

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

R.I.H.M

Volume 9, numéro 1

Rédacteurs en chef :

Sylvie Leleu Merviel

Khaldoun Zreik

EUROPIA

Revue des Interactions Humaines Médiatisée

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef

Sylvie Leleu-Merviel

Khaldoun Zreik

Vol 9 - N° 1 / 2008

© **e**uropia, 2009

15, avenue de Ségur,

75007 Paris - France

Tel (Fr) 01 45 51 26 07 - (Int.) 33 1 45 51 26 07

Fax (Fr) 01 45 51 26 32 - (Int.) 33 1 45 51 26 32

<http://europia.org/RIHM>

rihm@europia.org

Revue des Interactions Humaines Médiatisée

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef / *Editors in chief*

*Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis,
Laboratoire des sciences de la communication (LSC)*

Khaldoun Zreik, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe

Comité éditorial / *Advisory Board*

Karine Berthelot-Guiet (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC)

Jean-Jacques Boutaud (Université de Dijon, CIMEOS)

Yves Chevalier (Université de Bretagne Sud, CERSIC -ERELLIF)

Didier Courbet (Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Mediasic)

Viviane Couzinet (Université de Toulouse3, LERASS)

Pierre Fasterz (Université de Louvain-La-Neuve)

Yves Jeanneret (Université d' Avignon, Culture & Communication)

Patrizia Laudati (Université de Valenciennes, LSC)

Catherine Loneux (Université de Rennes, CERSIC -ERELLIF)

Serge Proulx (UQAM, LabCMO)

Imad Saleh (Université Paris 8, Paragraphe)

Revue des Interactions Humaines Médiatisée

Journal of Human Mediated Interactions

Vol 9- N° 1 / 2008

Sommaire

Editorial

S. LELEU-MERVIEL, K. ZREIK v

Publicité sur Internet : que reste-t-il des mots, que reste-t-il des images, trois mois après en mémoire implicite ?

E-advertising: what words and images remain in implicit memory after three months?

D. COURBET, M-P. FOURQUET-COURBET, J. INTARTAGLIA 1

Structure de la page Web : texte et paratexte

Structure of a Web page: text and paratext

J-Ph. DUPUY 25

Représentations des jeunes d'une cité via la médiation d'un film documentaire

Representations of inner-city youth through the mediation of a documentary film

N. CYRULNIK 43

Interactive devices for faster access to information: navigation system for digital documents

Accélérer la recherche d'informations grâce aux dispositifs d'interaction : système de navigation pour les documents numériques

S. CARO DAMBREVILLE 79

Editorial

Après 10 ans consacrés à l'étude des interactions entre les humains et les systèmes informatiques au sens le plus général du terme, et particulièrement l'interaction homme-machine et l'interaction humaine médiatisée par la machine (1997-2007), R.I.H.M. est désormais la Revue des Interactions Humaines Médiatisées.

Cette nouvelle formule est ouverte aux contributions inter-disciplinaires en psychologie, sociologie, sciences de la conception, sciences cognitives, ergonomie, informatique, innovation et créativité. Mais elle est particulièrement attentive aux apports de la science de l'information-communication, science encore qualifiée de « récente » qui ne rechigne pas à forger son propre appareil méthodologique en s'appropriant des outils et des démarches empruntés tant aux sciences exactes qu'aux sciences humaines et sociales.

A ce titre, ce premier numéro de R.I.H.M. « nouvelle formule » est exemplaire. Il démontre sans conteste que les deux cultures peuvent non seulement cohabiter au sein d'une même discipline, mais qui plus est se compléter et s'enrichir l'une l'autre pour élargir l'horizon scientifique de tous.

Ainsi, le premier article mobilise la méthode expérimentale pour évaluer le maintien en mémoire implicite de publicités intersticielles sur Internet (pop up) et le dépôt de traces affectives et sémantiques favorables à la marque trois mois après l'exposition. Il démontre en outre une supériorité du mot sur l'image, ce qui va à l'encontre des présupposés intuitifs.

A contrario, le second article revisite les outils formels promus par la théorie littéraire et la narratologie, notamment le concept de paratexte introduit par Gérard Genette dans *Palimpsestes* en 1982. En les transposant au cadre de l'environnement informatique en réseau, il montre que le repérage de catégories épitextuelles et péri-textuelles favorise l'élucidation de la complexité sémiotique du texte en réseau et institue des rapports nouveaux de sens, d'organisation et de pouvoir, qui désorientent le lecteur et dont une étude approfondie s'impose.

Le troisième article retrace quant à lui une expérience d'approche compréhensive couplée à une observation participante, conformément au

registre d'une anthropologie de la communication audiovisuelle où l'outil caméra se pose en catalyseur pour fabriquer du sens partagé parmi les jeunes d'une cité méditerranéenne.

Enfin, le dernier article ouvre le vaste champ de l'innovation. En effet, il propose un concept nouveau de « souris 3D » dotée de fonctionnalités de prévisualisation des objets pointés, outil dont l'exploitation permettra notamment de survoler le plan d'un site Web sans quitter la page active, ou de visionner le contenu d'une page avant de l'ouvrir. Ce projet a fait l'objet d'un dépôt de brevet, et la présentation de cet environnement, voué sans aucun doute à une destinée internationale, est proposée en anglais.

R.I.H.M. maintient ainsi le format de 4 articles longs en *varia* à raison de 2 parutions de numéros par an. En remerciant encore Bertrand David et Christophe Kolski pour le travail accompli, en profitant de ce passage de flambeau officiel pour leur souhaiter le succès dans les nouveaux projets qu'ils portent, en les remerciant de la confiance qu'ils nous ont témoignée, nous vous souhaitons à toutes et à tous une très bonne lecture et le plaisir de la découverte.

Sylvie LELEU-MERVIEL et Khaldoun ZREIK
Rédacteurs en chef

Représentations des jeunes d'une cité via la médiation d'un film documentaire

Representations of inner-city youth through the mediation of a documentary film

Natacha CYRULNIK

Laboratoire I3M des Universités du Sud-Toulon-Var et Nice-Sophia-Antipolis
natacha.cyrulnik@wanadoo.fr

Résumé. Les jeunes de la Cité Berthe de La Seyne-sur-mer, France, se réfèrent facilement à la télé-réalité et aux séries anglo-saxonnes, et ils ont du mal à percevoir la différence entre reportages et documentaires dans un premier temps. Pourtant, le fait d'avoir la possibilité de réaliser un documentaire les oblige à échanger sur ces images consommées, pour les imiter et finir par construire leur propre représentation du monde. La réalisation d'un documentaire, en permettant à la fois d'entrer dans un processus de transformation, pour eux fait de compréhension et de connaissance, favorise au même rythme l'affirmation de leur identité, à titre individuel et collectif.

Mots-clés. Documentaire, Représentation, Réception, Interaction, Construction.

Abstract. Young people from the inner-city of Berthe, La Seyne-sur-mer (France) refer to television reality shows and anglo-saxons series with ease, but have difficulties, at first sight, in perceiving the difference between news coverage and documentaries. However, when producing a documentary film, they were led to discuss the images they were consuming when imitating them. This ended up with them constructing their own representation of reality. The production of a documentary enabled them to engage in a transformation process of their knowledge and understanding as well as furthering the affirmation of their individual and collective identities.

Keywords. Documentary film, representation, reception, interaction, construction.

1 Introduction

Dans notre monde de « *médiacultures* » (Maigret & Macé, 2005), la télévision prend une telle part à la définition d'une organisation particulière, comme celle d'une cité en France, que le rapport que les jeunes initient avec une caméra dépend d'abord de la manière dont ils consomment les images. Dans ce croisement entre médias et culture, les jeunes de la Cité Berthe de La Seyne-sur-mer en particulier s'approprient depuis dix ans une caméra pour se raconter autrement. Dès leur manière de s'avancer vers cet outil, on peut comprendre s'ils se projettent en héros

des temps modernes de la télé-réalité, par exemple s'ils se voilent la face de manière agressive, cherchant où sont les éventuels policiers qui s'empareront de ces images, ou s'ils mettent leur cagoule pour répondre à l'image qui leur colle à la peau de « *racaille* » ou de « *délinquant* ». Le rapport aux médias est vécu dans leur comportement. Entre les termes de *banlieue*, *ghetto*, et *zone de non-droit*, les habitants s'associent facilement les termes de *délinquants* ou de *racailles* dans lesquels ils finissent par s'enfermer eux-mêmes en jetant des pierres ou brûlant des voitures pour tenter de se rendre *visibles* (Mondzain, 2007). Pourtant, cette perception marginale est vite évacuée dès qu'il s'agit de choisir un sujet de film à traiter, car ils n'ont pas tant de choses à dire du statut de *délinquants*, parce que peu d'entre eux en sont ! La présence de la caméra suscite une première réflexion sur la réception des images consommées et ce qu'elles leur renvoient. Celles-ci vont devenir ensuite des repères par effet de mimétisme (Schaeffer, 1999) ; puis, c'est leur vie au quotidien qu'ils vont en venir à représenter. Un regard sur eux et sur leur environnement se construit en même temps qu'ils réalisent leur film : la sensation de marginalisation s'éloigne (Cyrulnik, 2009).

En proposant depuis dix ans aux jeunes de la Cité Berthe de La Seyne-sur-mer de découvrir l'outil audiovisuel, dans le cadre d'un atelier audiovisuel du dispositif « un été au ciné » appelé aujourd'hui « passeurs d'images », initié par le CNC et la Drac Paca, c'est l'ensemble de leur rapport au monde qui est interrogé. Cette réception des images télévisées (Internet est peu présent, surtout parce que les parents n'en perçoivent pas l'utilité, et dans un souci d'économie) va engager des interactions entre les jeunes qui vont se voir obligés de définir leur regard sur leurs partenaires et leur environnement.

C'est une nouvelle étape, après celle de la réception ou de la consommation, que propose cet atelier. Le fait d'entrer en action avec l'aide de cette caméra va participer à la construction d'un récit (Ricoeur, 1986) en interaction les uns avec les autres, et avec l'ensemble du contexte de cette cité. Cette expérience particulière s'oriente vers le documentaire parce qu'il favorise la connaissance et la compréhension (Niney, 2000, 2002), entre l'information et la communication. Ce que les jeunes vont raconter de leur vie quotidienne s'ancre dans un processus cognitif, que le spectateur découvrira en fin de chaîne au moment de la projection du film.

Réception, Interaction et Construction s'articulent autour de ce qui se tisse entre l'individu et le film à composer. L'analyse de la réception des images télévisées dans un premier temps permet de souder un groupe autour de leurs références communes afin que les interactions entre les participants de cet atelier favorisent l'affirmation d'un point de vue collectif et/ou individuel. Le processus d'imitation des images consommées se propose comme une étape afin d'en venir à composer ses propres images. Posons comme hypothèse que la construction du film documentaire se fait au même rythme que celle de la personne qui y participe.

2 Une méthode pour aborder la cité par le film : l'approche compréhensive et l'observation participante

Apporter une caméra dans les rues d'une cité n'est pas un acte anodin. Il engage le chercheur-réalisateur comme les jeunes qui appréhendent cet outil audiovisuel. Le contact avec ces jeunes, et l'implication qui va leur être demandée, ne peut se faire que par le biais d'un investissement qui touche à l'intime. Ce type

d'échange et de démarche semble donc suggérer d'emblée une analyse qualitative¹, ne serait-ce que par pudeur ! En abordant les habitants d'une cité en faisant preuve d'attention, voire d'empathie et de compréhension, la complicité nécessaire à ce genre d'approche à la fois artistique, psychologique, sociale et culturelle, peut se mettre en place. Nous tentons alors de définir en quoi l'audiovisuel nous aide à communiquer.

Dans le cadre de cette analyse qualitative, une démarche audiovisuelle et méthodologique se développe au même rythme qu'un film s'appréhende. L'approche compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2005) va de pair avec le développement de la démarche audiovisuelle. Dans un premier temps, si le fait de proposer une caméra aux jeunes d'une cité suscite une réflexion sur la démarche audiovisuelle, c'est le type d'échanges ou de relations dans un registre de compréhension qui se met en place dès le premier constat. Ainsi le travail du réalisateur et celui du chercheur s'affirment ensemble. La nouveauté de ce dispositif consiste à pouvoir en faire un acte de création dans la mesure où la réflexion est initiée, accompagnée, prolongée par cette caméra. Celle-ci est l'instigatrice d'une discussion, elle en est aussi le prolongement puisqu'elle permet de construire des images à son tour.

La caméra permet de passer du constat à la construction, mais ce n'est pas seulement sa présence qui va le provoquer. Marie-José Mondzain (2007) explique que l'image n'a de valeur que par le lien qu'elle tisse : la caméra en acquiert dans cette même logique. Quel lien pouvons-nous établir avec les habitants de la Cité Berthe avec une caméra comme outil de médiation intermédiaire ?

L'intérêt de cette approche pour une anthropologie de la communication audiovisuelle, l'intervention du chercheur par le biais de l'observation participante, la position de cette approche compréhensive comme lien entre les jeunes et le chercheur, son implication dans le cadre des médiacultures qu'il faut toujours resituer, pour finir sur les données discursives qu'elle implique, permettent d'articuler une méthode (Cyrułnik, 2008b). Cette approche va permettre de présenter les différents registres de communication qui peuvent être établis. Dans une approche qualitative, ce registre de compréhension associé à une observation participante précise une méthodologie que l'on doit toujours rapprocher des différentes étapes de réalisation d'un film. La structuration des étapes de tournage, qui vont du premier contact établi avec les participants jusqu'à l'apprentissage du langage cinématographique, en passant par la teneur des premiers échanges qui vont aider à définir le sujet du film à faire et les différents registres d'échange, est appréhendée dans la logique de cette méthode. Et, pour conclure ce rapide inventaire des qualités que regroupe ce type d'approche par rapport à notre dispositif, rappelons que le documentaire de création place la compréhension comme une de ses priorités, associé à l'action (Niney, 2002)².

¹ « La recherche qualitative est une forme de recherche empirique visant l'avancement des connaissances théoriques ou pratiques au sujet d'un phénomène psychologique, social ou culturel » (Mucchielli, 2004 : 195).

² « Il s'agit d'activer, par les puissances du cinéma, une nouvelle manière de voir mais aussi d'éprouver notre appartenance au monde : "comprendre", c'est "prendre avec soi" et aussi "embrasser" ; "poëin", c'est "faire", "faire avec" et aussi "faire comme si"... » (Niney, 2002 : 1).

2.1 Première approche et premiers contacts

De la même manière que la démarche d'un réalisateur de film documentaire consiste à se mettre à l'écoute de la personne rencontrée, les notions de compréhension et d'empathie sont indispensables dans l'approche audiovisuelle de ces jeunes. C'est-à-dire que le travail consiste à écouter les autres dans un premier temps, mais pour cela il faudra aussi que ces jeunes apprennent à s'ouvrir aux autres, et à se forger un point de vue ensuite. Ils vont expérimenter toutes les phases du processus dans son ensemble.

La démarche du chercheur épouse ici complètement celle du réalisateur, et des jeunes de cette cité par la suite. Cette méthode oblige également à devenir un moyen d'écoute pour ces jeunes qui vont apprendre à se faire une représentation commune d'un monde. Ils vont ensemble valider leurs *contextes pertinents*, leurs repères, leurs valeurs pour construire leur propre monde ensemble. Ils vont à leur tour devenir des chercheurs en herbe. La démarche artistique qui consiste à donner une représentation du monde s'approche souvent de celle du chercheur. Ici, elle imprègne également les jeunes de la cité. Le premier contact implique déjà un registre d'échange basé sur le principe de la compréhension.

L'approche compréhensive, pour Wilhelm Ditley (1895), découle du fait que les sciences humaines sont caractérisées par l'absence d'*objet*, au sens physique du terme. Dans notre cas, l'objet caméra va donner naissance à un autre objet un peu moins palpable mais tout à fait visible qui est le film réalisé par ces jeunes ; mais c'est bien des relations humaines médiatisées par ces objets qu'il sera toujours question. Le film documentaire, comme l'objet de cette recherche, est basé sur la tentative de compréhension du mode de création d'une représentation du monde. Il est un médium pour construire une certaine réalité et tenter de la définir. L'approche compréhensive est nécessaire ici pour appréhender le sujet par le biais de l'objet. L'outil audiovisuel est bien un moyen.

Construire un film documentaire passe par l'approche compréhensive. En expérimentant cela, les jeunes de la Cité Berthe vont apprendre à se raconter, à décrire leur vécu pour en extraire le sujet de leur film, à tenter d'explicitier le sens qu'ils souhaitent véhiculer. En tentant d'« *explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour nous (tous les hommes) dans notre expérience (partageable)* » (Paillé & Mucchielli, 2005 : 14), nous expérimentons des réalités pour construire des représentations.

2.2 L'observation participante, entre documentaire et fiction, comme code d'échange établi

L'immersion qui s'associe à l'observation participante permet d'envisager le travail audiovisuel comme stimulant. Cette technique d'observation se montre particulièrement adaptée au travail d'un documentariste et d'un pédagogue en même temps. Il est évident que dans cette approche, l'expérimentation est considérée comme un moyen moteur pour que ces jeunes s'approprient un objet et des réflexions sur leur vie quotidienne en même temps.

La compréhension étant un mode d'échange sur lequel nous choisissons de nous appuyer, l'observation participante devient un prolongement de ce processus d'immersion. En s'associant complètement aux réflexions que proposent les jeunes, en indiquant le fonctionnement de la caméra quand c'est nécessaire, en s'affirmant dans une logique d'accompagnement, le chercheur-réalisateur voit les frontières entre la réalité et la fiction se bousculer constamment. Il devient le témoin de ces fluctuations et des avantages qu'elles suggèrent. Dans un premier temps, l'observation consiste à analyser comment des données issues de la réalité sont

romancées ; dans un deuxième temps de voir comment des fictions ou des informations sur la réalité quotidienne peuvent émerger.

Ce sont les jeunes qui choisissent parfois de se réfugier derrière des personnages de fiction : ce qu'ils leur font dire est révélateur d'une réalité. Et quand l'aspect documentaire est pleinement assumé, c'est la manière de raconter une histoire qui les interroge. Ces deux situations permettent d'expérimenter les différences et les points communs entre réalité et fiction. Les jeunes de la Cité Berthe sont en train de vivre de manière sensible la nuance dont voulait parler William Gynnn (2001) quand il choisissait comme titre pour son livre : *Un cinéma de non-fiction*.

Dans une logique anthropologique, la forme des films et leur construction prend tout son sens dans la représentation qu'ils donnent de ce monde particulier. Ces jeunes plaisaient toujours sur le fait que l'on puisse les prendre pour des animaux d'une jungle quand ils voient une caméra s'avancer vers eux. Ils peuvent se sentir ainsi marginalisés parce qu'observés. Dans la mesure où ce sont eux qui prennent la caméra en main, ils se positionnent alors comme observateurs les uns des autres. Le regard est basé sur l'échange et non plus sur l'observation distante. L'implication de cette situation permet une responsabilisation de l'individu qui peut alors aborder un regard critique. Cette méthode d'observation participante s'impose. Le processus de compréhension aussi.

Ce principe d'observation participante est développé notamment par Yves Winkin (2001). Dans son *Anthropologie de la communication*, il se pose clairement la question : « *L'observation participante est-elle un leurre ?* » (2001 : 156-165). Dans notre cas, il s'agit bien de mettre le chercheur-réalisateur et les jeunes de cette Cité Berthe en présence immédiate les uns des autres, en communication face-à-face. Mais cette logique de communication audiovisuelle soulève particulièrement le souci de la définition de cette *scène* sur laquelle se joue une situation avec des acteurs dans un lieu et à un moment précis. Le contexte n'est pas posé comme une donnée seulement observable. La participation du chercheur-réalisateur se manifeste aussi bien dans son engagement au niveau des interactions et des actions de groupe. Même si sa volonté est de valoriser les capacités d'écoute et de création des membres de cette communauté, son immersion est nécessaire. D'abord parce que les codes dans la cité sont tellement marqués qu'aucune complicité ne s'établira sans leur intégration, même partielle ; ensuite parce que l'événement que suscite la caméra doit nécessairement être temporisé par une empathie affichée d'office. Il ne s'agit pas de remplir des conditions indispensables à l'échange, mais de montrer insidieusement que l'on en a conscience, qu'elles sont prises en compte et comprises et que la distance nécessaire à toute observation est intimement liée à une immersion. Cette situation est probablement due à ce clivage entre l'intérieur et l'extérieur de la cité. Peut-être est-elle liée à cette *image* que l'on doit toujours travailler dans un sens ou dans un autre pour répondre aux critères d'une communauté (liée elle-même aux images globalisantes de la télévision en tant qu'ouverture vers l'extérieur) ? Cette peur, ou cette crainte, qu'ont les membres de cette communauté seynoïse d'être marginalisés ou montrés du doigt comme une caricature d'elle-même oblige à une certaine immersion. La cité est trop désignée comme un monde à part pour que l'on ne soit pas, un peu, obligé de justifier le partage de quelques valeurs... pour ensuite pouvoir en apporter de nouvelles à expérimenter avec la caméra. L'observation participante dans notre cas est un fragile équilibre entre l'intégration de certains codes de la cité et l'apport d'un événement

lié à l'extérieur (la télévision est un lien avec l'extérieur, comme une fenêtre), la réalisation d'un film aussi (comme une vitrine ou un miroir cette fois).

L'interview est non-directive au début, mais elle mène à se construire sous prétexte de film. En cela, elle peut être ambiguë puisque les questions posées ne nécessitent pas de seule réponse verbale. C'est tout le corps qui est en action, et qui révèle des choses lui aussi. Selon ce principe, le chercheur-réalisateur est intégré dans la cité. On peut dire qu'il est identifié au fil des années maintenant comme un rendez-vous d'été, au moins. Il l'est aussi à d'autres moments de l'année pour rester un événement plus ou moins attendu, et toujours bénéficié du côté événementiel et rituel à la fois. Le rite qui s'est instauré est maintenant un confort qui permet de faire évoluer le travail chaque année comme nous allons le voir.

Si le chercheur-réalisateur est intégré dorénavant au sein de cette cité, sa caméra l'est aussi. C'est-à-dire que la participation à la vie d'autrui se fait beaucoup plus *naturellement*. Le fait de proposer une activité avec cet objet particulier est à la fois ludique et facile maintenant. Les jeunes, comme toutes les personnes filmées, se sont habitués à cet objet au point, non pas de l'oublier puisqu'il reste le moteur de notre relation, mais au point de l'intégrer totalement au dispositif proposé. C'est ainsi que *le partage des secrets* (Winkin, 2001 : 160) devient possible, en accord avec les textes de l'école de Chicago à ce sujet. Il pourrait rappeler ce que l'anthropologie anglo-saxonne a désigné par le paradigme *immersiionniste*, même si Yves Winkin dénonce la logique de *transparence* que cherche à atteindre cette anthropologie américaine (2001 : 161). Ici, c'est la complicité qui s'établit avec le porteur de la caméra qui nourrit la démarche.

L'observation participante se fait avec la distance que réclame la caméra. Sa position est très importante dans les données : on se donne toujours à voir, la position de chacun des protagonistes est claire et fluctuante entre les jeunes ; l'outil est un prétexte à faire et à échanger. L'outil qui sert à écrire une partition ensemble est fédérateur. Il aide l'écriture et l'affect à se construire ensemble. Il privilégiera une autre lecture par la suite, au moment du montage. S'inspirant du carnet de notes de l'anthropologue de la communication que recommande Yves Winkin (2001), nous proposons alors d'utiliser le caméscope comme moyen de lire avec du recul des situations qui ont été filmées. Cette deuxième lecture (après celle du regard éclairé des réalisateurs en herbe) pourrait sembler plus *objective* techniquement au moment du dérushage. Elle fait pourtant appel à toute la subjectivité des participants pour lire ces rushs et surtout les choisir afin de construire le film qui correspond le mieux possible au récit qu'ils ont envie de construire. Le principe de l'observation participante aide à passer cette nouvelle étape.

2.3 Les premiers échanges compréhensifs comme lien entre les jeunes et le chercheur

Alfred Schutz (1954 : 15) définit la compréhension comme n'étant pas avant tout une méthode. C'est donc une approche que les jeunes de la Cité Berthe de La Seyne-sur-mer peuvent s'appropriier, notamment pour faire un film. Le fait de s'inscrire dans cette démarche les incite, par le biais de la caméra, à communiquer, échanger, s'ouvrir les uns envers les autres. Le choix de cette méthode s'impose dans la mesure où elle peut être reprise à plusieurs niveaux. Ce n'est sans doute pas un hasard si des jeunes ont ainsi choisi de construire tout le scénario d'un film sur le principe de l'écoute et de la complicité, comme dans *Une prairie dans la cité* (2002). « Par une série de constructions du sens commun, ils ont présélectionné et pré-interprété ce monde

qu'ils expérimentent comme la réalité de leur vie quotidienne. Ce sont leurs propres objets de pensée qui déterminent leur comportement en le motivant » (Paillé & Mucchielli, 2005 : 15). Cette démarche de chercheur qui se positionne dans l'approche compréhensive, les jeunes de la Cité Berthe se la sont complètement appropriée sans le savoir. En proposant une caméra et une manière d'aborder ses utilisateurs potentiels, l'approche transparait jusque dans les films. Et les jeunes envisagent alors une autre manière de s'aborder eux-mêmes.

Forts de ces nouveaux codes d'échange établis, les jeunes, sous le regard attentif du chercheur-réalisateur, avancent dans leur processus de construction d'un film et de soi au rythme des formes situationnelles de réalisation du film (tournage, montage et projection), comme nous allons le développer.

C'est dans cette logique compréhensive que nous allons dans un premier temps situer le contexte audiovisuel, ou médiaculturel, de cette cité Berthe à travers les différents modes de réception des images télévisées, avant d'entrer plus précisément dans l'action de cet atelier de sensibilisation audiovisuelle à travers les interactions et différents processus de construction qu'il propose.

3 La réception des images télévisées

Il existe deux manières d'aborder les images télévisées, comme il existe deux visions de la cité. Cet espace cloisonné, voire marginalisé, l'est d'autant plus à travers les médias, comme nous allons le voir. Selon que l'on voit la cité de l'intérieur ou de l'extérieur, le rapport que l'on entretient avec les images et avec les représentations que l'on se fait de ce territoire n'est pas le même.

3.1 La réception des images télévisées sur les cités, vue de l'extérieur

Dans une image caricaturale des cités, les médias, notamment par le biais des reportages télévisuels, participent à la construction d'une représentation collective de la violence et du malheur. La dramatisation exploite les ressorts commercialement rentables de la peur des banlieues (Rey, 1996). Le travail des médias consiste souvent à attribuer à des faits réels un caractère exceptionnel. C'est une construction dramatique. La presse et la télévision peuvent participer à la fabrication d'une représentation de la réalité qui s'éloigne du monde réel (Champagne, 1991 : 64-76), par le biais du reportage notamment que l'on oppose alors au travail du documentaire. Les médias n'en sont pas moins le symptôme d'une réalité sociale. S'ils ne disent pas « *la vérité* », ils sont quand même une réalité dont ils se font le miroir en même temps qu'ils contribuent à la construire. Et c'est justement pour cette raison que l'outil audiovisuel nous intéresse, et qu'il peut aider les jeunes à construire un monde qui leur convienne à un moment donné. Nous proposons de retourner la responsabilité qui incombe aux médias pour en faire une construction symbolique qui favorise l'épanouissement de l'individu au sein d'une société.

La mise en scène par les médias assure une visibilité sociale qui peut se montrer payante : les jeunes peuvent déclencher une émeute pour attirer l'attention, ce qui en retour interpelle les institutions et les hommes politiques qui se sentent alors contraints d'attribuer des ressources supplémentaires aux quartiers (Avenel, 2005). Sophie Body-Gendrot (1998) parle d'« *une prise de pouvoir dans une vie sans pouvoir* ». Pourtant ces émeutes s'exhibent plutôt dans une logique de dépolitisation dans la mesure où cela concerne tout le monde, mais personne en particulier. Ces manifestations présentent un caractère ludique et résultent plutôt d'un sentiment

constant de mépris. La réponse financière proposée aux associations suite aux émeutes de novembre 2005 par les politiques prouve à quel point ces considérations d'ordre avant tout social et identitaire ne sont pas prises en compte, et sont reléguées derrière des données économiques qui ne résoudront sans doute pas le fond du problème.

Pour aller jusqu'au bout de cette caricature liée aux jeunes de la cité associés à des délinquants avant d'aborder ensuite plus précisément le travail constructif entrepris, il est important de préciser que les adultes qui regardent trop la télévision, sans pour autant confondre fiction et réalité, ont tendance à avoir une perception majorée des dangers (Gerbner, 1993). Ils craignent d'être victimes d'actes criminels, et en viennent facilement à se méfier d'autrui. Ils peuvent même devenir victimes du « *Syndrome du Monde Méchant*³ » (Gerbner, 1993). Un climat de suspicion et d'insécurité s'installe.

L'impact de la télévision joue sur l'affirmation du caractère des jeunes, mais aussi sur la perception que l'on peut se faire d'eux à partir des médias. Nous pourrions comprendre ce terme d'« *image* » sous l'angle du regard social qui stigmatise ce territoire et renvoie une distinction sociale basée sur la mauvaise réputation. Cette image altère ainsi non seulement les relations sociales, mais aussi l'estime de soi. Plus radicalement, on peut analyser la violence verbale et comportementale de certains jeunes comme une réponse à la violence économique et symbolique qu'ils éprouvent : ils se sentent relégués au sein d'un espace diffamé qui leur colle à la peau (Bourdieu, 1993).

Si l'on poursuit dans cette logique de l'image négative qui est renvoyée à ces jeunes, elle est issue aussi des contraintes financières qu'ils subissent, et elle est vécue comme une chute symbolique. Comment alors se construire une représentation d'un monde meilleur pour s'en sortir ? Comment, face à cette surconsommation d'images, les jeunes d'une cité peuvent-ils réagir quand on leur propose de construire leur propre image : la leur et celle de leur cité ?

3.2 La consommation des images télévisées à l'intérieur de la cité

La présence de l'audiovisuel dans ce type de cité est constante : la plupart des foyers ont une télévision dans chaque pièce. C'est assez révélateur d'un rapport à l'image : elle devient une consommation obligée et systématique, et un isolement est favorisé face à ces images (on les regarde seul, on les ingurgite, on n'échange pas à leur propos pour les prolonger autrement, et peut-être s'enferme-t-on facilement dans ce monde virtuel que l'on a donc tendance à prendre pour une réalité !). Pourtant, ces images constituent un socle que les jeunes ont en commun et qui peuvent leur servir de références pour constituer un groupe à partir de ces repères, pour construire un film, pour se construire soi-même.

Les images issues de la télé-réalité

L'avènement de la télé-réalité a favorisé une accessibilité face à la caméra qui aide à l'échange par la suite. Merci *Star Academy* et *Loft Story* pour cela ! En dix ans, le travail a évolué. Avec la floraison de ce genre d'émissions, les jeunes ont maintenant une véritable attirance pour la caméra. Il est toujours nécessaire de rappeler que le travail que nous pouvons amorcer ensemble ne sera en aucun cas générateur d'argent et que ce film ne fera probablement pas d'eux des stars ; ensuite le travail de réalisation audiovisuelle peut alors être clairement abordé. Cette

³ « The Mean World Syndrome ».

précision ne demande jamais vraiment longtemps, mais elle est presque toujours nécessaire.

Le potentiel culturel des séries télévisées

Un jour, un jeune de la cité qui faisait une bêtise s'est exclamé : « *faut faire gaffe sinon les fédéraux vont venir !* ». Les Etats-Unis sont bien ancrés dans notre culture française ! Les séries télévisées préférées de ces jeunes sont presque toutes américaines. Et les films qui circulent en DVD, qui auraient pu proposer une alternative, viennent aussi de là. La culture américaine est donc convoquée dans l'enceinte de cette cité ; elle semble être un repère ; elle a même l'avantage d'être alors une référence commune pour ces jeunes. Cette culture audiovisuelle devient une culture présente à part entière.

En quoi le processus de formatage des produits américains, et/ou télévisuels en général, peuvent-ils devenir un repère pour aider dans la recherche d'une identité ?

Les nuances entre reportages et documentaires

Un jeune homme qui avait participé à quelques ateliers, au moment où Jean-Marie Le Pen était retenu pour le deuxième tour des élections présidentielles, descend de sa tour et s'exclame : « *c'est pas bien, Madame ! Hier, j'ai vu un homme de Le Pen dans un reportage chez PPDA : il était filmé avec la caméra en bas, et il nous paraissait vachement grand et vachement fort ! c'est dégueulasse !* ». Avec une réflexion pareille, ce jeune témoignait du fait que non seulement il ne prenait plus les images du journal télévisé sur TF1 comme parole de vérité, mais qu'en plus il était capable d'avoir un regard critique sur ces images télévisées qu'il regardait trop souvent ! Cette interpellation, un peu soudaine au début, s'avérait être une petite victoire sur l'utilité d'une telle proposition audiovisuelle. Apprendre à réaliser un film aide à avoir un regard critique et un positionnement fort. Ici, l'intérêt est à la fois cinématographique, social et individuel.

Cette approche est importante dans la mesure où elle permet aussi d'appréhender la réalité avec une caméra de manière critique. Si la caméra évoque facilement les policiers qui surveillent, la télé-réalité qui permet d'être célèbre ou de gagner de l'argent sans trop d'effort, ou des journalistes qui viennent chercher des images sensationnelles avec des jeunes cagoulés ou des images de ce qu'ils appellent « *la guerre* » quand les voitures brûlent, le fait de pouvoir utiliser cette caméra à leur tour leur permet de s'approprier le langage cinématographique afin de favoriser un esprit critique (Porcher, 2006 : 80). L'intérêt d'aborder ou d'expérimenter alors des notions sur le documentaire nécessite de s'interroger sur cette réalité que l'on va donner à voir. Si le documentaire oscille entre compréhension et connaissance (Niney, 2000, 2002), il devient un support qui informe sur le quotidien au sein d'une cité et qui communique de manière sensible, avec le point de vue d'un réalisateur, une situation. Le spectateur pourra ensuite s'en saisir pour mieux percevoir cette réalité. La vie au sein de la cité sera mieux perçue. Le reportage télévisé, et sa nécessité d'une certaine efficacité par manque de temps, risque de détourner la réalité, comme le faisait remarquer le téléspectateur du JT de PPDA.

« *Je me demande si l'ambition (peu déclarée) du documentaire ne serait pas, en filmant cet homme ordinaire, de rétablir pour lui et pour nous l'idée, plus que compromise par la spectacularisation croissante des sociétés humaines, d'une certaine dignité de l'être. Hypothèses* » (Comolli, 2004 : 271). Si l'on se place du point de vue de cette culture qui généralise les phénomènes de spectacularisation, le documentaire de création propose une échappée qui valoriserait la condition humaine. Cette proposition aurait-elle quelque

chose de rassurant face à ce monde de paillettes facilement proposé ? Le documentaire de création devient un moyen de voir la vie autrement, notamment par rapport aux médias dont il fait partie. Après avoir évoqué une manipulation de certaines images télévisuelles avec une voix off trop dirigiste ou des images-choc trop spectaculaires, par exemple, le fait que le documentaire de création propose un mélange de compréhension et de connaissance devient un atout non négligeable. Ces deux facettes déterminent une intention et un sens qui deviennent un bon moyen de valoriser l'homme ordinaire. Nous aimerions pouvoir dire que l'hypothèse de Jean-Louis Comolli nous mène vers une belle conclusion.

William Guynn commence son livre *Le cinéma de non-fiction* (2001 : 15) en définissant le documentaire par cela même auquel il pourrait sembler s'opposer, la fiction. Or, ce n'est pas vraiment de toutes les fictions qu'il se distingue, c'est surtout du film narratif classique. Il poursuit en faisant le parallèle avec ces historiographes du XIXe siècle qui ont choisi de ne plus faire de descriptions trop littéraires, mais plutôt de chercher à tendre vers une « vérité » ou une « fidélité » à la réalité des phénomènes. Cette nouvelle approche se voulait alors au plus proche des êtres humains. Des films de fiction sont également dans cette démarche. Ils ne sont donc pas éloignés des documentaires. Mais ce qu'il faut souligner d'un tel rapport à l'histoire, c'est cette attention à l'humain, cette volonté de le comprendre, qui devient le véritable moteur de création. C'est probablement en cela que Jean-Louis Comolli parle de la dignité des êtres.

4 Interactions entre les jeunes à partir des images consommées

La télé-réalité, les reportages, les documentaires, sont quelques-uns des sujets qui peuvent être abordés en voyant une caméra, laquelle suggère d'emblée la télévision. A partir de cela, des échanges s'engagent. La seule présence de ce matériel vidéo est déjà une manière de bousculer les habitudes. Vient ensuite la problématique de ce que l'on peut en faire : ce sera le moteur de cette situation. Le groupe impliqué dans cette aventure audiovisuelle est un facteur essentiel pour mesurer l'impact de cet événement. « (...) *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 que celui-ci 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). C'est au sein d'un groupe que s'affirment des points de vue.

Une caméra dans la rue crée une situation telle qu'elle devient un « événement » dans le sens où l'individu est interpellé directement pour en faire un acte artistique (Lamizet, 2006). La personne est le fruit de son environnement et des liens qu'elle tisse. Le statut d'expérience est mis en avant. *L'événement* permet d'aborder le problème de la non-activité habituelle et l'importance de notre proposition, et aussi de resituer l'importance du groupe comme un facteur déterminant dans la cité. Enfin, il permet d'aborder à la fois l'individu et la communauté.

4.1 Le matériel vidéo

Apporter une caméra dans cette cité, c'est d'abord créer un mini-événement dans les rues (plus ou moins bien perçu : il paraît que la police s'est servie de l'outil audiovisuel pendant une période). Cela fait néanmoins un sujet de discussion entre les protagonistes.

Pourtant, il ne faut pas nier que la présence de la caméra fait partie des facteurs qui favorisent une situation exceptionnelle. Nous pouvons, comme dans notre cas, en profiter pour construire une situation qui génèrera des comportements positifs. Mais il a également été montré que la présence de la caméra fait augmenter le nombre de voitures brûlées (Mucchielli, 2001). Nous touchons du doigt la différence entre caméra pour faire un travail documentaire ensemble, et caméra utilisée pour un reportage qui doit être diffusé rapidement. Elle ne représente alors pas la même chose ; elle ne suscite pas du tout le même comportement : l'une suggère un lien qui s'installe, l'autre un sentiment d'urgence à capter les bonnes informations pour construire un court sujet. La caméra représente aussi de l'argent que l'on met facilement à la portée de tous : cela permet de repréciser que, sans ce matériel, on ne fait pas de film ; et avec seulement ce matériel mais sans le savoir-faire, on ne peut pas faire de film non plus : autant garder le matériel avec la personne qui vient apprendre à ces jeunes à s'en servir ! Par la suite, le fait de leur prêter ce matériel afin de faire le film sera une preuve de confiance supplémentaire qui favorisera la complicité pour se raconter. Un lien avec la caméra commence à s'établir en même temps qu'une relation entre les différents protagonistes.

4.2 L'événement issu du lien entre caméra et individu

Dans un contexte situé à l'intérieur de la Cité Berthe, l'événement vient de la simple présence de la caméra dans la rue. Faire le choix de placer la caméra dans les rues d'une cité positionne déjà des hypothèses liées à ce rapport peut-être particulier que ces jeunes ont aux images. La caméra offre la possibilité de devenir le propre acteur de ces images consommées, dans un premier temps. L'événement est ici lié à l'action. Il rappelle aussi cette démarche de Théâtre-Forum d'Augusto Boal (1977) qui explique qu'en entrant en action, le spectateur s'affirme, et passe par la position d'acteur pour s'imposer finalement comme citoyen du monde ; c'est le spect'acteur. La forme artistique est cette fois liée à l'audiovisuel, notamment parce que les images sont plus présentes dans la cité à première vue que le théâtre. Le Cinéma semble être plus convoqué ; il semble ainsi être un moyen de faire en sorte que ces jeunes soient concernés plus facilement que le théâtre. L'action étant alors liée au vécu (ces images consommées ou ces histoires vécues), elle devient maintenant un processus ou une dynamique qui révèle une réalité. L'événement est la trace du contexte. Il devient jonction, superposition et fusion dans notre proposition de lier une forme artistique à la pédagogie. Art, pédagogie, événement et contexte constituent le noyau de notre démarche.

La démarche artistique favorise ces états dans le simple fait que, comme l'explique Pierre-Michel Menger dans *Portrait de l'artiste en travailleur* (2002), l'artiste travaille sur l'intime pour faire une proposition à visée universelle.

L'événement naît, comme l'explique Bernard Lamizet (2006), de « *ce moment où, ici et maintenant, une rupture s'opère entre une dimension singulière et collective, aidant ainsi le sujet à prendre conscience de son identité* ». C'est la circonstance dans laquelle notre identité est soumise à notre expérience qui importe. L'événement permet ainsi de quitter le champ de la causalité pour passer dans le champ de la signification et du

sens. Vient ensuite la représentation de cet événement qui est le récit. On passe ainsi d'une logique réelle où il survient, à son appropriation. L'imaginaire apparaît alors ; l'imaginaire, dont chacun est porteur, avec toutes les richesses que cela suppose, et que ces jeunes sont ravis d'exposer à leur tour. À partir de l'événement lié à la présence de la caméra dans ce contexte, l'utopie devient une valorisation identitaire. Nous sommes dans une démarche constructiviste dans le sens où c'est la construction de soi qui découle de cet événement. À ce moment-là, l'événement devient alors un spectacle. La présence de la caméra fait déjà spectacle. Pour peu qu'il y ait un attroupement autour de cet objet, des spectateurs et des acteurs se positionnent. Alors, un échange s'établit entre ces jeunes et tout ce qu'ils laissent émerger devient indice sur leur vie quotidienne. Le réel, la fragilité, le jeu, ou la fraîcheur, s'affirment au moment du tournage comme des indices. Ce qui est en train de se construire rappelle le spectacle. Au théâtre, la force de cet instant présent que le spectateur peut capter directement à partir des nuances que propose l'acteur offre le « *charme* » d'une relation (Bougnoux, 2006 : 68). Dans notre cas, celui-ci sera capté sur notre cassette. Ce « *charme de l'image* » constitue pour Edgar Morin (1956 : 21-54) les fondements de l'anthropologie au cinéma, quand on arrive à capter ces instants de spontanéité tellement révélateurs de nombreuses informations sur la vie quotidienne (Cyrulnik, 2009). La projection rendra compte de cela aussi, par la suite, à tous ses spectateurs. Sont favorisées les interactions entre jeunes qui se positionnent comme réalisateurs, acteurs (ou ceux qui sont devant la caméra) et spectateurs.

4.3 Influence du groupe sur l'événement

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. Leur corps devient un moyen de s'approprier ces images. Dans notre aventure audiovisuelle de la Cité Berthe, c'est dans cette logique que les jeunes s'approprient la caméra. Ils passent d'une réflexion sur les images à une appropriation de celles-ci par leur propre corps. C'est le principe de l'imitation ou de la *mimésis*, sur lequel nous reviendrons plus tard. Leur visibilité corporelle prend ensuite tout son sens dans la reproductibilité de l'image : grâce à ce principe cinématographique – associé au *hic et nunc* de l'œuvre d'art selon Walter Benjamin (1935) –, leur corps est donné à voir aux yeux de tous. Avec leur corps et cette caméra, ils font le récit d'un événement, ils affirment leur besoin de visibilité. Marie-José Mondzain (2007) parle d'une volonté de leur part, d'un désir tel d'être visibles qu'ils en viennent à brûler des voitures. Le groupe devient moteur pour reprendre sa visibilité ! 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. Cette « bande » fait partie des éléments moteurs que l'on associe souvent à une cité.

Le premier avantage du phénomène de groupe est la diminution de l'angoisse (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 jeu 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 : 80)⁴ ; (Tisseron, 2002 : 140)⁵. Les jeunes donnent du sens à leur action et à leur situation.

C'est parce qu'une jeune Sénégalaise ose dire qu'« (elle) a aimé le film africain sur *Arte la veille au soir* » que le débat est lancé sur la programmation des différentes chaînes, sur la diversité de programmes proposés, ou sur l'identification à un héros. C'est parce qu'un gitan frime en expliquant que lui, « (il) aurait osé embrasser la jolie héroïne », que les réflexions s'enchaînent au sujet de la drague, des jeux de séduction, des tenues vestimentaires plus ou moins acceptées, et d'identification au personnage. Parce que ce grand garçon explique qu'« (il) adore ce film parce qu'il est bien foutu », une analyse débute sur les différentes techniques cinématographiques, les sujets abordés régulièrement, et la manière de le faire. Ainsi, la seule présence de la caméra dans un endroit inhabituel suscite une série d'échanges sur la place des images dans notre vie, échanges qui ne demandent qu'à être approfondis par la suite, amorçant ainsi un sujet de film... Les différentes manières d'aborder les images sont exposées. L'échange au sein du groupe est stimulant pour s'affirmer.

Cette affirmation s'est d'autant plus fait sentir au moment du tournage du film *Les personnalités du quartier* (2001). Alors que l'idée de départ était de s'intéresser aux personnes qui pouvaient être des référents pour les jeunes, après en avoir défini quelques-unes, les jeunes ont fini par se projeter eux-mêmes comme les héros de leur propre film. Cette prise de distance sur les stars de leurs films préférés permettait ainsi de voir ces jeunes s'affirmer et s'assumer comme des personnalités à part entière, et de le faire savoir à leur entourage lors de la projection du film par

⁴ « 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).

⁵ Aux 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.

la suite. Cette réaction était une petite victoire sur le pouvoir d'une analyse critique des images du départ. Alors qu'ils n'envisageaient au début que d'imiter des images auxquelles ils étaient habitués, ils osaient alors s'affirmer à titre collectif et individuel.

L'imitation des images pourrait rappeler une *catharsis* émotionnelle dont parle Aristote. Mais cet état a tendance à oublier sa vision d'origine liée au peuple rassemblé. C'est le fait de partager des émotions ensemble qui motive la *catharsis*. Selon Aristote (Magnien, 1990), celle-ci est à la fois une décharge et un lien puisque les émotions et les corps vivent une expérience ensemble. Cette dynamique permet alors aux jeunes de la Cité Berthe de se sentir à la fois unis et à l'écoute les uns des autres. Même si l'échange est difficile au nom de la pudeur, 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 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.

Comme la consigne du « jeu » lors de notre première rencontre suggère plutôt de laisser venir des sensations, afin d'émettre une hypothèse de sujet, la forme verbale s'accompagne de la manifestation corporelle pour s'immerger dans un univers en construction. Ainsi le groupe propose des pistes qui vont également aider l'individu à s'exposer. « (...) *La consigne du jeu de rôle est de laisser venir les sensations, les émotions et les états du corps et de tenter de leur donner une forme gestuelle et mimique socialisée dans le cadre du jeu. Le discours verbal continue donc d'être maîtrisé selon les conventions courantes, mais les manifestations corporelles trouvent une légitimité qu'elles n'ont pas en entretien individuel. De ce point de vue, le jeu de rôle permet une sorte de « retour du corps » par une immersion dans les états moteurs, sensoriels et émotifs que les images ont suscitée* » (Tisseron, 2002 : 88). Nous travaillons dans la même logique, mais le jeu est celui du comédien, du réalisateur et du spectateur par le biais de la caméra.

Serge Tisseron (2002 : 135) énumère ses conclusions au sujet de l'influence de la consommation d'images violentes (qui peuvent être prises comme un événement) par des jeunes (pris à titre individuel ou collectif) : « *Les images violentes ne procurent pas vraiment de plaisir, la gestion de leur impact est beaucoup plus le résultat des relations de groupe que de contenus, l'engagement du corps est aussi essentiel à l'élaboration pleine et entière de leurs effets que l'usage du langage, et, enfin, les processus psychiques mis en jeu ne diffèrent pas selon l'origine sociale* ». Alors que Serge Tisseron étudie l'impact des images violentes chez les jeunes, alors que les jeunes des cités en France sont souvent désignés comme des consommateurs de ce genre d'images afin d'expliquer leur comportement violent, 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 paru dès 1966 sous la plume de M. Tardy (1966), et repris en 1977 par G. Jacquinet (1977) –, ces ateliers de sensibilisation audiovisuelle 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 sont un des fondements de la

phénoménologie. Nous nous inspirons ici à la fois d'Husserl, d'Aristote (Magnien, 1990), de Paul Watzlawick (1988)⁶ 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 quelque chose, comme un film par exemple. 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. 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 (Cyrułnik, 2008b). Une réalité expérimentée suscite des sensations et des abstractions empiriques et réfléchissantes. Nous proposons d'aborder le film dans ce sens-là. Est-ce que l'utopie peut émerger ici ?

4.4 Utopies et globalisation

Faire part de ses rêves demande un grand degré de complicité entre les individus. Cela demande aussi une capacité à les formuler, ce qui n'est pas toujours évident ! Y arriver participe à une affirmation de soi dans toute son intimité. La difficulté devient alors de la re-situer selon son entourage. On passe ainsi de l'intimité à la globalisation et vice-versa. Cette transition déplace ainsi cette notion d'événement de la présence de la caméra à ce qu'elle suscite en obligeant les êtres à échanger. Traiter des utopies et de la globalisation permet de déplacer l'événement dans un registre plus intime qui amorce une logique d'approche compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2005).

« *La fin des distances physiques révèle l'importance des distances culturelles* », dit Dominique Wolton (2003 : 18). Nous proposons donc de diminuer cette distance physique avec l'aide de la caméra pour définir une culture que ces jeunes pourraient avoir en commun. Le rapport des jeunes aux images télévisuelles balance donc entre individuation au moment de la réception, et identité collective au moment de la discussion du groupe. Identité et communautarisme se forment aussi ici selon des critères télévisuels. Par exemple, quand une fille dit d'abord regarder Arte parce que « *on peut y voir des films africains ou d'ailleurs* », c'est le début d'une identification ! À partir de cela, ils vont faire une sélection et une construction des plans qui vont les représenter. En se prenant en main avec l'aide d'une caméra, ils vont être obligés de définir l'image qu'ils ont envie de donner d'eux-mêmes. Cette relation est alors basée sur la confiance. Ils vont s'approprier dans cet espace public. Dominique Wolton (2003 : 91) dirait qu'ils vont passer de « *l'identité-refuge* » à « *l'identité-relation* ». Arjun Appadurai (2005) valoriserait ici l'imagination de ces jeunes qui aide à se créer une culture commune et une identité (Cyrułnik, 2009).

L'exemple du film *Une prairie dans la cité* que les jeunes de la Cité Berthe ont réalisé en 2002 est significatif. Parce qu'ils ont choisi d'*habiter* ce coin d'ombre sous un gros chêne, parce qu'ils ont recréé un microcosme rappelant l'arbre à palabre de ce petit Sénégalais qui porte la caméra à son tour, la cité est devenue un lieu des possibles où tout le monde ose confier ses rêves. La cité est un lieu

⁶ 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*. Trad. Fr. Points Seuil, 1988.

d'expérimentation audiovisuelle qui devient ainsi un stimulant pour l'imaginaire, l'utopie et sa propre construction. Le cinéma est un catalyseur de l'imaginaire : il favorise une projection de soi. Les jeunes se racontent, ils se romancent même, ils se créent un imaginaire très révélateur de leur quotidien. L'utopie sert à mieux vivre, et à comprendre le réel.

Tout peut être discuté pour être réinventé par la suite selon ces nouveaux codes instaurés, faits de douceur et de gentillesse. S'ils ont écrit un scénario sur cette base, c'est une manière de signifier qu'ils ont besoin de se réinventer ces repères. Ils expérimentent directement *La crise de la représentation* dont parle Daniel Bougnoux (2006). Ils se construisent alors leurs propres références.

En se créant ces situations, ces jeunes s'immergent dans leur histoire inventée quand ils sont acteurs, mais font preuve de distance, ou plutôt d'un certain recul sur leur vie quotidienne quand ils sont dans le rôle du réalisateur. Ils affichent une nécessité à mettre une rampe, une séparation, une distance entre le sujet et l'objet. Ils sont à la fois acteurs, réalisateurs et spectateurs les uns des autres. Ils jouent sur cette frontière sémiotique, sur cette séparation que dénonçait Guy Debord (1967). Mais ils arrivent justement à en faire un film, créant ainsi une communauté véritable. Ils créent un spectacle particulier à partir d'images. Ils détournent les images ingurgitées auparavant pour se projeter eux-mêmes cette fois. Ils construisent un monde, un film, et eux-mêmes ! Ici, la notion de spectacle est toujours présente dans la mesure où la composition même de la scène est un regard des uns sur les autres. Ils s'exposent dans un climat de confiance. Comme pour se réfugier, ils multiplient les écrans : au moment du tournage, au moment du montage, et au moment de la projection. Mais ils arrivent quand même à se créer un monde en commun.

Dominique Wolton (2003 : 139) poursuit : « *Préserver la pluralité des représentations du monde constitue la première condition de la cohabitation culturelle* ». Il continue en disant qu'« *apprendre à cohabiter, c'est au moins comprendre l'univers symbolique des autres* ». C'est comprendre les différentes représentations du monde que l'on peut se forger. C'est appréhender autrui. Ici, faisant un film, ils créent une nouvelle communauté ensemble, et elle ne cesse de s'élargir au fur et à mesure des projections face aux nouveaux spectateurs qui adhèrent. Ce qui les valorise d'autant plus ! La mondialisation des cultures est ici présente dans sa manière d'associer globalisation, art et culture. L'art est une manière de communiquer. La définition d'une société est plus facilement transmise par le biais de l'art. Les deux sens du mot culture ne sont pas innocemment regroupés (Cyrulnik, 2008a).

Le sens artistique s'inspire de la culture en général. Et une société se formule mieux avec l'aide de ces supports artistiques. Dans cette logique, les jeunes de cette cité se sont forgés un chemin à suivre pour avancer. Cette détermination existentielle et sociale est une proposition de réponse sur la manière de passer du monde virtuel proposé par la globalisation des médias au monde réel local. On peut revenir au local avec ses rêves spécifiques. « *Le paradigme de nos relations aux images sera de moins en moins le miroir devant lequel nous nous immobilisons comme devant un tableau et de plus en plus la manipulation des traces* » nous dit Michaël Stora (2006). Cet atelier audiovisuel nous suggère un monde à venir. *La guerre des boutons* d'Yves Robert (1961) est une illustration filmique d'un monde réinventé, sauf que celui que l'on vient de décrire, c'est le nôtre !

4.5 Imiter, la mimésis comme amorce d'une méthode

Avec la télé-réalité comme référence commune et une certaine culture anglo-saxonne issue des séries télévisées, les jeunes envisagent alors un univers à construire sur ces bases. La tentation est grande de s'engager dans un jeu d'imitation dans un premier temps. Pierre Bourdieu (1979 : 122) préfère parler de « *mimesis* » qui permet de comprendre que la reproduction s'accomplit « *en deçà de la conscience et de l'explication, donc de la distance réflexive qu'elles supposent* ». C'est dans cette logique que nous tentons justement de définir ensemble en quoi la simple reproduction n'est pas assez constructive pour envisager un film. C'est dans le fait de comprendre et d'analyser en quoi un personnage, un film, une séquence ou un sujet intéresse l'un de ces jeunes qu'une hypothèse naît. La distance réflexive opère et nourrit le sujet de leur film et les sujets eux-mêmes. L'imitation n'est un appui que dans la mesure où elle aide à « *assimiler les effets d'un événement sur soi. (...) Ce qui est d'abord éprouvé solitairement doit ainsi être symbolisé et socialisé, et les comportements y contribuent au même titre que les images et les mots* » (Tisseron, 2002 : 25).

Ajoutons que les jeunes regardent souvent à la télévision ce qui leur fait défaut, comme une action excessive ou des actes sexuels plus ou moins violents. Leur tentation d'imiter n'a d'intérêt que dans la représentation de ce qui leur manque. C'est au moment où ils oseront s'en faire part les uns aux autres, au moment du tournage notamment, que leur angoisse sera alors transformée en objet de socialisation.

Après avoir consommé puis imité des images, ils vont pouvoir entrer dans un processus de création pour la construction d'un film et de soi. La relation entre représentation et mimésis favorise la transformation (Boal, 1977) qui permet au consommateur de devenir réalisateur en passant par l'imitation. La mimésis s'impose comme une étape pédagogique. « *L'efficacité de l'apprentissage par imitation repose précisément sur cette variabilité qui lui permet de rester opératoire dans des contextes situationnels multiples qui ne coïncident jamais de manière stricte* » (Schaeffer, 1999 : 75). L'association entre représentation et imitation, prises d'un point de vue anthropologique, comme à la Cité Berthe par exemple, devient un moteur pédagogique au même titre qu'auraient pu l'être bien évidemment les pratiques artistiques, ou autres. « *Il se trouve en effet que les faits autour desquels gravite la notion de mimésis ne se rencontrent pas seulement dans les pratiques artistiques, mais aussi dans un grand nombre d'autres domaines, où ils sont pris en charge par des disciplines diverses, notamment l'éthologie de l'apprentissage, la psychologie du développement, les théories de l'apprentissage, la psychologie cognitive et l'intelligence artificielle* » (Schaeffer, 1999 : 63). Tous ces aspects ne peuvent pas être développés ici ; notons tout de même qu'en regard de ce qui pourrait être une démarche uniquement artistique au départ, des champs variés s'ouvrent pour différentes observations. L'intérêt des arts mimétiques se situe aussi au niveau des actions pédagogiques qu'il génère. En partant de l'imitation, l'action aussi devient une méthode pédagogique.

Alors que Paul Ricœur (1986) s'interroge sur le texte comme une forme de représentation, c'est l'action qui lui est associée qui devient le moteur pour tout individu. Il s'inspire de *La poétique* d'Aristote pour préciser le lien entre *mythos* et *mimésis* : « *C'est la fable, qui est l'imitation de l'action* » (Magnien, 1990 : 1450 a 2). La composition verbale et l'imitation construisent un discours. Si texte et représentation filmique peuvent être associés, dans les deux cas, l'action fait naître le récit. Nous disions déjà, à propos du travail à la Cité Berthe, que la situation était un

moteur de création. Maintenant l'homme entre en action pour construire une histoire, une fable, un récit, un texte et une représentation.

Paul Ricœur évoque l'histoire comme ayant un double statut : celui de la narration et celui d'un lien avec le passé. « *L'histoire (...) combine la cohérence narrative et la conformité aux documents. Ce lien complexe caractérise le statut de l'histoire comme interprétation. La voie est ainsi ouverte à une investigation positive de tous les entrecroisements entre les modalités référentielles asymétriques, mais également indirectes ou médiates, de la fiction et de l'histoire. C'est à la faveur de ce jeu complexe entre la référence indirecte au passé et la référence productrice de la fiction que l'expérience humaine, dans sa dimension temporelle profonde, ne cesse d'être refigurée* » (Ricœur, 1986 : 21). À partir de cela, l'interprétation d'une expérience humaine nous rappelle ce principe de représentation. Le principe du documentaire de création est lié à l'intention de conformité aux documents. Son rapport à la fiction, sa nécessité d'une histoire présente dans une cohérence narrative avant tout et l'interprétation qui est forcément liée, les références fluctuantes, constituent un univers complexe dans lequel l'homme doit trouver sa place. L'homme reste au cœur de notre dispositif. Et, dans cette logique, Paul Ricœur en vient à parler de transfiguration : la transformation de l'individu est ainsi plus lisible.

Pour résumer, la *mimésis* permet une transfiguration dès lors que l'on prend en charge l'action de représenter. La représentation est aussi en crise (Bougnoux, 2006) par rapport au documentaire de création. Cette crise se situe aux niveaux des repères et des valeurs sur lesquelles une culture se construit. Comment réaliser une représentation dans ce contexte de perte de repères ? Daniel Bougnoux décrit les médias comme un moyen de « *contenir le réel* » (2006 : 120). Est-ce une fonction que peut s'approprier le documentaire de création ? C'est probable.

En abordant les arts mimétiques dans leur importance anthropologique, c'est le rôle central de la représentation que nous interrogeons dans la culture humaine (Schaeffer, 1999 : 12). Nous pouvons aborder les compétences intentionnelles qui nous permettent de créer des documentaires de création comme des représentations du monde (Schaeffer, 1999 : 18).

5 Construction de leurs propres images pour une représentation

L'épistémologie constructiviste considère le caractère construit (et construisant) de la connaissance. C'est dans la logique d'une épistémologie constructiviste que notre dispositif⁷ s'affirme. 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). 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

⁷ 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).

constructiviste que décrit Alex 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 pré-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).

Dans le prolongement de cette logique, le fait de proposer à des jeunes d'une cité de réaliser un film va leur permettre de se construire eux-mêmes.

5.1 La construction d'un film

Le langage cinématographique pour construire

Le point de vue du réalisateur est le premier à prendre en compte, tout simplement parce que sans celui-là, le film n'existerait pas. Après, un film peut présenter un point de vue plus ou moins affirmé du réalisateur ! C'est à ce moment-là qu'intervient la notion d'auteur. L'auteur n'est pas forcément le réalisateur qui crie fort sa manière de voir le monde en utilisant des effets visuels ou sonores spectaculaires. Un auteur, c'est celui qui expose son parti pris et qui nous le donne à voir de telle manière que sa justification soit lisible par le spectateur. Les effets visuels et sonores sont un moyen d'y arriver, ils ne sont pas forcément spectaculaires ; ils doivent s'adapter au sujet du film. Le point de vue existe donc par le biais d'un langage cinématographique en harmonie avec, à la fois celui qui porte un regard (le réalisateur), et celui qui est observé (l'acteur), tout cela devant être communiqué au spectateur. L'interaction est primordiale. Le point de vue du réalisateur est une priorité dans le cinéma documentaire, mais il est forcément lié à celui de l'acteur et à celui du spectateur. Avant d'approfondir cette notion, précisons donc à quel point ces trois protagonistes du film sont constamment en lien. François Niney (2000) décrivait déjà le film documentaire comme un mode de compréhension ; dans cette logique d'attention constante à l'autre, c'est la relation entre les trois protagonistes qui fait le film. Nous nous plaçons du point de vue de chacun alors que nous savons que l'un détermine l'autre. Le message du film est ici co-construit par ses trois représentants humains.

On peut parler de langage cinématographique et d'auteur pour chaque film. Il s'agit également du mélange d'un moyen de communication et d'un acte créateur. Dans notre cas, le chercheur se sert de cette écriture cinématographique comme d'un effort d'analyse compréhensive. Là aussi, la caméra est un moyen de « *faire émerger le sens* » (Paillé & Mucchielli, 2005 : 104). La limite de cette méthode en est également l'atout : la part de subjectivité qui s'immisce dans les propos est porteuse de création. Elle n'en sera que plus forte parce que porteuse de sens...

Cet outil d'analyse qu'est la caméra se justifie d'autant plus qu'il a été choisi dès le départ comme un moyen d'apprécier l'ouverture et l'affranchissement qu'il procure : comme moyen d'analyse, comme moyen d'écriture, comme moyen de communication, comme moyen d'appropriation d'une situation, comme moyen de construction, etc... Les limites de ce type d'approche ne sont pas à la hauteur des avantages qu'elle procure. L'avantage de travailler sur une écriture filmique est la place laissée à la création et à l'expression spontanée. Ainsi, l'analyse est vivante de fait.

Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005 : 9) proposent que « *l'analyste utilise les ressources de la langue, qui font les outils de la représentation* ». Le fait d'offrir le langage

cinématographique comme moyen de communication est d'abord un appât technique qui va favoriser l'échange. L'acte de prendre la caméra en main est tacitement la preuve d'une nouvelle étape franchie dans l'appréhension du film, en même temps qu'une valorisation de la complicité qui s'établit entre le réalisateur-chercheur et ces réalisateurs en herbe. Il est une incitation à aller plus loin dans les propos abordés. Le degré d'intimité est valorisé par ce matériel technique. Il favorise ainsi une expérimentation de la valeur sensible en harmonie avec les données techniques. Les jeunes s'approprient ces deux critères au rythme de l'avancée du film. Ici, une interface est clairement créée entre des concepts et des entités empirico-phénoménales. Les concepts proviennent des acteurs eux-mêmes qui définissent un sujet et une manière de l'aborder, en même temps qu'ils s'en approprient d'autres issus de *l'outil caméra*. Ces derniers concepts renvoient à *l'objet image* auxquels ils sont tous confrontés dans ce monde de *médiacultures*. Les repères des acteurs, et les données techniques s'emmêlent pour favoriser une représentation du monde.

Construire une image

Avant d'aborder les images comme un champ à analyser, à critiquer ou à commenter, les émotions ressenties et les actes accomplis qui s'y rattachent influencent déjà des comportements. Serge Tisseron décrit comment « *les images parlent à notre esprit, mais aussi à notre cœur et à notre corps. Entre l'homme et les images, c'est une affaire de passion plus que de raison et le corps y est engagé au premier chef* » (2002 : 19). C'est parce qu'ils se mettent en jeu qu'une transformation s'opère.

Apporter du cinéma dans ces quartiers, c'est avant tout favoriser un imaginaire. Serge Tisseron (2002) indique alors à quel point il est essentiel de prendre en compte les « *représentations d'actes* » que les images suscitent. Représenter et être dans l'action permet ainsi d'associer ce qui se bouleverse dans leur esprit et dans leur corps.

Ces représentations sont un bon moyen pour l'être humain de symboliser ce qu'il a vécu (Tisseron, 2002 : 116). Construire du symbolique, c'est construire un dialogue, c'est dialoguer, dit Philippe Meirieu (2003). L'œuvre laisse des traces sur celui qui la regarde. C'est une attention au moindre geste qui aide à trouver une signification aux actes représentés. Si les jeunes (re-)découvrent le rapport entre le geste et son intentionnalité, ils expérimentent ainsi ce qu'est l'art. Contre l'insignifiance, ils donnent un sens à leurs actions.

Plus que la télévision, c'est l'art dans son ensemble qui est interpellé. Celui-ci parle justement de symbole et de représentations quand il s'invente. Pourtant, le cinéma existe peu. La télévision est très présente. En aucun cas il n'est question d'Art. Quand, pendant l'été 2005, les jeunes se sont posé la question de savoir quelle est la place de l'Art dans la cité⁸, la réponse tournait principalement autour « *du graph, du hip-hop, de la danse en général, avec la chanson et la musique* ». La conclusion du film rappelle que « *l'Art est partout dans la vie et dans la rue, et qu'il aide à mieux vivre* », après avoir précisé que c'est avant tout la musique et la danse qui évoquent un travail artistique pour eux, et qu'« *(ils) aiment avant tout ce qui bouge* ». Les images qu'ils consomment souvent ne les intéressent vraiment que quand elles proposent de la danse ou de la musique qui bouge ! Et surtout, « *la télévision c'est pas de l'art... et même pas la réalité !* ». Ce résumé des témoignages de *La parole de l'Art* souligne à quel point

⁸ Pour réaliser le film *La Parole de l'Art* (2006).

il existe un regard critique, mais qu'il n'empêche pas de consommer ces images télévisées (Cyrulnik, 2008b).

C'est plutôt le processus de création qui les intéresse. Il est perçu comme un élément moteur non négligeable. Philippe Meirieu (2003) insiste aussi sur l'importance du récit. Les enfants en situation de créer doivent être accompagnés dans leur démarche, leur trajectoire. Ainsi ils peuvent mettre en récit des faits (qui intéressent la personne) pour en faire un événement (qui intéresse tout le monde). C'est ce passage du fait à l'événement qui devient acte de création, acte artistique. La vision que l'on peut se faire du monde bascule par le récit. La notion d'événement devient donc un élément moteur dans l'acte de création.

Les étapes méthodologiques pour une articulation de la pensée et du récit

Un processus de réflexion s'est engagé dès l'apparition d'une situation au tournage. Maintenant, c'est l'articulation d'une pensée en même temps qu'un récit se construit qui va permettre d'aborder de nouvelles étapes cinématographiques et de nouvelles pistes méthodologiques.

Une fois le processus d'extraction des données intégré, c'est la reconstruction d'ensembles signifiants et la conceptualisation à partir de symboles qui va permettre d'analyser les contenus pour en réaliser une représentation. Ces étapes sont lisibles dès le tournage ; elles se prolongent au moment d'affirmer le récit au montage.

Viendra, par la suite, le moment de la projection comme une nouvelle rencontre avec de nouveaux interlocuteurs qui établiront alors une nouvelle distanciation pour analyser la représentation proposée. Cette dernière étape est celle d'une ouverture vers les autres qui permet de passer du stade de la construction d'une représentation à l'affirmation d'une identité.

La (re-)construction d'ensembles signifiants, au tournage et au montage

Le chercheur, dans une logique d'analyse qualitative avec une approche compréhensive, passe son temps à recomposer des éléments signifiants pour le groupe dans lequel il s'immerge. Ce travail filmique oblige les jeunes à se mettre également dans cette situation dans la mesure où ils sont dans un univers, une ambiance à construire. C'est ce principe même de reconnaissance des éléments fédérateurs (donc constructeurs) qui aide à faire un film.

Comme le principe de faire un film documentaire consiste à faire une recherche sur un sujet choisi et se l'approprier, la construction s'effectue à différents niveaux. Le fait que les jeunes de cette cité puissent l'expérimenter est fondateur pour eux. Les traces qu'ils choisissent de mettre en avant favorisent à la fois une représentation du monde, et une construction de soi.

Quand ces réalisateurs en herbe décident dans « *Une prairie dans la cité* » (2002), que dans ce lieu « *tout le monde doit bien se parler* », ils se formulent des règles fondatrices pour leur univers. Et si elles ne sont pas représentatives de ce qu'ils vivent au quotidien, elles sont significatives de leur rêve. Et ceux-ci en disent beaucoup sur eux.

En les obligeant à se positionner tantôt comme observateurs tantôt comme acteurs, des éléments signifiants de leur intimité transparaissent. Ils ont le confort de varier leurs postes selon leur état d'esprit, mais, du coup, ils se mettent d'autant plus à l'écoute les uns des autres en fonction du choix de la position où ils se sentent le plus à l'aise. L'observation est favorisée à la fois pour ces jeunes, comme pour l'accompagnateur de cette aventure. « *Faire une recherche artistique, et accompagner cela en tant qu'enseignant, c'est trouver une forme symbolique à vocation d'universalité. Ici, le fait de devoir*

faire un film documentaire oblige à cette attention du moindre geste, en même temps qu'il nécessite l'affirmation d'un point de vue. Capter ces petites choses qui constituent une réalité, et les présenter selon un angle de vue déterminé, suggère de passer d'un regard sur la réalité pour en faire un récit, qui se rapproche alors de la fiction. La définition d'un point de vue rejoint cette bascule entre réalité et fiction, entre numérique et humanité» (Cyrulnik & Renucci, 2007). Le fait de se positionner à la fois du côté du phénomène vécu et du phénomène observé est confortable parce qu'il permet de passer de l'un à l'autre sans difficulté, le rush étant là pour attester de ce qu'il s'est passé. L'avantage de tourner en numérique (donc à moindre coût) est ici clairement valorisé dans la mesure où les jeunes ont toujours le droit de tourner à condition qu'ils puissent justifier d'un rapport avec le sujet du film. Le sens à justifier dans ce cas les oblige à formuler leur intention. L'intentionnalité désigne le sens de ce que l'on voit et de ce qu'il y a derrière les mots ou les images également. En abordant cela, les jeunes partent de phénomènes qu'ils créent, et de leur interprétation (à tous les sens du terme, notamment de celui du comédien), pour trouver un sens à leur film, à leur aventure, et à leur vie. Même si ce n'est pas affiché en ces termes, c'est bien sur la recherche de sens que nous travaillons.

Alors, la nouvelle étape de montage devient décisive. Elle permet de visionner les rushes, de choisir ce qui semble le plus intéressant pour notre propos, de définir plus en détail dans quelle direction le film doit être orienté, pour arriver à construire entièrement un film qui se tient et dont les jeunes sont fiers. La démarche de recherche se poursuit largement au moment du montage.

Pour le film *Les personnalités du quartier* (2001), au moment où nous avions du mal à trouver l'inspiration, cet instant qui pourrait correspondre à l'angoisse face à la page blanche pour celui qui écrit, nous avons posé notre caméra devant deux vieilles dames paisibles assises sur un banc qui acceptaient de répondre à quelques questions. La première difficulté était de les aborder, ensuite d'établir un échange. Le thème du film étant proposé (Quelles sont « *les personnalités du quartier* » ?), le but était de favoriser chez ces jeunes le fait de se trouver quelques référents qui pourraient éventuellement les influencer pour se projeter vers l'avenir. Il faut alors préciser que c'était un premier film fait avec un nouveau groupe de jeunes en train de se constituer, qu'ils découvraient tout de cette approche, et qu'ils n'avaient rien pu anticiper, encore moins le thème d'un film. Le sujet proposé suggérait une direction ou une trame qui pouvaient rassurer aussi bien le chercheur-réalisateur qui proposait une matière à malaxer, que ces jeunes qui n'étaient pas obligés à une introspection dès le départ. Le sujet étant posé, la discussion avec ces vieilles dames pouvait s'amorcer. Un banc dans la cité comme décor, deux dames comme personnages, quelques jeunes sénégalais qui les interrogent sur leur vie quotidienne ; le tableau est composé, le film commence. Mais le pouvoir de la caméra est beaucoup plus fort : les jeunes viennent beaucoup plus facilement devant la caméra. Un jeune est venu se placer devant la caméra, debout derrière les vieilles dames sur le banc. Puis un autre, puis encore un autre... Une dizaine de jeunes sont venus faire comme un mur noir, un écran noir derrière ces femmes colorées (les blousons des jeunes sont sombres, les vestes tricotées des dames sont roses et orangées). L'image se composait de manière assez spectaculaire. Là-dessus, un jeune, puis deux, ont sorti des pistolets. Ils ne disaient rien. Ils les faisaient miroiter au soleil et les admiraient sous toutes les coutures pendant que les vieilles dames assises devant eux expliquaient que la vie dans la cité était paisible. Ce plan était très fort. Les jeunes qui filmaient étaient très fiers. Ils ne sont pas intervenus, ils ont laissé la

scène se dérouler et se construire petit à petit. Ils étaient à la fois les instigateurs et les spectateurs de la scène. Le travail du réalisateur de documentaire est aussi basé sur ce fragile équilibre. Ils l'expérimentaient, et en mesuraient la force. Le silence de leur intervention, leur retenue, participait de cette force de l'image.

Pourtant, au montage, vu le fil conducteur de ce film qu'ils avaient construit (écrire quelques séquences à propos de personnes référentes pour eux, et finir par se projeter eux-mêmes), ils ont décidé, après un long débat, de ne pas intégrer ce plan des vieilles dames. Il ne s'inscrivait pas dans le déroulement de l'idée qu'ils se faisaient du film. Ce choix a été difficile à faire, mais l'échange qu'il a suscité et le renoncement à cette image très spectaculaire était encore plus constructif. Ils privilégiaient ainsi le sens du film dans sa globalité. Cette valorisation du sens, avec l'introspection qu'elle a suscitée, était une victoire de plus. Leur principale fierté était quand même le moment où ils sont tous partis avec le film fini, la cassette serrée contre leur cœur : fiers d'avoir mené un projet à bien, fiers du résultat, fiers d'aller le présenter à leurs camarades et à leurs familles (avant de le présenter à d'autres), et fiers de se dire qu'ils en étaient capable et qu'ils recommenceraient !

Cette démarche nécessaire au montage oblige à avoir un regard d'analyse critique qui les oblige à se positionner, à faire des choix, à s'affirmer (Porcher, 2006). Il s'agit de construire un récit à partir d'une quantité d'informations (les rushes). Cela rejoint le travail du chercheur. L'information est stockée par le biais du rush au moment du tournage. Le sens du film se crée à la préparation et au tournage, et s'affine, s'intensifie au moment du montage. En cela, la communauté des jeunes de cette cité renouvelle le regard qu'ils portaient sur eux-mêmes.

Une nouvelle forme de communication entre eux issue de l'approche compréhensive et de l'observation participante s'est mise en place, basée sur la complicité, l'immersion dans un univers construit en commun, l'attention de l'un envers l'autre, et l'articulation d'une pensée collective et individuelle.

La conceptualisation à partir de symboles, au tournage et au montage

L'échange entre les jeunes est favorisé afin qu'ils proposent des idées ou des intentions le plus possible pour avancer le film. Ils l'expérimentent également dans leur capacité à *conceptualiser*. Un réalisateur a toujours son sujet de départ en tête (son hypothèse) qu'il ne doit pas perdre de vue. C'est dans cette logique qu'ils vont commencer à penser leur film, dans un mélange d'intuition, de spontanéité, d'acuité, et de conceptualisation qui s'affine de plus en plus au moment du tournage et du montage. L'argumentation finale aide à cette étape de reconstitution du travail par le biais du film monté. Cette étape est décisive pour aller plus loin. Nous touchons du doigt la construction d'une représentation, avec ce qu'elle sous-tend de « *correspondance étroite entre les éléments du récit et la structure du phénomène étudié, mais aussi avec la nécessité de répondre aux impératifs de communication en même temps qu'à la logique des données en tant que telles* » (Paillé & Mucchielli, 2005 : 31). Fallait-il monter le plan des deux vieilles dames parmi les jeunes aux pistolets alors que l'on parlait de personnalité et de la manière de se forger une personnalité ? Doit-on céder aux images spectaculaires alors que l'on a élaboré un récit sur un thème précis et que ces images ne s'y rattachent pas ? Les notions d'auteur, de point de vue, de parti pris, d'éthique sont ici expérimentées. Faire un film, c'est aussi utiliser un moyen de communication. C'est réfléchir à comment l'utiliser et s'en servir !

Une lecture symbolique s'impose. Nous approchons du principe même de la construction d'une représentation. Cette lecture symbolique présente l'analyse

induite de l'acteur, l'analyse construite du réalisateur - du chercheur diraient Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005 : 32) - et l'analyse comprise du spectateur (ou du lecteur poursuivent-ils). L'interaction de ces trois interprétations rappelle l'interactionnisme symbolique dont parle Mead. Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2005 : 32) le définissent ainsi : « *Un symbole, c'est ce que représente un objet en résonance avec l'expérience qu'en a un sujet. Le symbole naît du sens, lequel prend sa source dans l'expérience. Cette expérience se construit progressivement au fil des interactions avec l'objet, d'où l'expression interactionnisme symbolique* ».

La caméra devient le symbole d'une représentation de monde à venir grâce à elle (et à son utilisateur, bien évidemment). C'est vrai que pour les jeunes de la cité, elle est aussi symbolique sur d'autres points :

- Elle représente de l'argent : le fait de la prêter directement à des jeunes qui commencent à bien s'investir dans le travail devient le gage de la complicité qui s'échafaude entre nous.

- Elle évoque les policiers qui s'en sont servi pour filmer les jeunes afin de mieux les identifier par la suite aux moments de grands mouvements. Elle devient alors, pour certains, le symbole du droit et de l'ordre souvent répressif et surtout définitif. Le fait de l'associer à une autre manière de l'aborder permet ainsi de sortir de cette étiquette de *délinquants* ou de *raccaille* qui s'y est associée.

- Elle symbolise la télévision, avec ces émissions de télé-réalité, l'argent facile et la célébrité qui leur sont associés, ce rapport immédiat au spectaculaire avec du sang ou des viols souvent exposés, ou alors, Arte et la diffusion de ses films africains ou d'autres nationalités. Elle oblige alors à discuter sur les choix à faire dans ce genre de rapport à l'image télévisée, et à aborder ainsi des esquisses de cadres de références aux images.

Les deux premières interprétations étant évoquées, la troisième permet alors de porter un regard sur ces médiacultures pour favoriser une autre représentation du monde à construire, à inventer ensemble (Cyrulnik, 2008c).

Citons Daniel Bougnoux (1998 : 28) pour associer clairement ce besoin de représentation aux jeunes d'une cité : « *Par tout un réseau de représentations codées et de signes qui sont autant de pare-chocs opposés à la dureté du monde, nous enveloppons, nous filtrons et du même coup nous maîtrisons le réel extérieur* ». Selon cette distinction, les symboles qui aident à la représentation favorisent une appréhension de ce *réel extérieur*, et peuvent même nous aider à y trouver notre place, à construire une réalité qui nous convient mieux.

La projection, la place du spectateur

Puis vient la projection qui permet de s'exposer encore plus. La présence du spectateur, et la position en tant que spectateurs de ceux qui ont mis en œuvre ces films, permet une autre prise de recul. C'est une autre forme de participation qui est proposée là. Le concept tend à prouver que l'on organise une autre réalité, elle-même révélatrice de données réelles à définir. Nous passons alors de la fiction d'un récit, pour un retour vers des données documentaires qui correspondent à la réception du spectateur.

Yves Winkin (2001 : 260), quand il décrit la forme semi-narrative comme moyen de transcrire les propos d'un individu, parle d'un effet de déréalisation et de perte de contrôle de son identité dans la généralisation des personnages créés. Il s'inquiète de la transformation du personnage réel en personnage de fiction. Cette *transformation* rappelle les revendications d'Augusto Boal. Yves Winkin préfère se référer à Renée Fox quand elle dit qu'elle souhaite avant tout « *évoquer une compréhension tant émotionnelle qu'intellectuelle* » (Fox, 1964 : 427). C'est la définition que l'on pourrait, entre autres, associer à un film. Le chercheur tente de faire partager le mieux possible son observation, le film documentaire souhaite retranscrire une compréhension et une émotion en même temps. C'est même selon ces critères que l'on pourrait définir un véritable auteur. Le choix de cette forme narrative implique un parti pris et une manière d'aborder le spectateur. Son interpellation est pensée dès la préparation du film ; son intervention au moment de la projection poursuit le travail abordé par le film. La frontière entre fiction et documentaire n'est pas forcément claire, le sujet du film va, en tout cas, être discuté dans le cadre de cette projection, et il va donner lieu à la définition d'une réalité. En cela, le travail d'échange suite à la projection poursuit le film documentaire. C'est au moment de la projection que l'on perçoit la portée de l'intention de départ, son impact.

En même temps que le film prend forme entre articulation de la pensée et du récit, les jeunes s'affirment.

5.2 La construction humaine, individuelle et collective

Toujours dans cette logique constructiviste, l'identité des jeunes de la Cité Berthe s'impose au niveau individuel et collectif.

Le savoir vivant d'une expression artistique comme moteur de construction

Proposer de faire un film, c'est proposer de mettre des acteurs en action et « *en relation avec des significations incorporées* » (Paillé & Mucchielli, 2005 : 59). C'est faire ressortir cela, l'exacerber pour le donner à voir à la caméra et à ceux qui l'utilisent dans un premier temps, aux spectateurs ensuite. Susciter cette situation juste parce que la caméra est là permet à la fois de témoigner de manière un peu exagérée (la caméra est un catalyseur), et de faire apparaître un *sens nouveau*, ne serait-ce qu'à cause de (grâce à) ce regard porté en plus ! La caméra oblige à prendre du recul. Elle témoigne et distancie en même temps. D'abord les jeunes passent d'un poste à l'autre. Petit à petit, ils ont une vision globale de la situation.

Le principe de mettre les jeunes en action les aide à se construire. Le concept d'*agentivité* proposé par Albert Bandura (2003) peut être poussé jusqu'à la construction de soi par le biais des images. Le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis est la caractéristique de *l'agentivité personnelle*. Partir avec une caméra permet alors d'envisager un moyen alternatif de s'engager et de gérer le monde environnant. Les jeunes sont, en général, souvent dans l'action. Avec un caméscope, ils vont devoir être dans l'action en portant un regard sur cet environnement, ils vont être obligés d'envisager une réflexion. Aussi, « *ce n'est pas parce que les individus génèrent des pensées qu'ils deviennent des agents de l'action* » (Bandura, 2003 : 19). La notion d'action avec une caméra oblige à une prise en charge de soi. En cela, notre proposition de pratiques intervient aussi de manière dynamique sur une affirmation individuelle, et collective également.

Ce dispositif oblige les jeunes à considérer leur *capital médiatique*, défini par Louis Porcher (2006 : 78-79) qui rappelle les expressions de Pierre Bourdieu (1979), et à l'associer à cette nouvelle approche. Dans leurs échanges, ils doivent formuler

leurs références, mais aussi exprimer leurs envies, et ainsi définir un parti pris pour donner naissance ensuite à leur film. Ces discussions favorisent ainsi un esprit critique qui participera à l'énonciation de ce point de vue. Cet apprentissage du média audiovisuel oblige ainsi à une affirmation identitaire, qu'elle soit communautaire (ils travaillent en groupe) ou individuelle (liée à l'introspection d'un travail artistique). Cette situation est ce que Louis Porcher (2006 : 47-80-90) réclame pour une formation aux médias (Cyrulnik & Renucci, 2007).

Ici, les jeunes passent des statuts de réalisateur, ingénieur du son, cadreur, scénariste, à acteur et spectateur à tour de rôle. Le constructivisme est d'autant plus fort qu'ils doivent eux-mêmes avoir un regard critique sur leur situation, afin de dégager un sens au film (Paillé & Mucchielli, 2005 : 168). Le regard attentif de l'analyste permet une nouvelle dimension de positionnement épistémologique. Il voit ce processus en train de se faire, ce sens en train de se développer, de s'exacerber. L'analyse est ancrée dans un contexte marqué, elle se mûrit sous nos yeux et est constamment réévaluée, que ce soit au niveau du promeneur qui assiste au tournage, de l'acteur qui s'investit, du cadreur qui choisit ce qu'il donne à voir, de l'ingénieur du son qui surveille l'environnement sonore et les dialogues, du réalisateur qui organise tout ça, des monteurs qui choisissent l'ordre des plans, du spectateur qui reçoit ce témoignage filmique un peu particulier, ou du chercheur qui accompagne ce processus.

Le dispositif dans lequel on évolue, avec cette forme d'apprentissage par le film, oblige systématiquement à chercher un sens dans le moindre des phénomènes évoqués. Le film, au final, relate à la fois l'aventure de ce tournage comme une transcription quasi littérale d'une expérience, mais surtout l'acte de donation de sens de la part du réalisateur-chercheur comme de celle des apprentis-réalisateurs.

L'expérience est une manière d'aborder les jeunes de la Cité Berthe qui peut les rassurer quand on leur fait une proposition à tenter, mais sans engagement. La rue est déjà décrite comme un espace de liberté. Le fait que ces ateliers s'ancrent dans cet espace extérieur le connote d'emblée comme une expérience à envisager, voire plus si affinité ! La liberté qui lui est associée fait partie des moteurs de ce dispositif.

La proposition est donc d'expérimenter une aventure artistique au départ. Ce n'est pas que le mot « *Art* » soit synonyme d'un énorme dynamisme dans la cité (au contraire, dans *La parole de l'Art* (2005), une petite fille explique qu'elle ne veut pas d'art « *parce que ce qu'elle aime, c'est ce qui bouge !* »), mais la démarche artistique est plutôt bien perçue. Sans doute la petite fille voulait-elle signifier qu'elle a besoin d'y voir de la vie pour croire à une expression artistique ! En tout cas, c'est le savoir vivant associé à une construction de sens qui fait la force d'une expérience.

L'action de cet atelier présuppose donc d'aller vers une analyse critique de notre rapport aux médias. Ce n'est bien évidemment pas exposé en ces termes, mais le but de ce genre d'intervention ne consiste pas uniquement à occuper les jeunes souvent désœuvrés. Le choix de l'outil audiovisuel a un sens. L'activité qui consiste à prendre une caméra dans ses mains oriente déjà un champ d'action.

La notion d'expérience est d'abord importante à préciser comme le moteur de l'apprentissage. Philippe Meirieu et Isabelle Stengers (2007) parlent même 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 jeunes de cette cité à porter un regard sur leur situation. Même à partir de ce que l'on voit à la télévision, du quotidien qu'elle laisse percevoir, ou de

ce qu'elle représente comme une nouvelle réalité sociale, alors l'échange qu'elle suscite est déjà un moteur d'apprentissage. Mais ce quotidien associé à la télévision n'est qu'un exemple pour aborder des connaissances futures de manière ludique, rattachée à une réalité quotidienne, *vivante* !

La logique de cette expérimentation consiste à chercher le témoignage et à créer des films qui révèlent des indices de réalité. Est-ce le réel puisque ça échappe à l'homme ? En tout cas, c'est la notion de témoignage, et de savoir ce que l'on en fait après (quel récit ?), qui interpelle un acte artistique en même temps qu'un apprentissage.

L'objet de ce travail est aussi de donner quelques clés à ces jeunes pour se projeter dans l'avenir. C'est déjà en portant un regard sur eux qu'une première étape est passée. Cette attention touche. La nécessité d'un regard extérieur est criante, et le fait que ce regard puisse être porté les uns sur les autres par la suite est constructif. Un lien se crée. C'est le secret d'un début de construction.

Philippe Meirieu (2003) met en avant l'importance de l'activité artistique chez l'enfant dans le sens où elle aide à une construction du symbolique : une manière de se donner une vision du monde. Il vante les bienfaits de cette construction du symbolique qui permet de ne pas rester dans une vision de sidération comme les téléspectateurs se retrouvent souvent, mais plutôt dans une vision d'objectivation. Celle-ci permet de se penser, avec ses contradictions et son imaginaire. La forme artistique permet cette forme symbolique et a vocation d'universalité. Le rôle de l'expression artistique dans l'univers de l'enfant, c'est de relier l'intime à l'universel.

Il rejoint alors les propos évoqués plus haut de Pierre-Michel Menger (2002) qui relie l'intimité de l'artiste à une vision universelle. Le choix d'une activité artistique ne devrait pas avoir à être justifié. Cette considération devrait être acquise. Politiquement et économiquement, ce n'est malheureusement pas toujours le cas auprès des institutions, pour les actions dans la Cité Berthe entre autres.

C'est à partir de cette recherche phénoménologique, et de l'affirmation de son point de vue, que les *choses en elles-mêmes* vont prendre une signification. Associer la situation à un acte artistique développe une acuité de regard qui favorise l'esprit critique. La situation de réalisation d'un film affirme un acte artistique qui devient à son tour le moteur d'une réflexion. Elle offre aussi des étapes qui peuvent alors être déclinées comme différentes méthodologies pour analyser ce dispositif.

La situation détermine une réalisation du film et suggère une méthode sur ce modèle. Elle ouvre le champ des méthodologies pour l'aborder dans des registres tellement variés, tout en respectant cette ligne directrice, que les jeunes de la Cité Berthe vont pouvoir se l'approprier à leur tour.

L'action et le récit

Serge Tisseron évoquait (2003 : 3) le fait que l'activité suscitée par des représentations construites favorise la transformation de l'adolescent. Il opposait le reflet d'une réalité qui dissuade cette activité et qui met alors l'adolescent en difficulté. Le fait d'associer une activité à une représentation semble être fondateur d'une réalisation personnelle.

En quittant le domaine psychologique, et en abordant le rapport entre la représentation et l'action d'un point de vue philosophique, le fait de participer à une transformation du sujet devient une transfiguration du monde. « *C'est ce monde du texte qui intervient dans le monde de l'action pour le configurer à nouveau ou, si l'on ose dire, pour le transfigurer* » (Ricœur, 1986 : 27). L'acte d'où émerge le futur récit participe à la

réalisation de la personne. Il en est une étape constructive. Son but, voire son intention, voire son sens, naît quand la représentation qui en est faite aide à trouver sa place dans le monde. Paul Ricœur continue : « *Ce pouvoir de re-description métaphorique de la réalité est exactement parallèle à la fonction mimétique que nous avons assignée plus haut à la fonction narrative. Celle-ci s'exerce de préférence dans le champ de l'action et de ses valeurs temporelles, tandis que la re-description métaphorique règne plutôt dans celui des valeurs sensorielles, pathiques, esthétiques et axiologiques qui font du monde un monde habitable* » (Ricœur, 1986 : 28).

Passer de l'action au récit permet d'opérer cette transformation ou transfiguration par la réalisation d'une représentation. Notons que, pour le réalisateur de documentaire, il existe une première étape qui consiste à passer de l'intention à l'acte, et qui correspond au travail de préparation. Cette intention de départ prendra tout son sens dans le passage de l'acte au récit par la suite.

Ces étapes de réalisation audiovisuelle sont un appui pour décrire une méthode d'observation qui devient une méthode de transformation. Alors que l'on parle maintenant de transfiguration, comment le travail du réalisateur de documentaire peut-il prendre corps différemment selon sa méthode d'observation ? Le travail de l'anthropologue est une démarche à laquelle le réalisateur peut largement se référer. Mais comment peut-il se comporter sans altérer la réalité ? La compréhension est un moteur. Jusqu'à quel point va-t-elle rester une méthode d'observation ? Martine Blanc-Montmayer, alors directrice de la BPI du Centre Georges Pompidou, a proposé en 1994 à un cinéaste, Jean-Louis Comolli, et à un ethnologue, Gérard Althabe, de porter des regards croisés sur le thème de la ville. C'est bien évidemment de l'action de l'homme dans une ville qu'il était question des deux côtés. Mais la conclusion qu'en tire Martine Blanc-Montmayer est justement basée sur la richesse de cette rencontre face à une réalité sociale : « *La spécificité cinématographique rend la réalité sociale plus proche et plus présente à l'ethnologue. L'analyse du cinéaste rend le film plus intelligible. À travers leurs discours croisés, à travers leur mise à jour des effets de l'art – construction, montage, jeu de loupe... – la réalité sociale devient plus saisissante. Nul doute que ces réflexions croisées auront contribué, en enrichissant notre regard sur la ville, à accroître notre compréhension de l'art et du réel* » (Blanc-Montmayer, 1994 : 11).

Ce croisement entre le travail d'un documentariste et celui d'un anthropologue est né d'une volonté d'observer pour mieux comprendre. Le caractère intelligible de ces deux démarches met en avant la compréhension sur laquelle nous avons déjà insisté. Celle-ci est mise en jeu par l'activité de suivre une histoire. Là-dessus se greffent des explications de cette histoire par des lois, des causes, des fonctions, des structures. « *Expliquer plus, c'est comprendre mieux* » (Ricœur, 1986 : 25). L'explication de toute la mise en place d'un processus de réalisation aide à la compréhension dans le cas des jeunes de la Cité Berthe. Pour le simple spectateur d'un documentaire de création, l'explication existe dans les données mêmes du film qui apparaissent dans son histoire. Ce lien entre explication et compréhension est ce qui va créer la poétique de l'œuvre en train de se construire. Allier des données, les assembler pour qu'un nouveau sens émerge, c'est passer de l'explication à la compréhension, c'est créer le style d'un auteur. Passer de l'acte au récit, c'est permettre de passer des explications à la compréhension, c'est envisager l'observation pour une narration, c'est réaliser une représentation comme un véritable acte artistique. La poétique d'Aristote naît du lien entre observation, explication, et compréhension. L'anthropologue et le documentariste sont complices tant leurs méthodes peuvent être proches au départ.

Pourtant Gérard Althabe en tant qu'ethnologue s'interroge sur la situation d'observation qui est mise en place lors du tournage : « *L'événement du tournage dans lequel interviennent des gens ordinaires est exceptionnel mais d'une exceptionnalité ordinaire, c'est donc du dedans et non du dehors que le monde quotidien y est appréhendé. Le tournage introduit une distance mais non une séparation : c'est une distance interne, car si nous considérons l'événement du tournage comme étant hors de la vie, nous tendons à le nier pour retrouver cette vie* » (Althabe, 1994 : 80). Cette situation est paradoxale, et c'est cet état qui fait la force de cette observation. L'œil de la caméra offre à voir des indices que nous n'aurions pas forcément vus à l'œil nu. L'événement du tournage va de pair avec la situation ordinaire qui est filmée. Le « *champ aveugle* » de Pascal Bonitzer (1999) est présent dans cette situation extraordinaire de tournage face à une vie quotidienne filmée qui peut être très ordinaire. Le champ de ceux qui filment est suggéré par ceux qui sont filmés. Cette combinaison des deux donne lieu à une attention particulière qui révèle quand même une part de ce qu'est la vie. La distance éprouvée dans ce cas-là fluctue entre la relation établie avec le réalisateur et son occultation, quand l'acteur ne pense plus qu'à la conviction à mettre dans son témoignage en direction du futur spectateur. Cette distanciation était testée par les jeunes de la Cité Berthe qui devaient toujours, nécessairement, se demander ce qu'ils étaient en train de raconter pour l'intégrer ou non à leur film. Elle est présente aussi à l'esprit de celui qui est filmé quand il voit la caméra, mais c'est l'intérêt de ses propos (qui ne sont pas forcément que verbaux, bien sûr) qui reste quand même le moteur de l'échange.

Ainsi, un tel dispositif permet une attention à l'autre particulière. Cette altérité, chère à l'anthropologue, peut devenir un moyen de valoriser l'étranger. L'impact du documentaire de création peut aller jusqu'à l'occultation d'une fracture sociale (Althabe, 1994 : 103). Le but n'est plus de justifier de ce lien entre documentariste et anthropologue sur lequel nous nous sommes appuyés depuis le début, mais plutôt d'expliquer en quoi, à partir du souci d'observation d'une réalité, l'action et le récit construisent un univers social. Cette forme d'engagement implique tous les protagonistes concernés par le film, du réalisateur jusqu'au spectateur. Sa dimension sociale a d'autant plus d'impact. Doit-on en conclure que le documentaire de création devient une arme sociale ? Il n'en est pas moins, en tout cas, un moyen de voir le monde autrement. En cela sa proposition est déjà riche.

L'imaginaire et sa fonction sociale.

La réalité dont le documentaire témoigne peut également provenir de l'imaginaire qui émerge chez chaque personne, que celui-ci soit lié à son vécu, à sa culture et/ou à sa capacité à rêver. Sa dimension sociale est interpellée.

Si l'intention est cette grande volonté de comprendre, si l'action a une fonction stimulante pour aller vers une connaissance, si l'assemblage de formes et de modalités, d'événements et d'histoire, donnent naissance à un récit, nul doute que cette compréhension, cette connaissance et cet assemblage liés au documentaire de création constituent une manière d'appréhender le monde, de le représenter et d'interagir avec lui. Cette notion d'interaction n'a pas été souvent citée, elle n'en a pas moins été présente dès qu'il s'agit d'action ou de ces liens constants entre ceux que nous avons appelés les protagonistes. Elle est aussi affirmée dès qu'il s'agit de création. En effet, l'acte artistique est le fruit d'une introspection associée à une vision universelle (Menger, 2002). Il est donc issu d'une combinaison de nombreux facteurs qui s'emmêlent et dont le but est d'en construire une œuvre. À partir de l'imaginaire, qui révèle une part de réalité, une fonction constructive apparaît.

Pourtant Paul Ricœur présente la fonction destructive comme révélatrice d'une idéologie, qui est elle-même une expression de l'imaginaire social (1986 : 418). « (...) *Il faut comprendre que la déviance elle-même n'est possible que sur le fond d'une culture traditionnelle qui crée chez le lecteur des attentes que l'artiste se plaît à exciter et à décevoir* » (Ricœur, 1986 : 19). Ce jeu vient de la prise en compte constante de l'enjeu de la proposition artistique (filmique ou littéraire dans ce cas) selon la culture qui l'a vu naître. Paul Ricœur parle d'une « *imagination réglée* » qui joue justement avec des repères culturels (1986 : 19). Si les utopies sont conçues selon des règles culturelles, c'est bien la preuve qu'elles peuvent à leur tour révéler une réalité. L'autre expression de l'imaginaire social que Paul Ricœur met en avant est justement l'utopie.

Ce jeu sur l'utopie est exactement le principe de ce qui a été mis en place à la Cité Berthe. C'est finalement le principe de tout film documentaire qui capte une réalité empreinte de toutes les auto-mises en scène de l'interviewé, des réflexions qui échappent de la bouche des témoins, ou de celles qui surgissent à l'esprit du spectateur.

Jacques Aumont prend ce principe de l'utopie sous un autre angle de vue quand il dit que le cinéma « *a surtout servi à faire rêver des mondes possibles et impossibles* » (2004 : 7). Alors qu'il s'intéresse aux *voyages du spectateur*, il décrit le cinéma comme un vecteur d'imaginaire qui nous donne des réalités différentes. Peut-on en déduire que la fonction principale du cinéma est de faire rêver à la possibilité qu'il y ait des mondes différents ? Si la réponse est oui (nous l'espérons encore), la fonction sociale de l'utopie serait d'accepter la différence de la même manière que la relation à l'autre devenait un moteur pour la création. Le film s'articulerait socialement entre l'imaginaire et l'altérité. Quelles représentations deviennent alors possibles ?

« *D'une manière ou d'une autre, tous les systèmes de symboles contribuent à configurer la réalité* » (Ricœur, 1986 : 20). Daniel Bounoux (2006) propose de « *contenir le réel* ». La logique semble la même. L'action et l'expérience mises en oeuvre pour chaque film documentaire par l'homme ne cessent d'être refigurées. L'histoire (qui, rappelons-le, pourrait être la référence du cinéma documentaire si on l'oppose à la fiction selon William Guynn) « *combine la cohérence narrative et la conformité aux documents* » (Ricœur, 1986 : 21). Ce balancement entre histoire et expérience, entre réalité et réel, entre configuration et contenance, constitue justement l'expérience humaine fondatrice du documentaire de création, peut-être même de tout acte de création !

6 Conclusion : éthique et esthétique

Les choix esthétiques pour un documentaire de création participent à l'affirmation d'une identité pour le réalisateur, mais est aussi valable pour le spectateur dans la mesure où la fonction immanente du film est d'abord d'ordre esthétique (Schaeffer, 1999 : 327). En effet, la visée esthétique d'un film est la condition du travail d'auteur qui est proposée au premier degré. Elle devient ensuite engagée dans une relation esthétique qui consiste à se demander « *dans quels contextes ces œuvres sont-elles créées et consommées ?* » (Schaeffer, 1999 : 328). « *La fiction nous donne la possibilité de continuer à enrichir, à remodeler, à réadapter tout au long de notre existence le socle cognitif et affectif originnaire grâce auquel nous avons accédé à l'identité personnelle et à notre être-au-monde* » (Schaeffer, 1999 : 327). Cette action aide le sujet quel qu'il soit à trouver sa place face à cet objet (caméra ou film) selon sa culture. Ce souci d'« *être-au-monde* » soulève des interrogations existentielles qui déterminent une certaine esthétique

selon Jean-Marie Schaeffer, tant auprès du réalisateur comme auteur, de l'acteur qui choisit de se mettre en scène, que du spectateur qui reçoit l'œuvre et se l'approprié à son tour, notamment en fonction de son propre vécu, et de sa propre culture. Voyons en quoi cette esthétique entre en jeu avec la perception que peut se faire l'homme de cette représentation.

Cette intention esthétique est prise en charge dans un premier temps par le réalisateur. « *Que cherchent les réalisateurs ? Veulent-ils décrire, constater, représenter, informer, alerter, dénoncer, expliquer, émouvoir, surprendre, capturer ou même se faire plaisir ? Attirer l'attention « sur » quelque chose, certainement, mais aussi attirer l'attention sur la manière de l'envisager. Car, pour eux, il ne fait guère de doute que la fonction du documentaire n'est pas tant de refléter le réel, que de nouer avec lui une relation créative* » (Colleyn, 1994 : 106). La relation avec le spectateur est acquise comme un contrat tacite qui le pousse à croire à la réalité de ce qui est présenté dans un documentaire. Son aspect artistique est ici développé comme un moyen en plus de se lier. La communication enrichie de cet aspect esthétique prend une dimension qui incite à ouvrir de nouvelles perspectives pour le spectateur. Le talent du réalisateur réside dans sa manière de « *faire voir* » et de multiplier les perspectives. L'esthétique est présente dans l'échange même qui s'établit.

Au théâtre, des propositions ont été faites à partir de cette intention de ne pas refléter le réel, mais de le penser, surtout politiquement. En voulant lutter contre le monde, le changer politiquement, des auteurs comme Bertold Brecht et Vsevolod Meyerhold ont proposé une nouvelle esthétique qui amplifiait le principe de la théâtralité dans son refus d'incarner des personnages, d'imiter une réalité pour les décors, etc... Cette nouvelle esthétique était basée principalement sur un engagement politique qui consistait à tout repenser pour changer la vie. Cette démarche particulière illustre le fait que tout travail artistique s'envisage dans son rapport à une certaine culture que l'on veut donner à voir, ou dénoncer dans ce cas précis (Abirached, 2005). Cette intention marquée permet de construire de nouveaux rapports au spectateur. C'est la qualité de cet échange qui s'appuie sur cette esthétique, qui permet qu'une perspective s'ouvre.

Finalement, poursuit Jean-Paul Colleyn, « *Le goût du documentaire, comme des autres productions artistiques, résulte presque toujours d'une démarche initiatique : il procède d'un rapport au monde culturellement construit* » (1994 : 110). L'esthétique du film documentaire réside avant tout dans sa capacité à s'ouvrir au monde. La compréhension et la connaissance, largement présentées, deviennent une vision du monde sous un aspect existentiel. En s'appuyant sur une esthétique particulière, le réalisateur établit une communication dans le but de mieux faire voir. Ses prétentions ne peuvent se construire qu'en fonction d'une éthique personnelle.

Cette valeur d'éthique liée à l'esthétique devient une problématique fondamentale dans la manière d'aborder le monde sous un angle artistique. Le documentaire de création devient force de proposition dans ce cadre-là dans la mesure où il implique forcément une esthétique particulière et que sa relation avec le spectateur ne peut se faire que sur une base de confiance (avec l'acteur aussi d'ailleurs). Cette condition d'échange devient même un des fondements de ce type de création. D'autant plus que cette forme artistique est en lien constant avec une certaine réalité. Le rapport à celle-ci détermine donc l'esthétique mise en place. Mais, tandis que notre monde fluctue de plus en plus entre réalité et virtualité au point de ne plus bien en cerner les frontières, quel peut être le statut de ce documentaire de création ? Sur quelle réalité peut-il alors travailler ? Comment se

fier à une relation alors que la donnée de base (cette réalité) est mouvante ? Quels types de relation peuvent alors être établis ? Cette notion de relation est primordiale dès que l'on traite du film documentaire. La représentation et ses usages se dessinent sur ce fil qui se tend entre éthique et esthétique. Les jeunes de la Cité Berthe de La Seyne-sur-mer expérimentent aussi cela depuis dix ans. Dans le cadre de ces ateliers de sensibilisation audiovisuelle, en partant de leur réception des images télévisées, ils en sont venus à interagir pour construire leur propre représentation afin de mieux « être-au-monde ». Chaque spectateur de documentaire l'apprehende aussi à sa façon.

Bibliographie

- Abiracheb, R. (2005). *Le Théâtre et le Prince II – Un système fatigué 1993-2004*. Arles, Actes Sud.
- Agamben, G. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Rivages Poches, Petite bibliothèque.
- Althabe, G. (1994). *Regards sur la ville*. Paris, Ed. Centre Georges Pompidou.
- Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme – les conséquences culturelles de la globalisation*. Barcelone, Petite Bibliothèque Payot / Rivages.
- Aumont, J. (dir.) (2004). *Les voyages du spectateur*. Paris, coll. de l'imaginaire au cinéma, Ed. Léo Scheer – Cinémathèque française.
- Avenel, C. (2005). *Sociologie des « quartiers sensibles »*. Paris, A. Colin.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Benjamin, W. (1935). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris, Ed. Allia, 2003.
- Blanc-Montmayeur, M. (1994). « Avant-Propos ». In *Regards sur la ville*. Paris, Ed. Centre Georges Pompidou.
- Boal, A. (1977). *Théâtre de l'opprimé*. Paris, La Découverte Poches, 1996.
- Body-Gendrot, S. (1998). *Les villes face à l'insécurité. Des ghettos américains aux banlieues françaises*. Paris, Bayard.
- Bonitzer, P. (1982). *Le champ aveugle, essai sur le réalisme au cinéma*. Paris, Les Cahiers du Cinéma, 1999.
- Bougnoux, D. (1998). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris, La Découverte, 2001.
- Bougnoux, D. (2006). *La crise de la représentation*. Paris, La Découverte.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris, Le Seuil.
- Champagne, P. (1991). « La construction médiatique des malaises sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°90, 64-76.

- Colleyn, J.P. (1994). « Choisir d'autres images ». In *Regards sur la ville* (pp.105-112). Paris, Ed. Centre Georges Pompidou.
- Comolli, J.L. (1994). « La ville filmée ». In *Regards sur la ville* (pp.13-61). Paris, Ed. Centre Georges Pompidou.
- Comolli, J.L. (2004). *Voir et Pouvoir, l'innocence perdue : cinéma, télévision, fiction, documentaire*. Paris, Verdier.
- Cyrulnik N. & Renucci F. (2007). « Le film documentaire, comme bascule entre le numérique et l'humanité ». *Actes du colloque Tive Méd*. Marseille, Isdm.
- Cyrulnik N. (2008a). « La crise de la représentation dans la crise des intermittents du spectacle », Pélissier N. et Lacroix C., dir., *Les intermittents du spectacle, de la culture aux médias*, Paris, Communication et Civilisation, L'harmattan, p.101-122.
- Cyrulnik, N. (2008b). *Représenter le monde et agir avec lui, la méthode du documentaire de création*. Thèse de l'Université du Sud-Toulon-Var, USTV, Novembre.
- Cyrulnik, N. (2008c). « Médiations symboliques pour la construction d'une représentation au sein d'une cité ». In C. Batazzi & C. Lacroix (Eds), *Symbolismes et organisation(s)* (pp.183-195). *Revue MEI*.
- Cyrulnik, N. (2009). « L'opportunité numérique d'un dispositif audiovisuel dans une cité en France ». In A. Kiyindou (Ed.), *Fracture numérique et justice sociale, Les Cahiers du numérique* LCN n°1-2009. Paris, Hermès Lavoisier.
- Debord G. (1967). *La Société du spectacle*, Paris, Buchet-Chastel.
- Ditley W. (1895). *Le monde de l'esprit*, trad. Fr., Aubier, 1942.
- Fleury-Vilatte, B. & Walter, J. (2004). « Des usages du constructivisme ». *Question de communication* n°5, 161-168.
- Fox, R. (1964). « An américain Sociologist in the Land of Belgian Medical Research ». In P.E. Hammond (Ed), *Sociologist at Work : Essays on the Craft of Social Research* (pp.399-452). New York, Doubleday.
- Gauthier, G. (2003). « Critique du constructivisme en communication ». *Questions de communication* n°3, 185-198.
- Gerbner, G., Nordenstreng, K. & Mowlana, H. (1993). *The global Media Debate : its rise, fall and Renewal*. Ablex Publishing Corporation.
- 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. Marseille, Publications de l'Université de Provence.
- Jacquinet G. (1977). *Image et pédagogie*, Paris, PUF.
- Lamizet, B. (2006). *Sémiotique de l'événement*. Paris, Hermès Lavoisier.
- Magnien, P. (1990). *Poétique*, Aristote, vers -335 Av. J.C. Paris, Classiques de Poches.
- Maigret, E. & Mace, E. (2005). *Penser les médiacultures – Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris, A. Colin/INA.

Meirieu, P. (2003). *Libre parole*, Entretien réalisé par Jean-Pierre Daniel dans le cadre des journées de Porquerolles, DVD-Carnet de route de l'Alhambra Cinémarseille.

Meirieu P. & Stengers I., (2007) *Polémiques*, disponible à :
<http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>.

Menger, P. M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur – Métamorphoses du capitalisme*. Paris, Le Seuil.

Mondzain, M.-J., (2007). *Aborder l'image*, à la Friche Belle de Mai le 5 mai 2007, organisée par Alphabétville. Disponible à :
http://www.alphabétville.org/article.php?id_article=46&var_recherche=mondzain

Morin, E. (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire, essai d'anthropologie*. Paris, Minuit, 1982.

Mucchielli, L. (2001). *Violences et insécurité*. Paris, La Découverte.

Mucchielli, A. (dir.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, A. Colin.

Niney, F. (2000). *L'épreuve du réel à l'écran. Essai sur le principe de réalité documentaire*. Bruxelles, De Boeck Université.

Niney, F. (2002). *La poésie documentaire comme forme de connaissance*, Etats généraux du film documentaire, Disponible à :
http://www.jussasdoc.com/etatsgeneraux/2002/sem_poetique.php4.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, A. Colin.

Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris, Vuibert/INA.

Rey, H. (1996). *La peur des banlieues*. Paris, FNSP.

Ricoeur, P. (1986) *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris, Le Seuil, 1998.

Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris, Le Seuil.

Schutz A. (1954). *Le chercheur et le quotidien*, Méridiens Kliencksieck, 1987.

Stora, M. (2006). « Jeu vidéo, nouvel enjeu thérapeutique ». In S. Tisseron (Ed.), *L'enfant au risque du virtuel* (pp.117-166). Paris, Dunod.

Tardy M. (1966). *Le professeur et les images*, Strasbourg, PUS.

Tisseron, S. (2002). *Enfants sous influence – Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris, A. Colin.

Tisseron, S. (2003). *Les enfants et les adolescents face aux images*, deuxième rencontres cdidoc-fr, 23 et 24 octobre 2003, Disponible à :
<http://www.savoirscdi.cndp.fr/rencontrelyon/tisseron/tisseron.pdf>

Watzlawick, P. (dir.) (1988). *L'invention de la réalité : comment savons-nous ce que nous croyons savoir. Contributions au constructivisme*. Paris, Le Seuil.

- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication – de la théorie au terrain*. Paris, Le Seuil.
- Wolton, D. (2003). *L'autre mondialisation*. Paris, Flammarion.

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

