

Le Cinéma, cent ans de jeunesse

Ateliers Lumière-Méliès

**Le Havre
octobre 1994-juin 1995
intervention : Annick Bouleau**

Ce dossier reprend le travail que j'ai effectué au Havre comme un exemple de réponse au dispositif proposé par l'association *Le Cinéma, cent ans de jeunesse*. J'y ai inclus ma réflexion sur un certain *Que faire ?* et *Comment faire ?* ainsi que quelques "touches" d'évaluation sur le fonctionnement de l'opération.

(mars 1996)

En ce mois de septembre 2007, je décide de mettre ce dossier en ligne sur le site d'Ouvrir le cinéma. Treize ans après, l'expérience me semble toujours pertinente. De plus, elle va me permettre d'évaluer le chemin parcouru dans ma démarche pédagogique ; de repérer les changements comme les constantes. Ce qui me frappe surtout, c'est la "légèreté" avec laquelle je pouvais me permettre de faire usage de termes si complexes comme "désir", "imaginaire", "réel", en les interprétant selon le sens courant, sans aucune autre précision.

Je demande donc au lecteur potentiel de ce dossier de prendre connaissance, en parallèle, à son rythme, du travail qui s'est développé depuis cette première expérience en milieu scolaire et dont il peut trouver des traces sur le site.

Ce qui est implicite dans l'opération « **Le Cinéma, cent ans de jeunesse** » :

- On est à l'intérieur d'un dispositif pédagogique et non d'un processus personnel de création. Il n'y a pas a priori de besoin, de désir de faire une image, comme cela va être le cas chez un cinéaste.

- Et pourtant, il va falloir susciter, déclencher artificiellement ce désir d'image (peut-être une des conditions pour qu'existe vraiment une image).

- Et pourtant, si ce désir advient, on va se trouver face à des situations de création (construction par intuition), mêlées à des situations de pur raisonnement. Il en découle que le débat qui surgit dans certains stages de formation sur la question *Les films des enfants sont-ils des oeuvres d'art ?* est assez stérile. Il suffit simplement de savoir si, en cours d'élaboration, le cinéma a été interrogé, mis à l'épreuve et si le film terminé est un objet cinéma ou un *clône* ne reproduisant que des codes dominants.

- Travailler dans un contexte pédagogique en dehors de toute finalité scolaire (examens) ne veut pas dire forcément suivre totalement le désir premier du jeune enfant ou du jeune adolescent, mais créer aussi des dispositifs pour l'entraîner là où il ne serait pas aller de lui-même. La question première implicite serait peut-être *Que peut me dire le cinéma sur ce que je filme ?* avant *Que puis-je dire avec le cinéma sur ce qui m'intéresse ?* (Pour les classes de A3, l'ordre serait peut-être inversé)

- On admet que l'expérience est une forme de connaissance. La transmission d'un savoir-faire ne relève pas forcément de l'expérience. Avec en arrière-plan, l'idée que l'éducation ne serait pas seulement la transmission de connaissances comme on transmet un patrimoine, mais le désir d'en apprendre toujours plus. (cf. D. Lecourt, *Instruire ou éduquer ?* in *A quoi sert donc la philosophie ?*).

- Il s'agit d'un travail de groupe (parfois assez important) — et non d'un travail individuel, personnel, — autour du cinéma, aboutissant à un seul film.

- cela implique de prévoir une économie (rapport travail à fournir/temps/matériel disponible) du projet, depuis l'idée jusqu'au montage pour que le projet puisse réellement aboutir tel qu'il a été proposé (toutes les opérations seront faites par les élèves et non par les intervenants ou les enseignants)

- cela implique que **tous** les élèves aient au maximum la chance d'entrer parfois directement (donc individuellement) avec le cinéma, à l'échelle du groupe, d'une façon repérable [ex : la recherche de la "règle" du film-Méliès (intuition), le caractère restrictif du cadre pour le plan Lumière "escrime" (vérification), la découverte qu'un plan de fiction pouvait être un plan Lumière (déduction)] ou non repérable (c'est le secret de chacun).

- Il s'agit malgré tout de travailler un art, après un siècle d'existence.

Si l'on admet qu'une pratique artistique est en grande partie une lutte, une résistance aux codes établis, ou tout au moins un détournement, une transgression de ces codes, il va falloir trouver les dispositifs pédagogiques permettant de travailler le cinéma pour ce qu'il est et de faire en sorte que les modèles ne servent pas à faire des copies. Éventuellement, travailler les "modes de production" et non pas simplement reproduire (c'est le vrai sens de la *mimésis*)

Si dans la phase "Lumière" le piège était moins sournois (le dispositif Lumière, c'est le dispositif du cinéma, l'origine du cinéma constamment réinventée), cela devenait plus délicat dans la phase "Méliès" où le manque de temps "rapprochait" trop les phases de visionnement des phases de travail et empêchait un véritable contrôle du "mimétisme". Le mimétisme coupant net trop de possibilités imaginatives.

- Les intervenants sont des "praticiens" avec leurs points de vue, leur choix, leur subjectivité. Leur façon d'appréhender le cinéma marquera leur pédagogie et donc forcément les films réalisés dans les ateliers. Et pourtant, l'intervenant devra trouver les moyens pour que cette influence n'agisse qu'au bon moment (quel bon moment ?).

Pour ma part, l'essentiel du cinéma est la relation qui s'instaure entre celui qui est derrière la caméra et **ce** qui est devant par l'intermédiaire de la **violence** du cadre.

Configuration des ateliers au Havre

• Choix des classes

Les deux classes retenues ont été :

1- Une classe de 3^e d'un collège de Z.E.P. de la ville haute, le Collège Théophile Gautier, quartier de Bléville. Enseignant : un professeur de Français, qui pratique depuis la 5^e, selon ses termes "l'analyse picturale" et "l'analyse filmique" avec ses élèves, dont une partie (la moitié) se retrouvaient dans cette classe de 3^e.

2- Une classe de CM1 d'une école de la ville basse, située dans un quartier sociologiquement "mixte", l'école Maréchal Joffre, quartier du Rond-Point. enseignant : l'instituteur ne possède aucune pratique liée de près ou de loin au cinéma à l'intérieur du milieu scolaire.

• Dispositif proposé

Le dispositif proposé (progression, système de travail, planning. cf. annexe) a été implicitement accepté. S'il s'est avéré qu'il convenait au contexte du Primaire, en revanche il a posé de sérieuses difficultés au Collège.

- Sur un plan structurel.

Au niveau du travail intermédiaire avec l'enseignant entre mes interventions.

Si cela n'a posé aucun problème au primaire (l'instituteur gère son temps comme il veut et peut s'organiser pour y introduire un autre type d'activités), cela s'est révélé impossible à l'intérieur du système propre au collège. L'atelier fonctionnait sur le temps d'un cours de français (lundi après-midi. 14h30-16h30). Aucune autre modalité n'avait été prévue. Mais cela n'a été formulé par personne. Ce n'est qu'à la suite de ma seconde intervention que j'ai compris que le *non-travail* entre la 1^e et la deuxième séance de l'atelier n'était pas une question de mise en route, mais la règle pour le restant de l'année.

Il s'avère que pour travailler dans un Collège, il aurait fallu une classe "motivée" ou bien que l'on aurait réussi à motiver et qui accepte de travailler hors-temps scolaire (heure des repas, après 16h30, mercredi, samedi), éventuellement un

enseignant qui accepte de “donner” de son temps personnel et une structure de collège qui accepte d’abriter des groupes-ateliers hors normes).

Il existait curieusement dans ce collège un atelier-vidéo (conduit par le professeur d’arts plastiques, doté d’une salle relativement spacieuse) mais qui m’a semblé isolé du reste du collège. Je n’ai jamais compris s’il fonctionnait vraiment.

- sur un plan individuel.

Malgré le stage de formation avec Alain Bergala, l’enseignante du collège est restée très orthodoxe quant à sa vision du cinéma et de l’utilité de l’analyse filmique. Les deux heures de l’atelier n’ont jamais pu “décoller” de l’emprise scolaire (contrôle des cahiers avec annotation pendant la récréation et l’absence des élèves, injonction : “notez bien tous les titres des films”, alors que je voulais travailler après le visionnement des plans Lumière sur la mémorisation des images).

J’ai le sentiment qu’en dehors de quelques élèves, l’atelier a été “subi” jusqu’au tournage Méliès.

Il semblerait que le travail autour du cinéma faisait l’objet d’un contrôle scolaire assez lourd (y compris avec “contrôles *surprise*” après les projections au cinéma du Volcan).

À chaque séance de l’atelier, je me retrouvais devant un groupe quasiment muet, avec ouvertement des attitudes d’opposition de la part de certains. Cela a été très pénible quand nous avons été amenés à travailler l’idée de départ pour la fiction.

Cela a duré jusqu’à la préparation du tournage. Lorsque j’ai proposé de tourner un mercredi, un collégien qui ouvertement ne voulait pas participer et n’avait jamais pris la parole, s’est exprimé pour la première fois et dire son refus. À ma demande : “Pourquoi ?”, il m’a répondu que je les obligeais à travailler un jour où ils pouvaient être tranquilles.

Tout s’est débloqué au moment du tournage, qui s’est déroulé sans la présence de l’enseignant. Ils étaient à l’heure, même en avance, même les “fortes têtes”. J’ai mis en premier à la technique, les garçons peu nombreux dans la classe, qui formaient justement le groupe d’opposition. Ils se sont pris au “jeu” et ont assuré parfaitement leur tâche, je peux dire même avec plaisir (j’adopterai le même principe au Primaire). Je me souviens des nombreux plans improvisés sur la falaise où ce garçon qui ne voulait pas travailler le mercredi (fugueur récidiviste), a refait plusieurs prises d’un pano pour arriver à quelque chose qui lui semblait

correct. (J'avais insisté sur le fait, qu'étant à la caméra, il était seul à évaluer et à décider si le plan était satisfaisant).

Le groupe a vraiment existé le dernier jour du tournage. La phase de montage en a profité. Ils ont quitté leur ZEP pour venir en ville au CRDP. On a beaucoup travaillé, parfois sans prendre de pause, quand on voyait que des difficultés insoupçonnées risquaient de nous faire prendre du retard. Je crois qu'ils ont senti que l'atelier aurait pu être autre chose.

Au Primaire, L'instituteur, "ignorant" de tout, comme il se plaisait à le dire, s'est mis aussitôt en état d'alerte et d'attention. Nous avons pu vraiment construire une relation avec les enfants. Les places étaient assignées (lui, l'institut, moi, l'intervenante) mais nous pouvions, en direct, face aux enfants, nous passer le relais, quand par exemple l'un de nous deux n'était pas sûr que ce qu'on avait voulu faire comprendre aux enfants soit vraiment "passé". Tant que les enfants ne nous assuraient pas qu'ils avaient "entendu" nous cherchions une autre façon d'exprimer les choses. J'ai eu le sentiment que les enfants ont eu une très grande confiance dans notre tandem. On était à l'école, et pourtant on n'y était plus. Et pourtant il y a eu tout au long de l'année une très grande exigence sur la façon de travailler et sur le "rendu" si on peut dire (cf. travail du scénario).

Il n'y a pas de règle unique pour la question de la place de l'enseignant, au sein d'un atelier pratique. Mais c'est un sujet dont on a intérêt à discuter avant toute décision, de même que le lien entre la formation des enseignants et les modalités d'un atelier pratique (cf. approche de la fiction)

Déroulement de l'atelier

- A- Prise de contact et initiation
- B- Phase "Lumière"
- C- Phase "Méliès"

A- Prise de contact et initiation

Séance I - expérience du regard et de l'écoute

Travail en trois temps :

- **À partir du mot cinéma** : travail collectif à partir du mot cinéma. Les mots qui viennent par association à ce mot. Classement de ces mots. (*Je suis au tableau, je note les mots qui viennent*)

Cette phase a un double but : évaluation de la connaissance des élèves, partage des connaissances (les élèves sont amenés à préciser le sens de certains mots proposés), développement de ces connaissances à partir de leur demande. (*C'est aussi une façon de faire connaissance. Qu'ils s'habituent à moi. Qu'on apprenne à se parler ; à constituer un groupe, différent de celui de la classe habituelle. Qu'ils devinent que l'on ne va pas travailler de la même façon.*)

Au Collège et au Primaire, l'orientation principale est la notion de genre. Vient ensuite celle de la technique, de la diffusion et du couple acteur/personnage. Pour le collège, la liaison art/spectacle/argent est perçue.

- **Expérience du regard** à partir de l'image fixe en essayant de scinder l'observation (énumération des éléments) du sens et du goût (rédaction d'une "description" destinée à quelqu'un).

Au retour de la récréation, les élèves trouvent sur leur table deux photocopies de deux photos : *Dovima with elephants* (Richard Avedon), *Bikini* — c'est le titre de ma carte postale — (William Klein) (*Je peux expliquer ce choix*)

Dans le temps de l'installation et du retour au calme, le travail a déjà commencé puisqu'ils regardent ces photos.

Je leur demanderai d'en choisir une.

Au Collège : 11 Klein/11 Avedon (y compris enseignante)

Au Primaire : 29 Avedon/1 Klein

On parle de la légende de chaque photo.

Je distribue une fiche par élève. Je leur demande de regarder pendant un certain temps la photo qu'ils ont choisie. Et puis de la retourner.

Ensuite je leur propose de noter sur la fiche la liste des éléments qui se trouvent dans la photo. J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'une liste (comme une liste de commissions à faire). Pour les CM1, que je me moque des fautes d'orthographe ou des mots dont ils ne sont pas sûrs.

Dans un deuxième temps, on regarde à nouveau la photo. On la retourne. Cette fois-ci, il s'agit de la décrire par écrit, à quelqu'un qui ne la connaît pas, un ami ou un correspondant à qui on ne peut pas faire voir cette photo.

Je rassemble les fiches et propose de les redistribuer dans le désordre. On en lira à haute voix quelques-unes.

Au Primaire, le "jeu" a été davantage respecté. Au Collège, il y a eu une tendance assez forte à intervenir ou à enrichir le travail pour lui donner des allures de travail scolaire (cela pouvait sembler trop simple comme travail). Donc, dès la liste des éléments, il y a eu intervention personnelle pour ajouter du sens et ne pas se contenter de décrire ce que l'on voit (y compris l'enseignant, le hasard a voulu que l'on "tombe" sur sa fiche)

Toujours au Collège, lors de la rédaction (phase 2), le parcours du regard a obéi à deux tendances : une tendance spontanée où le regard semble lié davantage à l'émotion, à une impression subjective (ordre des éléments décrits, vocabulaire utilisé) ; une tendance plus analytique qui a respecté les enseignements déjà reçus (principe de la profondeur de champ par exemple : du premier plan vers l'arrière plan).

[Extrait journal de bord :

Dans la suite du travail, on cherchera à repérer ces deux tendances afin de trouver un juste équilibre. Ne pas oublier qu'il s'agit d'un atelier de création où le regard subjectif ne doit pas être étouffé au profit du regard purement analytique.

Le premier pouvant apporter des éléments extrêmement riches (Un regard “illogique” donnant par exemple la sensation de l’espace entre les objets décrits, qu’une description basée sur la profondeur de champ a paradoxalement très fortement gommé. Photo Klein, au Collège.)]

Au Primaire, l’observation des élèves a permis d’aborder la notion de cadre. À partir du nombre d’éléphants représentés dans l’image (2, 3 ou 4) on a pu aborder, sans les nommer théoriquement, les notions de perception/imagination/synecdoque.

Ces notions semblent avoir été assimilées par toute la classe. (Intervention pertinente d’un enfant ayant des difficultés de lecture et d’écriture : le morceau noir dont on est sûr que c’est un éléphant, si on le voyait tout seul pourrait être perçu comme “un tronc d’arbre”)

- **Expérience de l’écoute** : écouter le milieu ambiant et noter ce que l’on entend.

Cinq minutes avant la sortie, j’ai branché un magnétophone. J’ai demandé que chacun note ce qu’il entendait.

[Travail ultérieur avec l’enseignant en comparaison avec la K7 enregistrée. *Ce travail n’a pu être fait.*]

Séance II : expérience du regard (suite et fin)

- **Reprise du travail sur le cadre,**

À partir d’une série de diapositives (vues extérieures sans personnages, avec différentes échelles de plans). Le dispositif insiste sur le rapport champ/hors champ.

Au départ, je demande un volontaire pour :

1) Décrire l’image : les éléments qui la compose (cf. liste 1^{er} exercice). J’insiste sur la précision de la formulation, surtout pour tout ce qui touche au bord cadre : ex : “Je vois un arbre”. Voit-on vraiment un arbre ou une partie d’un arbre ?

2) Imaginer ce qu’il y a à gauche de l’image, à droite, devant, au fond qu’on ne voit pas.

Très vite, le travail devient collectif (on ne repère pas les mêmes choses, on n’imagine pas la même chose)

Je change de diapo quand la parole s’épuise.

La dernière diapo (cf. annexe) ne sera pas travaillée oralement par le groupe, mais individuellement à partir d’une reproduction dessinée de cette diapo disposée aléatoirement sur une feuille blanche (cela en a embêté plus d’un que le dessin ne soit pas au milieu). Il s’agissait de dessiner le hors-champ.

C’est lors de cette phase que je commencerai à prononcer les termes de champ et de hors-champ.

• Découverte du viseur et du son au casque.

Par petits groupes, chaque élève regardera dans le viseur : il sera amené à décrire ce qu’il voit, en fonction du cadre qu’il a choisi. À nouveau, j’insiste : “Je vois l’affiche de tel film” — La vois-tu entière ? Quel morceau vois-tu ?” On prend des repères pour déterminer où le cadre coupe l’affiche. Pour le son, l’élève exprimera spontanément ce qu’il entend en cherchant d’où vient le bruit (réaction habituelle quand on découvre le son au casque pour la première fois)

Séance III : visionnage de plans tendance “Lumière”

Films des opérateurs Lumière, de Straub-Huillet (*Trop tôt, trop tard*), Chantal Akerman (*D’Est*), de moi-même (*Entre les deux, mon corps balance*).

Après une première vision, analyse comparative de plans du début du siècle et de plans contemporains. Ex : Les berges du Nil filmées par les opérateurs Lumière ou par Straub-Huillet. Même démarche que pour les images fixes sur la découpe du cadre, le rapport champ/hors-champ. En incluant, bien sûr le son et la couleur. On peut déjà travailler la place de la caméra (les berges du Nil).

En fin de séance, je montre le premier plan de la séquence égyptienne de *Trop tôt, trop tard* (panoramique en plongée sur Le Caire : à part quelques voitures, entr’aperçues l’espace d’un instant, de très haut, on ne voit personne, mais on entend un vacarme assourdissant).

Toujours, un travail en deux temps : ce qu’on voit, comment on le voit (y compris mouvement de caméra)

Je poserai à la fin la question : “Pouvait-on faire ce plan au début du siècle ?”
(rapport image/son. Sans le son, le plan des Straub n'existe pas)

[*Extrait journal de bord* :

La navigation avec deux capitaines : les difficultés.

Au collègue

Le professeur avant le début de la projection indique : “Notez les titres des films”. Je n’ai jamais eu le temps de discuter avec lui (sauf le deuxième jour du stage où j’ai essayé de faire passer le message) que j’essaie de partir du savoir et de la perception des élèves, et non de leur transmettre une analyse déjà toute faite : quitte à ne pas aborder toutes les facettes d’un même objet, mais jouer sur la répétition, sur l’accumulation des remarques de chacun pour constituer peu à peu un savoir collectif où chacun ira piocher et gardera ce qu’il veut.

Je n’avais pas encore eu le temps de préciser, comme pour le Primaire, que ceux qui voulaient pouvaient noter des mots “pense-bête” pour se souvenir d’une idée mais pas de grandes phrases car le plus important était de regarder les films.

À l’issue de la projection, je souhaitais partir de la mémorisation des films plutôt que de l’ordre de passage, pour les aborder par rapport à ce qui les avait le plus marqué. L’enseignant ne pouvait pas savoir, mais en l’occurrence cela relevait de mon domaine.

Toujours cette tendance à ramener les choses aux habitudes scolaires. Le danger du petit *carnet bleu* (distribué aux élèves) est un peu là.

Idem, pour le côté historique de la chose. Sa présentation : “Aujourd’hui : les films Lumière”. Comme une projection Lumière est prévue, tout le côté célébration et historique , je préfère le laisser de côté pour privilégier le côté création, rapport au monde, rendu du monde.]

B - Phase “Lumière”

• Choix des lieux

À l'issue du visionnement des films, travail collectif sur des lieux où il est possible d'aller filmer en partant à pied de l'école. Raisons du choix de ces lieux.

Constitution des groupes : trois adultes (enseignant, JM Châtelier, A. Bouleau. Donc pour le Primaire repérages de deux groupes par adulte)

Cf. annexe (constitution des groupes)

• Repérages

Cf “notes incomplètes de repérages”.
 (“repères” demandés par les enseignants. Non diffusé aux élèves)

• Tournage des plans “Lumière”

En raison de défaillances techniques au premier tournage, il y a eu deux tournages (Sauf pour un groupe de l'école primaire, mais la caméra avait à l'évidence, un défaut de tirage optique.). Pour les seconds tournages, j'ai assuré les trois groupes du Collège et quatre groupes sur cinq du Primaire.

Une feuille de service avait été établie (ordre des plans à tourner, rotation des tâches)

Chaque groupe avait un cahier de scripte et un chrono.

Il y a un peu une contradiction entre ce choix d'organisation qui reprend l'organisation traditionnelle d'un tournage et mon objectif de ne pas “se prendre pour des pros”. Elle était destinée à ne pas perdre de temps inutile pour se consacrer au travail sur le plan. Au début, du tournage, j'ai eu des réflexions du genre “on ne dit pas un ingénieur du son (je venais de le dire), on dit un perchman !”. Le froid, le vent, la pluie, l'attente, le travail de précision que je demandais sur le choix du cadre ont, je crois, vite fait oublier le modèle-adulte. On s'est vite aperçu que quelquefois, dans l'affolement du *réel* à filmer, on oubliait de déclencher le chrono, on n'avait pas le temps de noter les éléments sur le cahier de scripte, le doigt se crispait sur le déclencheur et, comme dans une

crampe, abandonnait la pression indispensable. Le casque, trop grand pour les petites têtes, glissait et l'ingénieur du son n'entendait plus rien, alors, je devais à chaque plan "faire un oeuf de Pâques" : bloquer le casque avec une écharpe nouée sur le haut de la tête. Quand ce n'était pas la prise *mini-jack* qui nous jouait des tours...

Le *réel* aussi pouvait s'en mêler : un bus ne suivait pas la trajectoire prévue, les trains avaient du retard, il n'y avait pas grand monde au marché. Mais aussi, une porte claquait hors-champ, et l'ingénieur du son se retournait, en silence, vers moi avec une joie immense (Primaire). Sitôt la caméra coupée, il faisait partager à toute l'équipe son grand bonheur ; une femme au premier plan traversait le champ pour jeter des bouteilles de verre dans le container juste en limite de cadre (Collège).

Il avait été prévu une moyenne de 20 minutes par plan. Le sujet du plan (une arrivée de bus, l'intérieur de la boulangerie,...) avait été déterminé, l'emplacement de la caméra (point de vue), plus ou moins. Il s'agissait de déterminer la hauteur de la caméra, le cadre et le son (que va-t-on privilégier ?). Comme dans la phase d'initiation, j'ai insisté sur les limites du cadre : à gauche, à droite, en haut, en bas. L'importance du trottoir par rapport au ciel, le mur coupé à quel endroit, le cadre était-il juste par rapport au sujet du plan (un mouvement, un sujet fixe), etc... Je visionnais toujours le cadre choisi par le réalisateur, avant qu'il ne cède la place à l'opérateur. Tant que le plan ne me paraissait pas vraiment "regardé", défini en toute connaissance de cause par rapport à son sujet, par une série de nouvelles questions sur les rapports des choses entre elles, les limites du cadre, j'amenais l'enfant ou l'adolescent à affiner son choix. Il m'est arrivé d'être à bout d'argument alors que le plan n'avait pas encore, selon moi, trouvé sa "place". Mais mon intervention ne pouvait se limiter qu'à des questions-relances.

Le moment crucial était lors de la décision de déclencher la caméra pour que, éventuellement, l'événement désiré se produise dans l'intervalle de la minute.

C'est au moment de la fiction que l'on découvrira le second moment crucial qu'est la décision de stopper la caméra.

La découverte la plus excitante pour le Primaire a été celle du son au casque (avec le son hors-champ), redoublée du fait que sur le premier tournage aucune caméra n'avait de retour-son.

- **Projection en classe des plans “Lumière”.**

Analyse, surprises, déceptions. Cela a été un moment unique. J’ai toujours plus de souvenirs du Primaire que du Collège mais dans les deux cas, cela a été un “moment”. En dehors de l’effet “film de famille”, le moins intéressant, il y avait, je crois, un très fort sentiment de lien au passé, le “c’est arrivé” du cinéma, redoublé par le fait qu’on n’a pu visionner les plans qu’une seule fois (vérifier auprès de l’enseignant si une ou deux fois), associé à l’idée d’avoir été responsable d’un travail fut-il d’une minute. (Je me souviens que pour les CM1, je m’étais mise au fond de la classe afin d’être témoin de leur réaction. Je me souviens de Mourad — la longue focale sur les voitures sortant du souterrain, avec la ligne d’arabesque des réverbères publics— cherchant mon regard et me souriant, en souvenir du moment du tournage — l’enregistrement et le “ça a été” —.

Déception initiale à propos des contre-jours.

Travail à partir de la question : “Est-ce qu’il n’y aurait pas plusieurs façons de voir les choses ?”. La question du “tout voir” et du voir “partiel”.

Surprise pour la porte de sortie de la gare du Havre.

Le sujet initial — sortie des voyageurs, alors qu’il n’y avait pas de train à l’arrivée, d’où la déception au tournage — a été gommé au profit de la “présence” de la porte et des mouvements ouverture/fermeture.

La rigueur du travail imposé a permis de grandes libertés. En témoignent les plans “Opéra” et “Escrime”, plans pour le plaisir, non prévus sur la feuille de service.

C- Phase “Méliès”

Compte-tenu du retard pris sur la phase Lumière (re-tournages), la phase Méliès a été abordée début avril (ou dernière semaine de mars - à vérifier auprès des enseignants). Il ne restait donc que trois mois.

Avant toute chose, j’ai été amenée à prendre plusieurs décisions :

- au niveau du **temps du film réalisé** :

Je ne suis pas partie du temps estimé (5 minutes par groupe) mais du nombre de plans pouvant être **tournés** en une journée (estimé entre 3 et 5 suivant qu’ils incluaient dialogues, mouvement de caméra, éclairage).et pouvant aussi être **montés par les élèves** en deux jours ou deux jours et demi. Il était évident, surtout avec les CM1, que si l’on voulait vraiment travailler la coupe, le raccord, il fallait peu de plans. Il était évident aussi que l’on ne pourrait pas aborder (temps disponible, mais aussi maturité des élèves, expérience) des articulations très complexes. Avec l’idée implicite que l’on peut aborder totalement le cinéma à partir d’éléments très simples. Que le cinéma commence avec le plan “Lumière” que je ne considère pas comme un travail “d’avant le plan” ainsi que Serge le Péron a pu le dire lors de sa présentation de *Jeunes Lumières* à Pantin.

[*Mortelle histoire*, 12 minutes, le film du Collège comportera 43 plans montés en 3 jours pour 27 plans (nombreux plans courts de nature) tournés en 3 jours.

La Ville noire, 15 minutes, le film du Primaire comportera 31 plans montés en 3 jours pour 16 plans tournés en 3 jours et un coucher de soleil.]

Pour que tous les élèves puissent avoir un poste de travail, cela m’a amené à scinder la classe en trois. Cela impliquait que l’histoire allait être composée de trois parties-séquences. Cela avait un avantage pratique : on pouvait scinder le temps de tournage en trois. Que ce soit au Collège ou au Primaire nous n’aurions pu bloquer la classe trois jours consécutifs. Et trois jours, c’était tout de même le minimum pour faire un travail correct.

- au niveau de “**l’arrivée de la fiction**”.

S’il est vrai que la fiction “ouvre les vannes” pour faire entrer l’imaginaire, cela ne peut se faire “qu’en toute ignorance”, si l’on peut dire. Dans le projet initial de

Cent ans de jeunesse, il y a eu, il me semble, confusion entre rêve et imaginaire. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles certains scénarios de films réalisés ont été assez pauvres (ex : "L'Envie" à Évreux). Il y avait une mise en scène de rêve mais pas d'imaginaire, comme il y a des films d'enfants où il n'y a pas d'enfance, selon la juste formule d'Alain B.

La proposition de partir d'un élément des plans Lumière, ne me semblait plus, après plusieurs mois de "pratique" de la classe, un filtre suffisamment fort pour éliminer tous les clichés, idées reçues, convenues, qui allaient forcément déferler dans un premier temps et qu'il ne fallait surtout pas empêcher d'advenir : mais il fallait trouver un dispositif permettant de dépasser cette phase. Sinon, la fonction de filtre risquait de me revenir et cela aurait été la pire de choses.

Approche de la fiction

J'ai totalement "oublié" Méliès. Je ne sais plus comment je me suis débrouillée (cf. enseignant). Nous n'avons pas, en classe, visionné de films Méliès.

Pour cette phase, je souhaitais continuer une approche réflexive du cinéma qui se fasse à partir d'éléments concrets et non pas à partir d'une approche analytique de films déjà faits. C'est très mal dit, je vais essayer de m'expliquer.

L'approche de cette phase à partir de la cassette des extraits films (remise aux enseignants et aux intervenants) me semblait valable pour les enseignants, au sens où cela leur donnait à comprendre que le clivage par rapport au *réel* n'était pas forcément là où l'on croyait. Pour ce qui est des tranches d'âge des deux classes où j'intervenais, cela me semblait en contradiction avec la notion de "connaissance par l'expérience" — qui était le pivot de ce qu'on avait entrepris. (Cela est peut-être différent pour des classes de A3 ou même de Seconde).

De plus, vu le temps imparti, nous aurions quasiment dû au cours de la même séance étudier certains extraits et commencer à travailler notre idée de fiction. Là, le "modèle" avait toutes chances de se transformer en "copie" sans distance.

La découverte que le *réel* peut se "travailler" différemment devrait arriver après l'expérience de conception-réalisation-montage du film, pas comme une prémisse, comme du déjà su.

En fait, ce qui me semble urgent de travailler avec les "enfants", c'est la question de l'analogie et de l'enregistrement.

Ce qui leur est contemporain, c'est-à-dire qui grandit avec eux, qui est en pleine croissance, ce n'est pas le cinéma, c'est le monde de l'image virtuelle, numérique, **simulée** (simulation est plus exact que virtuel, mais c'est le terme virtuel qui est plus couramment utilisé).

Ce qui est urgent de leur faire comprendre, c'est là où se joue le cinéma. Que le cinéma (et la vidéo) a toujours besoin de quelque chose devant la caméra. Qu'avant la relation-rencontre du spectateur avec l'image sur l'écran, il y a cette relation-rencontre de la caméra et moi avec ce que je filme (avec le travail des photons sur la pellicule sensible). Que même si pour notre histoire nous avons besoin de construire un arbre avec du contre-plaqué, du papier crépon et de la peinture verte, ce vrai-faux arbre existerait réellement, contrairement à la colline dans un plan des *Visiteurs* qui n'existe pas dans la nature, mais a été fabriquée par des calculs dans un ordinateur.

L'approche de la fiction s'est déroulée en plusieurs phases :

1- Il fallait d'abord casser un couple qui a eu la vie dure : le couple **réel/fiction**. Non, l'inverse du réel ce n'est pas la fiction, comme Lumière n'est pas le contraire de Méliès.

Je suis donc partie du mot "réel" écrit au tableau. En travaillant à nouveau par association, les similitudes et les contradictions, nous avons essayé de comprendre ce que ce terme recouvrait et à quoi il pouvait s'opposer. Avant d'arriver au mot virtuel, j'ai proposé de partir de "non-réel". La comparaison entre le vrai-faux arbre et la colline des "Visiteurs" est intervenue à ce moment-là.

2- il fallait mettre en place un dispositif où l'on découvrirait collectivement — sans être obligé de le formuler, comme beaucoup d'éléments dans toute l'opération — qu'une idée, ça se travaille, ça ne tombe pas du ciel, parce qu'on est un artiste ou un génie, que ça se modèle, ça se façonne, ça fictionne (premier sens de *fingo*, modeler, façonner ; *fingere ceram* : modeler la cire).

Que la première idée n'est peut-être pas la bonne, mais qu'en cherchant à voir ce qu'elle contient et en partant des pistes qu'elle nous propose, elle peut nous entraîner là où on ne se serait jamais cru capable d'aller.

Un dispositif-filtre, aussi, comme je l'ai dit précédemment, dont la fonction serait d'intégrer ou d'éliminer les propositions des élèves.

Je suis partie, en la simplifiant, de l'étude des mondes possibles/mondes de référence d'Umberto Eco, dans *Lector in fabula*. Pour que le lecteur croit à

l'histoire qu'on lui raconte, il faut qu'il y ait à la fois des liens et des différences par rapport à un monde de référence, par exemple notre monde sensible (le "réel").

J'ai repris dans la classe, l'exemple de base d'Eco, *Capuccetto rosso*, Le Petit Chaperon rouge.

Dans Le Petit Chaperon rouge, il y a des forêts, des grand-mères, des petites filles, des animaux, comme dans notre monde sensible, mais c'est un monde où les loups parlent et où l'on peut être mangé sans mourir.

Nous avons cherché dans un premier temps, les règles qui changeaient dans quelques récits ou films que nous connaissions, puis nous avons cherché ce que nous pouvions, nous, changer comme règle pour notre film.

À nouveau au tableau, j'attendais les propositions et les notais.

Collège

Au Collège, ce fut une phase très pénible. Les idées ne "décollaient" pas. J'essayais "d'ouvrir" chaque proposition pour les inciter à voir ce qu'elle pouvait contenir, mais cela tombait dans un gouffre de silence. Peu à peu, nous nous sommes orientés vers la maladie, la mort, le Sida. Cela a été très difficile de ne pas tomber dans le ènième film sur le Sida. Dans l'idée retenue, "un monde où l'on serait immortel", l'angoisse de cette maladie est hyper-présente mais à travers des notions comme la contagion, la marginalité, la confiance, le non-savoir, la mort. Même si le film, n'est pas totalement réussi, la classe a tout de même réussi à dépasser le cliché.

Quelques filles ont commencé à travailler par petits groupes, dans l'intervalle des séances. Petit à petit, scénario et dialogues se sont constitués.

Primaire

Au Primaire, l'idée a été trouvée dès la première séance de travail. Elle est venue après beaucoup d'idées du genre "un monde où les voitures marcheraient à la place des piétons". L'enfant qui a eu l'idée retenue "un monde où il ferait toujours nuit", est très peu présent en classe, avec de grosses difficultés psychologiques. Très agité, comme on dit, toujours insatisfait, toujours déconcentré. Et pourtant, il a été on ne peut plus "présent" au cours de ce travail collectif qui a duré très longtemps (je pense, plus d'une heure) pour en arriver à cette idée-là (ce fut la seule "vraie" idée).

Nous en sommes restés là.

À la séance suivante, j'ai proposé que l'on retienne cette idée. La classe a accepté avec enthousiasme. Malheureusement, Mikaël n'était pas là pour savourer ce moment. (Il n'a pas participé au tournage. Il est venu un peu au montage, en observateur).

Cette idée était à la fois riche de mythes millénaires et au coeur des frayeurs enfantines. Il y avait quelques chances que l'imaginaire s'engouffre par instants. De plus, comme nous allions être obligés de travailler avec peu de moyens en éclairage artificiel (Nous n'avions ni le temps ni les moyens d'éclairer une classe entière) cette idée créait un dispositif les amenant à travailler des échelles de plans assez réduites. Donc, découvrir - toujours par l'expérience, la nécessité, la contrainte - après les plans larges Lumière, d'autres échelles de plans.

Travail de l'idée

L'idée a été travaillée en alternant les phases de création (construction par intuition), émergence individuelle, avec les phases de raisonnement pur.

À partir du mot "nuit" nous avons repris le travail d'associations et de contradictions. Au sein de ce foisonnement, la petite Alice a eu la première intuition : "Ce serait des enfants qui regarderaient le coucher du soleil sur la plage".

Après avoir réglé la question "À quel moment commencerait notre histoire ?" (il fait déjà nuit ? Il va faire bientôt faire toujours nuit ? Quand ? dans un jour ? dans huit jours ?),

nous avons dû régler le problème du rapport à l'événement. Comment le découvre-t-on ? En le vivant ? En apprenant l'information ?

Comment peut-on être informé d'un tel événement ? Directement, par la radio ou la télé ? Indirectement, en entendant quelqu'un qui en parle ?. Sait-on tout, tout de suite ?

Le film témoigne de ce travail :

1^e séquence : les enfants entendent des "ombres" qui parlent de l'événement. Ils pensent l'apprendre à la mère, mais la mère l'a déjà appris par la radio.

2^e séquence : les enfants ne savent rien et constatent qu'ils sont anormalement dans le noir et qu'il n'y a plus de courant. Ils apprennent l'événement par un mot de la mère, qui elle-même tient une partie de l'information (plus de courant dans les maisons) d'un voisin.

Réflexion théorique

Certaines situations nous ont amenés dans la phase d'élaboration du scénario à traiter de questions assez théoriques, nécessaires pour résoudre un problème, comme par exemple la place du spectateur par rapport aux personnages.

Quand les enfants sont sur la plage et qu'ils entendent les "ombres", est-ce que le spectateur entend lui aussi ce que disent les "ombres" ? Et la petite phrase qui vient après "Et si la nuit est éternelle, qu'allons-nous devenir ?", comment le spectateur va-t-il la recevoir, suivant qu'il sait ou ne sait pas ce qu'on dit les "ombres" ?

Cela a demandé beaucoup de temps, de dessins au tableau, des mises en situation avec des enfants dans le rôle des enfants de la plage. Mais finalement, la décision a été prise : on jouera sur l'énigme pour que le spectateur ait encore plus envie de voir la suite du film.

L'idée se développe au tournage et au montage

Par contre, d'autres plans n'ont été travaillés qu'au tournage.

Exemple du plan de l'opération au tableau. Le scénario ne prévoyait qu'un travail au tableau avec un éclairage de fortune.

Ce plan, en apparence anodin — la vie de la classe continue. Il s'agit presque d'un plan "superflu" qui ne fait pas avancer l'histoire — a permis de découvrir le travail qui fait naître une séquence, depuis le scénario jusqu'au montage.

1 - **scénario** : un élève fait une opération au tableau

2 - **tournage** :

Après le choix du point de vue et de l'actrice pour tourner ce plan, je soulève une question. Si l'on tourne le plan comme l'indique le scénario, il va durer peu de temps et risque d'être ennuyeux. Il faudrait qu'il se passe quelque chose. Que peut-il se passer ?

Je propose aux enfants de se mettre en situation comme si c'était la "vraie" classe. Et que chacun réagisse. De là est venue, la réaction du garçon : "Pousse-toi Valentine, je vois rien" entraînant, interruption de l'opération, mouvement du corps de la jeune actrice, intervention du maître.

J'ai proposé qu'il se passe encore autre chose. Pour les entraîner vers une autre direction, j'ai rappelé à Alice, la conversation qu'elle avait eue à son arrivée en classe avec l'instituteur, à propos d'une histoire de "ponts". Elle l'a répétée. J'ai demandé si cela pouvait entrer dans notre séquence. Accepté. Il fallait trouver une autre actrice pour cette seconde interpellation hors-champ. Mélanie accepte mais n'arrive pas à dire le dialogue écrit par Alice. Elles travailleront toutes les deux jusqu'à ce que Mélanie transforme avec ses mots à elle, le questionnement d'Alice. À condition que cela reste vrai et que l'instituteur puisse donner la véritable explication arithmétique.

Le plan tourné s'est donc enrichi de ces trois interventions hors-champ (2 enfants, instit) entraînant trois directions de regard vers le hors-champ de l'enfant au tableau. Il y a eu trois prises de ce plan.

3 - **Au montage**, la prise la meilleure au jeu avait un gros défaut en son milieu : Valentine regardait trop longtemps hors-champ et n'était donc pas utilisable dans son ensemble. J'ai proposé aux enfants de la monter quand même dans son intégralité, puisqu'avec la vidéo, on pouvait recopier un autre plan au moment où le plan n'était plus correct.

Un fois le plan monté, nous avons déterminé l'intervalle qui était mauvais. Il fallait donc trouver un autre plan pour le recouvrir. Nous n'en avons que trois : le gros plan de la petite fille (Mélanie) à la lampe, mais qui servait pour la fin du film, un plan rapproché d'une petite fille en rouge lisant un livre, un plan de garçons pendant le jeu d'attraper les "moustiques" au plafond (improvisation totale).

Il se trouvait que le plan de Mélanie contenait en arrière-fond, Valentine, la petite fille au tableau, donc inutilisable. Il restait le plan de la petite en rouge. Il a été monté exactement sur la partie "défectueuse" du plan de Valentine. Nous avons eu la surprise de découvrir qu'ainsi la prise de Valentine au tableau fonctionnait même pour la fin et que nous n'avions pas besoin de prendre une autre prise. J'ai fait remarquer aux enfants qu'on avait bien fait d'avoir copier la prise dans son entier, tout en étant pourtant quasiment sûrs que nous aurions dû utiliser une autre prise.

Pourtant, un autre problème est apparu : cette petite fille en rouge qui lit son livre pendant que Monsieur Grou donne des explications à Mélanie (hors-champ), ce

ne peut pas être Mélanie, car elle continue à lire sans faire attention à ce que dit l'instituteur. Et pourtant, est-ce que le spectateur ne va pas tout de même être troublé, puisqu'au moment où L'institut a dit "qu'est ce que tu ne comprend pas Mélanie" et que celle-ci lui a répondu (hors-champ), à l'image, le spectateur voit une autre petite fille. La difficulté a été aussitôt perçue, sans que l'on soit obligé de visionner plusieurs fois pour vérifier ma réticence. Il fallait donc "coller" par dessus ce deuxième plan, un morceau très court d'un plan de Mélanie, mais il y avait Valentine aussi dans le plan ! Nous avons regardé minutieusement les deux prises du plan de Mélanie pour voir si à un moment, où elle regarderait vers l'instituteur, elle pourrait cacher avec sa lampe, le visage de Valentine. Le seul moment disponible est ce qui a été monté (il n'y en avait pas plus long !)

Nous avons donc découvert que le plan s'était enrichi — par hasard, en fonction de difficultés, — de relations insoupçonnées au tournage : Valentine regarde la petite en rouge qui n'écoute pas, va-t-elle la dénoncer ? Au nom de Valentine prononcé par l'instituteur, la petite en rouge lève les yeux de son livre (pur hasard de montage) comme si elle refaisait "surface".

Cela paraissait très compliqué, alors que nous avons collé trois plans les uns sur les autres. Mais nous nous sommes posés beaucoup de questions. Quand nous avons visionné le film en classe, j'ai expliqué toute la démarche pour ceux qui n'avaient pas participé au montage.

Le rôle de l'enseignant

Ce travail n'a été possible que grâce au relais de l'instituteur entre les séances de l'atelier. Il a, je crois, dans ces trois derniers mois travaillé quotidiennement avec la classe. Classement des idées émergées pendant la séance précédente, étapes successives de l'écriture du scénario et des dialogues. Tout était remis sur le tapis, la séance suivante.

Que ce soit au Collège comme au Primaire, nous avons dépassé le nombre de séances prévues initialement. (trois ou quatre supplémentaires, et même avec les CM1, courte intervention en dehors de l'atelier — je me trouvais au Havre pour autre chose — afin de les stimuler pour réfléchir davantage sur la fin de leur film que je ne trouvais pas très excitante pour le spectateur, alors que nous avons tourné les deux premières séquences et que nous étions tous très fiers du résultat !)

Il faudrait encore parler de cette fin, justement, où nous avons découvert que l'on pouvait travailler les choses qui nous intéressent (aller à la cantine, retrouver les

parents, ce qui donnait une fin bien pâle au film) en les rendant impossibles (interdiction de sortir de la classe).

Quelques traces de relations au cinéma

- Phase Lumière. Gare du Havre. Antoine et Nicolas veulent être filmés faisant de l'escrime. Mise en place du plan par les filles, Alice et Mahaut. À la fin du plan, Alice interpelle Nicolas, lui reprochant d'être toujours sorti du champ. Antoine est fâché et invective son copain qui va faire râter le plan. La caméra est encore en place, il dit : "C'était quoi, le champ ?" Brusquement, il court vers la caméra, regarde au viseur et dit simplement : "Ah, bon ! D'accord !"

Le cadre était assez serré. Il était normal que Nicolas sorte du champ.

- *La Ville noire*. Mise en place du plan de l'arrivée des enfants de la plage dans la cuisine. Mourad est à la caméra. On a répété le mouvement de la caméra, étudié comment il doit placer ses pieds, utiliser son bassin pour déplacer son corps, afin de faire un pano sans "heurts".

Mahaut, au poste de réalisatrice, se remet au viseur pour affiner la place d'arrivée d'Alice, face à la caméra. Plusieurs répétitions. Puis, Mahaut dit à Alice : "ça va pas Alice, quand tu regardes Annick (la mère, hors-champ, derrière la caméra), on dirait que tu regardes au ciel !"

Nous travaillerons donc le regard d'Alice pour qu'il soit juste à l'image.

- *La Ville noire*. On a tourné le samedi soir, la séquence de la plage, et le dimanche, la séquence du repas et du coucher des enfants de la plage. On se retrouve en classe, le lundi matin. Pendant l'installation de la classe, on commence déjà un peu à discuter avec quelques-uns présents au tournage et d'autres qui veulent savoir comment ça s'est passé. Et Alice me fait le remarque suivante : « En fait, pour le coucher de soleil, on a fait un plan "Lumière". »

- *La Ville noire*. Tournage de la séquence des enfants aux bougies. Grosses difficultés techniques : une mamie a remporté à Paris, la grosse lampe torche, avec laquelle nous avons fait des essais et qui devait nous servir à éclairer le réveil des enfants. Cet impromptu a bien sûr eu des effets en cascade : plans supprimés, modification du mode d'éclairage, retard dans le plan de travail... À 16h30, nous devons encore tourner le plan de la cheminée et compte-tenu de tous ces déboires nous nous apercevons que le dialogue prévu ne fonctionne plus.

Il faut en improviser un autre sur le champ, et Antoine qui joue doit partir à 17h30.

Que peuvent se dire deux enfants, dans les circonstances qui sont les leurs ? Des bribes de dialogue sont esquissées. Je m'aperçois qu'Antoine "gère" mieux l'improvisation que sa soeur dans le film. Les enfants sont tout de même assez inquiets, on ne sait plus trop où l'on va.

En fait, tout repose sur Antoine. Il faut que je trouve le moyen de lui donner des forces. Je vais donc lui dire que tout repose sur lui, et qu'en plus il nous reste une demi-heure, qu'on ne peut pas se permettre de recommencer (en fait la 1^e prise sera interrompue, car la maison commence à se remplir de gens bruyants). Je lui dis que l'on va déclencher la caméra, et qu'on attendra. Qu'il a tout le temps. On peut attendre une minute, deux minutes. C'est lui qui commencera le dialogue. Et qu'il le dise comme il l'entend.

Je ne sais pas si le spectateur est sensible aux mouvements de corps, de tête et de bouche, de ce pauvre Antoine en début de plan, qui doit se décider ! En dehors de félicitations pour son courage, nous n'avons pas parler de cette "expérience intérieure".

- *La Ville noire*. Plan de Valentine au tableau. Son installation (choix du point de vue, difficultés d'éclairage, mouvement du corps de Valentine, développement du scénario) a pris deux heures. Tout est prêt. On peut tourner. Le réalisateur, Domingo, est un garçon à la fois espiègle et timide. Je "l'accompagne" beaucoup plus que Mahaut, par exemple, pour la première séquence du film. Il est assis, un peu en retrait. Tout le monde s'est un peu calmé car tous les problèmes ont trouvé une solution. Il sort de son silence pour dire : "Le T-shirt !" — "Quoi, le T-shirt ?" — "on voit le T-shirt rouge sous le blanc !"

J'avais en effet trouvé une solution à nos problèmes d'éclairage (les enfants n'ont pas l'initiative de l'éclairage, mais nous cherchions les solutions collectivement et l'installions de même) en faisant mettre à Valentine un T-shirt blanc sur son T-shirt rouge. Et il se trouvait que l'on voyait l'encolure du T-shirt. Détail inadmissible pour la totalité des enfants (nous avons même voté !)

Domingo qui donnait l'air d'être un peu en retrait, poursuivait en fait silencieusement son travail de réalisateur, pour, au dernier moment, avoir encore l'énergie de remettre en cause un si petit détail. (Il devait être 13h30 et nous n'avions pas déjeuné !)

- Je pense que c'est encore lui, mais simultanément avec Romain, qui remarquera lors du montage du dernier plan du film (gros plan de Mélanie, les yeux fixés sur l'instituteur hors-champ) que quelque chose ne va pas dans le regard de Mélanie. Nous avons visionné image par image : en effet, Mélanie amorçait un fermement de paupières. Nous avons retiré deux vidéogrammes (2/25e de secondes).
- Il n'est pas toujours facile, d'aborder des questions techniques, avec toutes les habitudes de langage, avec des non-initiés et encore plus lorsqu'ils sont très jeunes.

Les enfants se sont très vite habitués au banc de montage vidéo. Ils fonctionnaient par trois : un premier, aux commandes du *Player*, un second aux commandes du *Recorder* (c'est leur décision), un troisième notant les *time-code* à chaque plan monté. Je leur avais expliqué la différence entre la vidéo et le cinéma pour ce qui concerne du montage : en vidéo, on ne touche pas la bande magnétique. La machine copie sur l'image précédente, etc... Et pourtant, je notais de la déroute dans le regard de Mahaut, à chaque travail sur la coupe. Cela me semblait étrange, elle si vive ! Je me suis dit que cela ne pouvait venir que de moi. Le soir, j'ai repris en mémoire notre façon de travailler, et ma façon de dire les choses. Je me suis aperçue que si je leur expliquais qu'en vidéo on ne "coupait" pas la bande, quand je m'adressais à eux, je leur disais : "Où est-ce que tu coupes ?"

Le lendemain, le visage de Mahaut s'est éclairé quand nous avons parlé de ce paradoxe.