F., (2009), *Le documentaire et ses faux-semblants*, Klincksieck, Paris.
- Paille, P., et Mucchielli, A., (2005), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, A. Colin, Paris.
- Piault, M. H., (2000), *Anthropologie et Cinéma*, Nathan Université, Paris.
- Porcher, L., (2006), *Les médias entre éducation et communication*. Ed. Vuibert/INA, Paris.
- Rasse, P., (2006), *La rencontre des mondes – diversité culturelle et communication*, A. Colin, Paris.
- Ricoeur, P., (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Ed. Le Seuil, 1998, Paris.
- Rohmer, E., (1989), « Leçon d'un échec », in *Le goût de la beauté*, Flammarion, Paris.
- Schaeffer, J.M., (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Seuil, Paris.
- Scola, E., (1980) « entretien avec Gian Luigi Rondi », in *Il Tiempo*, 7 fev.1980.
- Stengers, I., et Meirieu P., (2007), consulté le 26.04.2007, <http://www.meirieu.com/POLEMIQUE/stengersmeirieu.pdf>.
- Stevenson, R. L., (1994), *Une amitié littéraire – correspondance Henry James*, Ed. Payot, Paris.
- Tardy, M., (1966), *Le professeur et les images*, PUS, Strasbourg.
- Tisseron, S., (2002), *Enfants sous influence – Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, A. Colin, Paris.
- Tisseron, S., *Les enfants et les adolescents face aux images*, deuxième rencontres cdidoc-fr, 23 et 24 octobre 2003. www.savoirsedi.cndp.fr/rencontrelyon/tisseron/tisseron.pdf
- Toubiana, S., (1990), Ce qui attend le cinéma, in *Cahiers du cinéma n°427*, Janvier 1990.
- Watzlawick, P., 1978, *La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication*, trad. de l'américain par E. Roskis,, Ed. Le Seuil, Paris.
- Watzlawick, P. (dir.), (1988), *L'invention de la réalité : comment savons-nous ce que nous croyons savoir. Contributions au constructivisme*, Ed. Le Seuil, Paris.
- Winkin, Y., (2001), *Anthropologie de la communication – de la théorie au terrain*, Ed. Le Seuil, Paris.
- Wolton, D., (2003), *L'autre mondialisation*, Flammarion, Paris.