

## 25 juillet 2002

Enfin, je reprends le fil d'*Ouvrir le cinéma*. Mais entre temps il s'est trouvé pris dans une pelote d'autres *vécus* qui lui donne forcément d'autres couleurs. Au point que je ne reconnais plus mes notes accumulées, que je ne m'y 'retrouve plus'.

Pour me faciliter la tâche (l'écriture de ce 'compte-rendu'), je voudrais que ces deux mois n'aient laissé aucune trace, aucune marque. Je voudrais pouvoir les mettre entre parenthèses. Je voudrais être la même qu'au lendemain de notre dernière réunion. Impossible.

Faire ressurgir, au mois de juillet, notre travail du mois de mai, le modifie forcément. Ce n'est pas seulement son récit qui s'en trouve modifié. C'est le travail lui-même. Dans une sorte d'*après-coup*. Je ne peux le 'regarder', le penser, m'en souvenir, qu'à la lueur de ces deux mois. Ce qui me paraissait important ne l'est peut-être plus, aujourd'hui. Ce qui me semblait futile devient ce qu'il faut retenir. Et ainsi de suite. Ce processus, je ne peux même pas le maîtriser.

Ce temps *passé* va revivre, survivre, dans ma mémoire, dans l'ordinateur, par l'intermédiaire de l'écriture, tel qu'il n'a jamais été.

Ce constat me ramène brutalement à notre argument fondamental : comment aborder, parler du cinéma, aujourd'hui, entre générations différentes, puisque l'objectif initial d'*Ouvrir le cinéma* est de s'adresser principalement aux enseignants désireux d'introduire la question du cinéma dans leur classe. Je ne dis même plus 'introduire le cinéma' mais 'introduire la question du cinéma'.

\*

## I

C'est un film de John Emerson, *The Mystery of the leaping fish* (1916), avec Douglas Fairbanks, qui va me permettre de faire le lien.

Ce long court-métrage (environ 33') a été présenté récemment dans une programmation nocturne très cinéphile de la troisième chaîne de télévision italienne (je suis en Italie) avec, comme 'accompagnement musical', des extraits de musique rock des années 70 – montés selon un certain rythme, en accord avec le récit du film, et non simplement, comme *bande* sonore accompagnant les faits et gestes inscrits sur la *bande* image : il y a de nombreux 'blancs' silencieux, des 'fonds' sonores, etc...

Je ne sais pas si ce film est répertoire dans les histoires du cinéma et si vous le connaissez. C'est une parodie de ce qu'il ne faut pas faire pour voir son scénario accepté à Hollywood, en même temps qu'une auto-parodie, je pense. (Douglas Fairbanks y interprète un détective 'scientifique' qui ne 'fonctionne' que grâce à un usage loufoque et abusif de drogues de toutes sortes).

On est bien loin de la mode très répandue de nos jours de **respecter** la projection des films muets 'telle qu'elle était' au début du cinéma (piano ou orchestre gentiment nostalgiques).

Et pourtant, c'est dans cet anachronisme (il s'agit de bien autre chose que d'un contrepoint) très fortement accentué et désigné (musique années 70 et images de 1916) que le film m'a semblé être renvoyé le plus fortement à son origine : entre la musique – assez 'peace and love' et Fairbanks se barbouillant de cocaïne comme une *diva* de poudre de riz, la distance, la *différence de potentiel* permet à mon regard, de s'immerger, d'habiter cette distance (qu'en serait-il pour un autre regard ?). Il n'y a plus le jeu de faire 'comme si', de faire revivre le cinéma tel qu'en 1916, pure illusion d'un passé simplement actualisé dans le temps du visionnement.

C'est peut-être une occasion d'aller lire ou relire le fameux 'je sais bien mais quand même' d'Octave Mannoni et voir si ce texte peut nous être utile dans notre orientation actuelle<sup>1</sup>.

Habiter cette distance ne m'empêche pas de 'participer' aux aventures de Coke Ennyday (c'est le nom du détective !), mais cela m'évite des réflexions du type 'quelle modernité dans le jeu de Fairbanks !' ? Je sens simplement un corps vivant une époque qui ressemblait beaucoup à la nôtre. Je n'oublie ni que le film est de 1916 ni que je le regarde en 2002. Le plaisir en serait même augmenté.

C'est en ce sens que toute projection est littéralement l'acte de naissance du film. <sup>2</sup>

*L'amour du cinéma ne suffit pas*

Sous ce paradoxe, j'avais évoqué, dans le dossier inaugural d'*Olc*, un *général-centrisme*, « faire de son propre goût, le modèle de référence ». En modelant le cinéma, l'histoire du cinéma, dans la forme de son propre regard, sans en relever ou désigner la 'relativité', il me semblait qu'on empêchait les autres générations d'habiter cette distance, ou de ne l'habiter que par procuration, ce qui est peut-être encore pire. J'avais ultérieurement suggéré que notre 'objet' de travail était peut-être davantage notre **relation** au cinéma que le cinéma proprement dit.

\*

## Prendre en compte la relation

<sup>1</sup> <http://pierre.campion2.free.fr/crimbaud.htm>

<sup>2</sup> <http://www.psychanalyse.refer.org/call97/texte249.htm>

«<sup>III</sup> origine, bien qu'étant une catégorie tout à fait historique, n'a pourtant rien à voir avec la genèse des choses. L'origine ne désigne pas le devenir de ce qui est né, mais bien ce qui est en train de naître dans le devenir et le déclin. L'origine est un tourbillon dans le fleuve du devenir, et elle entraîne dans son rythme la matière de ce qui est en train d'apparaître.»

Walter Benjamin, *Origine du drame baroque allemand*, (1916-1925).

Au terme de deux années de travail est-il possible de regrouper les différentes pensées mises en évidence qui, à un titre ou à un autre, mettent en jeu cette question de la distance, de la relation ?

Un fil qui nous porte peu à peu, avec précaution, vers une approche phénoménologique et qu'il nous faudra reprendre à l'autonne.

### Bachelard

Michel Fabre, Bachelard éducateur. Puf, 1995.

Chapitre IX, *Le cogito pédagogique*, p.132-133.

« *L'expérience dans laquelle je m'apparais comme un autre moi-même est une expérience pédagogique. Quand je vérifie un calcul, je me juge calculant : "en forçant un peu les personnalités et en soulignant l'importance de l'instance pédagogique, je peux dire que je me dédouble en professeur et écolier"\*. L'école ne fait donc qu'extérioriser un "enseignement virtuel", celui que l'esprit se donne à soi-même dans le cogito et qu'il veut faire partager en anticipant l'accord d'autrui. En effet, la conscience de savoir est indissociable de l'acte d'enseigner, d'enseigner à soi-même. Et c'est cet enseignement par dialogue interne qui seul rend possible l'enseignement effectif.»*

\*(Gaston Bachelard, *Le Rationalisme appliqué*)

« *Ce que je viens de penser, ce que l'élève en moi vient de trouver, le maître en moi te le propose, à toi mon disciple, afin que le maître qui est aussi en toi puisse en juger comme j'en juge en te l'enseignant !»*

### Galimberti

Umberto Galimberti, *Les Raisons du corps*, Grasset-Mollat, 1998.

Chapitre 2, *Phénoménologie du corps : l'ingénuité*, p.81-82.

Réfléchir ce n'est pas entrer en soi pour découvrir l'« *intérieurité de l'âme* », cette *subjectivité invulnérable qui, au-delà de l'espace et du temps, garantit la première équivalence de l'identité avec soi-même*. Réfléchir c'est accueillir dans son propre regard ces impressions fugaces, ces perceptions furtives à travers lesquelles le monde s'offre à moi et je m'offre au monde au moment où je les lui restitue, sans jamais les confondre avec mes rêveries, avec l'ordre de mon

*imaginaire ou, au contraire, je ne restitue pas ce que je soustrais. Réfléchir, donc, ce n'est pas construire le monde mais lui restituer son offrande, ce n'est pas même un acte délibéré mais le fond sans lequel je ne pourrais rien délibérer. Quels que soient les efforts que je fasse, lorsque je « réfléchis sur moi » je ne découvre jamais mon « intériorité » mais mon exposition origininaire au monde.*

*Dans cette ouverture du corps, dans cette co-exposition origininaire est contenue la signification primitive du monde, son jaillissement immotivé auquel, après le premier contact naïf, le premier étonnement, le corps tente de donner un sens. Un sens non pas logique mais corporel, un sens qui n'est pas un « savoir (kennen), mais un pouvoir (können) » (H. Liepmann), une capacité de se mesurer aux choses pour en éprouver la résistance ou la passivité.*

## **Didi-Huberman**

*Georges Didi-Huberman, Ce que nous voyons, ce qui nous regarde, Minuit, 1992. L'évitement du vide : croyance ou tautologie, p.17-18.*

*« ...repartir d'une situation exemplaire (je dirai : fatale) où la question du volume et du vide se pose inéluctablement à notre regard. C'est la situation de qui se trouve face à face avec un tombeau, devant lui, posant sur lui les yeux.*

*Situation exemplaire parce qu'elle ouvre notre expérience en deux, parce qu'elle impose tangiblement à nos yeux cette scission évoquée en départ. D'un côté, il y a ce que je vois du tombeau, c'est-à-dire l'évidence d'un volume, en général une masse de pierre, plus ou moins géométrique, plus ou moins figurative, plus ou moins convertie d'inscriptions : une masse de pierre œuvrée en tout état de cause, tirant de son côté le monde des objets taillés ou façonnés, le monde de l'art ou de l'artefact en général. D'un autre côté, il y a dirai-je à nouveau, ce qui me regarde : et ce qui me regarde dans une telle situation n'a plus rien d'évident, puisqu'il s'agit au contraire d'une espèce d'évidement. Un évidement qui ne concerne plus du tout le monde de l'artefact ou du simulacre, un évidement qui touche là, devant moi, l'inévitable par excellence : à savoir le destin du corps semblable au mien, vidé de sa vie, de sa parole, de ses mouvements, vidé de son pouvoir de lever sur moi les yeux. (...)*

## **II**

Cette question de la 'relation' concerne donc aussi bien le processus d'enseignement que le processus d'approche du (des) cinéma(s).

Ayant eu la charge cette année, dans une école de *cinéma*, d'un atelier expérimental de réalisation intitulé 'essai électronique' j'ai pu essayer de mettre en pratique cette double appartenance.

Parallèlement à leur film de fin d'études, les étudiants doivent rédiger une sorte de mémoire où il leur est notamment demandé de dresser un 'bilan' de cette année d'expérimentation. J'ai passé les trois premières semaines de juillet à lire leurs 15 dossiers et à leur répondre par mail individuellement (Il m'est impossible de passer ce temps sous silence).

A ma grande surprise, ils ont tous introduit leur réflexion par des remarques sur la 'méthode de travail'.

A partir de ces textes, j'ai fait un montage, que je leur ai adressé en guise de conclusion pour cette année très intense. A vous, les *OLC*, je n'ai pas pu m'empêcher de vous l'envoyer également.

De ce montage, j'extrais à nouveau quelques lignes, pour qu'elles participent à l'élaboration des séances de la rentrée. Je n'ai pas envie de les commenter ici.

• Une autre facette de cette méthode de travail, et pas des moindres, est l'utilisation de la pensée associative comme facteur d'idées, de réflexion ou d'action. En effet, des mots au cours de mes lectures s'avèrent être une **réelle source d'inspiration créatrice d'images ou d'idées**. Ces mots prennent alors un deuxième sens, celui de **ce qui se trame quelque part au fond de moi**.

*La pensée qui se structure en se déplaçant.* Didi-Huberman.

Je pratiquais cette forme de recherche presque inconsciemment, peut-être la refusant ou la trouvant marginale, mais je pense qu'elle s'avère me convenir parfaitement et je me réjouis de cette libération. Cela peut donc paraître paradoxal mais **ce fut une découverte que je savais déjà**, mais que je formulais avec difficulté. Cette façon de procéder est vraiment enrichissante car **elle permet de se constituer constamment**. C'est avec

notre environnement que nous assimilions, que nous digérons et que nous travaillons.

- La suite se fait au contact du groupe qui crée la discussion et par là un échange. C'est à travers ces discussions, et non pas sous forme d'images ingurgitées, que l'apprentissage se fait ; de plus celui-ci a lieu dans tous les sens, entre les élèves et même parfois avec l'enseignant (parait-il, mais je ne sais à quel point ce fut utile). Enfin, chacun y va de sa remarque, de ce que cela lui évoque (la parole) à travers son expérience personnelle, ce qui permet à tout le monde d'en profiter (l'écoute) et de découvrir ce que l'autre lui amène et faire ainsi, en quelque sorte, circuler les connaissances. Mon avis est que cela développe une **prise en charge personnelle**, une **envie d'aller soi-même chercher ce qui lui convient en fonction des déclencheurs que sont ses interlocuteurs**.

(C'est moi qui souligne certains passages)

- Annick s'est attachée à nous montrer que la lecture n'avait pas pour unique but la compréhension exacte des idées de l'auteur, mais pouvait aussi servir de stimulant pour nos idées. Elle aime ainsi répéter que les idées ne naissent pas toutes seules et qu'il faut donc stimuler notre cerveau qui ne demande qu'à s'emballer si on lui fournit matière à réfléchir. En faisant confiance à **notre propre capacité** à trouver ce qui nous est nécessaire, la lecture devient alors aussi une chasse pour nourrir nos réflexions.

Ces lectures concernent très rarement, directement le cinéma ...

- Je pense en particulier à la lecture de « Le geste et la parole » de Leroi-Gourhan. En plus de sa réflexion, ce sont avant tout les sujets qui m'ont saisi : la civilisation égyptienne et chinoise, les Esquimaux, les Indiens, les Aztèques et les Mayas mais avant tout l'art préhistorique. Ce n'est pas le côté figuratif mais formel qui me touche : le mouvement, le rythme et l'expression graphique de ces formes. Considérer tout cela comme des sources d'inspirations pour le cinéma est un véritable coup de cœur dans les envies cinématographiques qui sont les miennes.

Une autre étudiante, jeune chinoise de Hong-Kong, dont le style ne manque pas d'un certain relief, met en pratique ce travail de la pensée, entre l'expérience des lectures et son propre vécu, son propre désir :

- Avec la caméra, je recherche des instants, souvent décrit par des photographes comme étant magiques. Cela ne se produit qu'une fois, mais laisse une empreinte saisissante : un fugurant saisissement. De là, entre l'instant de saisissement et de création, se pose une difficulté, car par nature cet instant est impossible de reproduire mais, c'est ce qui donne envie de le reproduire.

Le problème de cette envie — *improductif*— ne serait pas résolu si je restais au même niveau, comme disait Albert Einstein :

« *The significant problems we face cannot be solved at the same level of thinking we were at when we created them.* »

J'emprunte les mots de Carl Einstein dans l'œuvre de Didi-Huberman — *Devant le temps* :

« *L'erreur fondamentale du réalisme classique semble résider dans le fait qu'il identifiait la vision avec la perception, c'est-à-dire qu'il déniait à celle-là sa force essentielle de création métamorphe. Cette attitude positiviste rétrécissait la portée créatrice de la vision, tout comme elle écourtait l'étendue du réel. Celui-ci était un tabou préétabli et la vision était limitée à l'observation passive. Or... le monde visionnaire se situe au-delà d'elle, et les structures secrètes des processus lui apparaissent comme négligeables. Toute perception n'est qu'un fragment psychique.* »

En comprenant cela, comment voir, comment capturer l'instant? Il est répondu dans le texte de Didi-Huberman :

« *... ouvrir le voir, cela signifie prêter attention - une attention qui ne va pas de soi, qui exige travail de la pensée, remise en question perpétuelle, problématisation toujours renouvelée — aux processus anticipateurs de l'image.* »

En lisant cela, je me souviens d'un jour au Jardin des Plantes. Je voulais capturer simultanément les mouvements d'un singe, c'était la folie totale.

Le singe n'arrêtait pas de bouger, et moi je n'arrêtais pas de dessiner tout en effaçant des lignes qui n'ont plus lieu être. On n'a pas besoin d'un scientifique pour savoir que les mouvements du singe vont plus vite que je ne pourrais le dessiner. Ma feuille est complètement bousier, je ne pouvais plus et ne cherchais plus à dessiner exactement de ce que je vois, mais au lieu, je passais un très long temps attentivement à étudier leur posture, leur constitution, ou comment leurs poils bougeaient avec leurs mouvements et aussi comment se reflétait la lumière. Je ne cherchais plus simplement de voir, mais d'être intégrée à leur mouvement, d'être milieu d'eux. Soudain, j'ai compris, et je les dessinais en les regardant sans vraiment les regarder, ce n'était plus le même rapport de regarder d'au début. Cette dimension est décrite par Deleuze dans *Un manifeste de moins*:

« C'est au milieu qu'il a le devenir, le mouvement, la vitesse, le tourbillon, le milieu n'est pas une moyenne, mais au contraire un excès. C'est par le milieu que les choses poussent. C'était l'idée de Virginia Woolf. Or le milieu ne veut pas dire du tout être dans son temps, être de son temps, être historique, au contraire. C'est ce par quoi les temps les plus différents communiquent. Ce n'est ni l'historique ni l'éternel, mais l'intempestif. »

La lecture de ces *mémoires* entraîne une confusion dans mes souvenirs : je n'arrive plus à faire la distinction entre ce qui appartient au vécu d'*Ole* et à celui de l'atelier avec les étudiants (j'étais animée des mêmes sentiments). Je dois faire un gros effort pour ne pas oublier-refouler qu'un certain nombre d'enseignants ont peu à peu quitté le groupe... même si les 'survivants' souhaitent rester pour continuer...

\*

## De la relation à l'épreuve

### III

« *Quelqu'un est venu plusieurs années à mon Séminaire de Saint-Anne, un tailleur de pierres, un « pierreux ». Je lui ai demandé pourquoi il continuait de venir. Il m'a répondu : « C'est parce que vous dites la même chose que ce que je pense dans mon travail, ce sont les mêmes outils. » J'étais très ému et je lui ai demandé qu'il fasse le séminaire à ma place un soir. C'était extraordinaire. Il expliquait*

*qu'il fallait former ses outils soi-même, les tailler soi-même pour qu'il n'y ait pas d'accident. (...)*»  
Jean Oury, *Le pré-pathique et le tailleur de pierre*, Chimères, *Les enjeux du sensible*, n°40, automne 2000.

Les étudiants en question ont deux *atouts* : ils sont portés, tout d'abord, par l'envie de *faire* des images. C'est sur ce point que nous pouvons entrer en relation, dans un échange qui dépasse le schéma habituel de la communication (émetteur/récepteur). Comme eux je suis envahie de doutes (peu importe que ce soient les mêmes ou qu'ils soient différents), et j'ai besoin de les extérioriser, de les confronter à d'autres doutes. Pour avancer.

Deuxième atout : Pour avancer, ils (nous) doivent (devons) en premier lieu faire des **choix techniques** et régler des **problèmes techniques**.

Au lieu d'aborder l'atelier en termes de *savoir faire*, j'ai emprunté le chemin du *pouvoir faire*. Et cela je l'ai découvert au fil de l'année. Je ne l'ai pas formulé ainsi au départ. J'ai appris en faisant.

Dans une relation de *savoir faire*, qu'il soit technique ou théorique, l'enseignant s'adresse d'abord collectivement au groupe. C'est le cours didactique habituel : transmission/acquisition d'un savoir plus ou moins défini, reconnu, déjà repéré. Sur cette base, chaque 'élève' a la possibilité d'intervenir ou non à partir d'un savoir maîtrisé ou qu'il cherche à maîtriser.

Dans une relation de *pouvoir faire*, ce n'est plus la question de la maîtrise qui prime, bien au contraire. La référence n'est plus passage d'une situation antérieure de non-savoir à une situation nouvelle de savoir, même si on peut toujours l'*interpréter* de cette façon. On a quitté l'ordre du 'quantitatif'. Le *pouvoir faire* engage immédiatement l'individuel, la singularité de chacun. Le groupe devient un collectif composé de *singularités* et non plus d'*unités*<sup>3</sup>

Pour instaurer une situation pédagogique de *pouvoir faire* plutôt que de *savoir faire* il faut prendre le risque de *dé-router, dés-orienter*. Sinon les modèles acquis sont si forts, si prégnants qu'ils deviennent des obstacles insurmontables. Dans le

<sup>3</sup> Il faudrait relire les comptes-rendus de l'an passé car Maryvonne a insisté sur cette question de la relation entre le groupe et la singularité de ses membres.

cas présent, ce n'est pas en montrant des heures et des heures d'images, qui seront toujours **analysées** suivant les mêmes principes, que l'on peut espérer y parvenir.

Je suis partie d'une interrogation sur deux termes majeurs pour les *nouvelles* technologies : 'programme' et 'électronique'. Mais je suis allée les chercher dans un texte d'anthropologie préhistorique, *Le geste et la parole* d'André Leroi-Gouhan, et plus précisément dans le chapitre intitulé *Le geste et le programme*. J'ai simplement demandé aux étudiants de repérer tous les passages du chapitre où ces deux termes étaient employés en essayant de faire des liens entre leur usage par Leroi-Gouhan et notre objectif (faire des images avec des *outils* informatiques).

Donc, tout d'abord, un exercice, une gymnastique de la pensée. Je n'étais pas du tout sûre que cela puisse fonctionner. Si la transmission d'un savoir est plus ou moins 'contrôlable', la mise en jeu du désir – inconscient – ne l'est pas. Cela n'empêche pas que des manifestations - stages ou colloques - à destination des enseignants, puissent être intitulées, avec la meilleure *volonté* du monde : 'Comment transmettre le désir de cinéma ? Ou alors, ce dont on veut parler n'est pas vraiment de l'ordre du désir.

Les obstacles au *pouvoir faire* sont essentiellement d'ordre idéologique.

Pour reprendre une des expressions favorites de Jean Oury, qu'il emprunte lui-même à Antonio Machado : « Le chemin se fait en marchant » : on ne peut pas isoler le pied, la marche et le chemin.

Il faut trouver le moyen pour que chacun puisse marcher et faire son chemin, à son rythme. Cela nécessite qu'il soit à tout moment en état de 'ré-fléchir', comme l'entend Galimberti, qu'il s'éprouve, qu'il éprouve sa propre capacité, son *pouvoir*, sa résistance et sa passivité, à se mesurer aux choses, au monde. Il me semble que c'est ce qu'exprime l'étudiant dans son étonnement : « ce fut une découverte que je savais déjà »

Ce que j'ai mis en œuvre dans *Ouvrir le cinéma* pour tenter d'atteindre cette dimension que les étudiants de l'atelier acceptent intuitivement (guidés par ce qui les pousse à vouloir faire des images ?) ne 'touche' pas (le désir n'entre pas dans la danse) la majorité des enseignants qui vont trouver la 'méthode' plutôt ennuyeuse (trop de textes, pas assez d'images, pas le temps de lire, pas le temps

d'écrire, etc...). et pourtant elle semble toucher les 'étudiantes' du groupe (cf. les *traverses* de Paola et Muriel).

C'est ici que l'atout technique me semble intervenir.

« *il y a très peu d'idées au fond. Ce sont surtout de petits problèmes techniques avec les éléments que j'emploie; comme le verre, etc. Tout cela me forçait à élaborer* »

C'est Marcel Duchamp qui parle dans un entretien avec Pierre Cabannes (dont je n'ai pas les références, ici, en Italie, mais c'est un livre très connu).

Tout le monde devant *faire* avec ses mains, pense à un moment ou à un autre la même chose. Tout se réduit à des problèmes techniques qu'il faut résoudre. Mais une fois que c'est résolu, cela donne une formidable assurance. Il n'est pas question de savoir si l'*œuvre* est réussie ou pas. C'est bien avant ça.

J'ai le sentiment que cette satisfaction-là, cette assurance-là, comble quelque chose (de l'ordre du désir ?) et par voie de conséquence, apaise.

Quand on cherche des aides pour avancer dans son travail on le fait d'une façon très pragmatique. En l'occurrence, les textes sont approchés en vue d'un objectif qui n'est pas de l'ordre d'un savoir général, pour se 'cultiver'. Il appartient à un autre registre, comme le formule la jeune chinoise en allant chercher Einstein à la rescousse.

Il n'y a pas d'intimidation, pas de sentiment d'infériorité face à un texte difficile. On prend ce qui nous sert. C'est une autre forme de lecture. Les étudiants ont tous trouvé les textes difficiles mais cela ne les a pas empêché de les lire et de les lire vraiment. C'était une lecture très 'intéressée'. Là aussi, nous étions de *plain-pied*, si je peux dire. Sans oublier que nous sommes des 'non-spécialistes' (en anthropologie, en philosophie, etc), ne prenant jamais notre première interprétation pour la vérité absolue (mais Galimberti nous a aidé sur ce plan).

J'ai donc l'impression qu'un 'technicien' va s'approprier plus facilement des textes difficiles qu'un 'intellectuel'. (Cela me fait penser non seulement à Oury cité plus haut mais aussi à Deleuze, à ses surfeurs ou à ses pleurs de papier. Cf. *Abécédaire*).

Pourrions-nous arriver à travailler avec cet esprit 'technicien' dans *Ouvrir le cinéma* ?

## En passer par la caméra

*Pour ouvrir le cinéma, il faudrait commencer par l'oublier.*

Ce pourrait être un quatrième paradoxe ajouté à la 'charte' de notre groupe.

Nous allons partir, apparemment loin du cinéma : du travail d'un artiste contemporain, James Turrell, et du texte que Georges Didi-Huberman lui consacre : *L'Homme qui marchait dans la couleur*.

*«L'œil en général cherche les objets éclairés – visibles, donc — comme un chien cherche son os : mais, là, il n'y a plus rien à voir qu'une lumière n'éclairait rien, donc se présentant elle-même comme substance visuelle. Elle n'est plus cette qualité abstraite qui rend les choses visibles, elle est l'objet même — concret mais paradoxal, et dont Turrell redouble le paradoxe en le rendant massif — de la vision »*

Georges Didi-Huberman, *L'Homme qui marchait dans la couleur*, Fables du lieu, Minuit, 2001, p.35.

Cette 'réflexion théorique' sera mise en parallèle avec une 'réflexion pratique', dans le maniment de la caméra : un geste qui paraît un non-sens, une absurdité : comment filmer le rien, l'absence, la lumière n'éclairant rien ? La lumière devenue objet ?

Le travail de Turrell est lui-même impossible à filmer. Je l'ai fait quand même (Je ne peux pas en isoler une image pour cette *traverse*). C'est justement de là que je suis partie pour commencer à penser (qui équivaut, d'une certaine façon, à ne pas penser, en tout cas à penser autrement) avec la caméra en main.

Chaque image semble un échec au regard de l'utopie désignée : la lumière comme objet de la vision. (cf. images 1, 2)

Et pourtant, quand je ne *pense* pas à la lumière comme objet, mes images sont différentes : l'outil est le même, mon geste est différent. (cf. image 3)

Nous partirons donc, pour cette troisième année d'*Olc*, de ce que nous pourrions filmer, à *partir* de cette proposition paradoxale : la lumière comme objet.

Il nous faudra alors, dans le temps du filmage, accepter de nous *laisser dessaisir de notre savoir* sur les images, sur le cinéma, pour *ouvrir le voir* ...

A suivre ...

Et dans ce croisement d'expériences il nous faudra revenir sur la notion d'**interprétation** — **déchiffrage** ou **processus** —, qui me semble avec la **relation** et le **pouvoir**, le troisième élément à poursuivre inlassablement de nos questionnements (notamment quant à la place à donner à la description et à l'analyse).

Scansano, 2août 2002.