



HAL
open science

Introduction – Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles : Théories, méthodes, idéologies, finalités

Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron, Barbara Laborde

► To cite this version:

Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron, Barbara Laborde. Introduction – Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles : Théories, méthodes, idéologies, finalités. Mise au Point, 2015, 10.4000/map.1886 . hal-03206325

HAL Id: hal-03206325

<https://hal.science/hal-03206325>

Submitted on 23 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction – Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles : Théories, méthodes, idéologies, finalités

Introduction – The issues of cinematographic and audiovisual studies: aims, theories, methods, ideologies

Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron et Barbara Laborde



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/map/1886>

DOI : 10.4000/map.1886

ISSN : 2261-9623

Éditeur

Association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel

Ce document vous est offert par Université d'Orléans



Référence électronique

Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron et Barbara Laborde, « Introduction – Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles : Théories, méthodes, idéologies, finalités », *Mise au point* [En ligne], 7 | 2015, mis en ligne le 25 mai 2015, consulté le 23 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/map/1886> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/map.1886>

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2021.



Les contenus de la revue *Mise au point* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Introduction – Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles : Théories, méthodes, idéologies, finalités

Introduction – The issues of cinematographic and audiovisual studies: aims, theories, methods, ideologies

Philippe Bourdier, Jean-Albert Bron et Barbara Laborde

- 1 Jacques Rancière, en 1987, dans *Le Maître ignorant* faisait l'hypothèse – philosophique – qu'un maître pouvait enseigner à un élève, y compris – et même surtout – ce qu'il ignore lui-même. Si l'hypothèse est que l'Art ne s'enseigne pas, un maître ignorant fait très bien l'affaire, et ce numéro de MAP est inadvenu. Mais à l'orée de ce numéro, et de façon volontairement provocatrice, il semble au contraire que la fable du professeur Jacotot puisse être étrangement inversée lorsqu'il s'agit de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel. Car c'est l'ignorance qui semble avoir disparu : les images et les sons sont devenus un mode de communication commun, une langue intuitivement utilisée dès le plus jeune âge, depuis que les outils de captations des images et des sons sont dans toutes les poches. De nombreux élèves et étudiants désirent « faire du cinéma », tous s'échangent occasionnellement des vidéos et les commentent allègrement. L'enjeu consiste alors à se demander *ce qu'il reste aujourd'hui à apprendre* dans le domaine du cinéma et de l'audiovisuel. En d'autres termes, si plus personne n'est ignorant, comment penser la transmission ? Quels savoirs distinguent, encore, celui qui est ignorant de celui qui ne l'est pas ? Et comment répondre – avant de l'enseigner – à la question sempiternelle et toujours plus irrésolue : « Qu'est-ce que le cinéma ? », à l'heure où les images en mouvements et les sons prolifèrent « *any time, any way, any device*¹ » ?
- 2 Car l'objet d'enseignement lui-même, son extension et ses mutations récentes s'avèrent plus difficiles à délimiter qu'il n'y paraît, provoquant faux espoirs et malentendus. Le syntagme « cinéma et audiovisuel » dit bien à lui seul combien l'objet est – et a toujours

été finalement – fuyant, puisqu’il se construit sur une interdisciplinarité problématique et parfois mal délimitée, dans laquelle méthodologie et corpus sont éventuellement divergents, occasionnant querelles et regrets, ou utopies et emballlements technophiles. Et si l’on est bien persuadés, comme les directeurs de ce numéro, que cette prolifération des images et des sons occasionne au contraire une *urgence à transmettre* des compétences les concernant, alors le débat s’instaure, et de façon largement problématique.

- 3 Nous sommes aussi persuadés que l’ambiguïté d’un tel objet d’enseignement se redouble de la complexité de la notion même de compétences, qui s’entend aussi bien d’un point de vue analytique, historique et théorique, que du point de vue de compétences d’expression et de réalisation. L’histoire de nos enseignements prouve que l’un comme l’autre de ces domaines a donné lieu à de profondes évolutions, marquées d’autant de divergences et de débats.
- 4 Ce numéro de Mise au Point se propose donc de problématiser les enjeux passés et présents d’un enseignement du cinéma et de l’audiovisuel, tant d’un point de vue politique qu’institutionnel et pédagogique. Les différents articles font le tour des débats, divergences, convergences, hésitations qu’ont occasionnés et qu’occasionnent encore les études cinématographiques et audiovisuelles dans une perspective historique, pédagogique et institutionnelle.
- 5 **L’enseignement du cinéma a une histoire**, que l’on peut faire remonter, comme l’expliquent Melissande Leventopoulos et Pascal Laborderie à l’influence de l’Église catholique et à l’attachement de certains pédagogues croyants et cinéphiles charismatiques et précurseurs comme Henri Agel. L’ouvrage de ce dernier, *Précis d’initiation au cinéma*, coécrit avec sa femme Geneviève, se présente comme le premier manuel d’initiation au langage cinématographique dans le cadre de l’enseignement du second degré. Pascal Laborderie en souligne les choix à la fois historique, didactique et idéologique. Melissande Leventopoulos s’attache quant à elle à l’évolution de la conception même d’éducation populaire, au sein des milieux catholiques français après 1945, qui a pris une autre définition accordant une place importante à l’initiation cinématographique.
- 6 Ces deux textes très précisément documentés permettent de comprendre comment, face au développement d’un loisir de masse, porté par une jouissance de la consommation qui modifie en profondeur le rapport de l’individu au social, l’enseignement du cinéma naît comme forme d’antidote, avec d’abord l’objectif de protéger la jeunesse de ce qui est perçu comme un effondrement du sens moral, puis celui d’élever les esprits dans la capacité à discerner le bon et le mauvais goût. On doit prendre conscience ainsi d’une posture inhérente à toute institution d’enseignement et de recherche, qui postule pour pouvoir exister la supériorité de la connaissance, et donc se fonde sur une ambition dont les voies et les objets vont certes constamment évoluer, mais ne peuvent rester étrangers à leur justification « messianique ». C’est pourquoi on peut comprendre que depuis ces pionniers militants et leur espoir de « révélation » culturelle, les structures de l’enseignement en France, dans les collèges et lycées, aient d’abord privilégié la diversité d’intervenants (enseignants, médiateurs) partageant majoritairement, peu ou prou, une vision auteuriste du cinéma, se donnant pour mission une *aléteia* tant chrétienne que platonicienne, supportée par une foi en l’existence immanente et sacrée du film comme œuvre d’Art. La question qui reste alors ouverte est de savoir comment une institution fondée sur un impératif d’utilité au service de la société pourrait adopter et justifier une posture de neutralité face à un champ culturel et social aussi controversé que celui des

espaces et spectacles d'images. Cela suppose sans aucun doute aujourd'hui la capacité de mieux situer les enjeux et la nature de ces controverses, auxquelles les approches culturelles ont commencé à apporter un éclairage important. Mais on ne peut enseigner le cinéma sans buter aussi sur la particularité de l'expérience contradictoire que proposent de tels spectacles, et sur les difficultés qu'elle oppose aux approches de pure élucidation.

- 7 De son côté, mais à sa suite, l'enseignement supérieur et de la recherche postule plus explicitement que le cinéma et l'audiovisuel peuvent relever d'approches différentes, éventuellement interdisciplinaires, nécessitant une cohérence heuristique et propédeutique. Alors se pose la question d'une définition de cette cohérence, en relation avec une interrogation des théories sous-jacentes et de la définition de l'objet enseigné. Si l'aspect pédagogique est quant à lui parfois trop rarement abordé, notamment dans les espaces de discussions universitaires, il apparaît que certaines disciplines, certains contenus peuvent sembler plus faciles à transmettre que d'autres.
- 8 Les articles de Roger Odin, Jacqueline Nacache et Michel Marie, acteurs historiques essentiels de l'implantation et du développement des études cinématographiques dans l'Université française à une époque plus récente, interrogent l'histoire et le devenir de ces dispositifs institutionnels. Ces trois articles, qui se complètent en s'interpelant, montrent combien la transformation des médiums (de la pellicule à l'image virtuelle), les mutations des usages spectatoriels, et donc des aspirations changeantes et variées des actuels aspirants aux « études cinématographiques et audiovisuelles », viennent interroger le corpus même de ce que l'on peut – ou pas – appeler « cinéma » du côté de la recherche universitaire. Michel Marie retrace l'histoire des enseignements dans les départements universitaires, histoire sous-tendue par les apports théoriques qui, au fil des trois décennies qui nous séparent de la fondation des premiers départements par les pionniers, sont venus s'ajouter aux perspectives fondatrices.
- 9 Pour une réelle mise en perspective, il fallait aussi aller voir ce qui se passe en dehors de nos frontières hexagonales. Les exemples venus de l'étranger ne sont pas en reste : les articles de Giusy Pisano et Heui-Tae Park sur l'enseignement du cinéma en Corée du Sud, celui de Bettina Henzler sur les *Medienkompetenz / Medienbildung* en Allemagne ainsi que l'article d'Ana Vinuela sur les différentes approches de l'enseignement du documentaire en Espagne, à Cuba et aux États-Unis permettent un regard comparatiste sur des exemples internationaux. Ils confirment l'idée que l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel revêt toujours un enjeu politique et culturel.
- 10 Ainsi, Giusy Pisano et Heui-Tae Park montrent combien le succès actuel des filières d'enseignement supérieur du cinéma participe d'une préoccupation plus large pour l'éducation des jeunes que servent, à partir des années 1990, des intérêts économiques des *chaebols* coréens. Si historiquement c'était auparavant l'affaire d'enseignants qui se sont attachés à l'éducation aux médias dans des activités extra-scolaires, tandis que les associations délaissaient ce secteur culturel au profit d'une éducation au sens plus large que celui des seuls spectateurs, actuellement, l'essor de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel trouve sa place dans les universités d'État, mais également dans les universités privées et religieuses. Les parcours d'étude sont structurés, institutionnalisés, tout à fait conséquents, mais peu comparables aux nôtres. Tant pour la pratique que pour la théorie, les contenus d'enseignement sont pensés en lien non seulement avec la culture asiatique locale, mais également avec l'industrie mondiale du cinéma.

- 11 La question de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, pensée comme une donnée économique et politique (maillage territorial des lieux de culture et de pratiques artistiques, incitations étatiques et gouvernementales, question juridique de l'usage des images dans un contexte d'enseignement) permet de comprendre les fondements et présupposés théoriques, sociaux et idéologiques qui les éclairent. Bettina Henzler confirme cette perspective pour l'Allemagne où l'éducation au cinéma s'inscrit dans une politique plus générale de l'éducation aux médias, soulignant la différence avec le modèle français qui inclut le cinéma dans l'éducation aux arts. Son article révèle comment ces paradigmes reflètent des stratégies politiques, des approches pédagogiques ainsi que des traditions culturelles différentes.
- 12 La question de la place et du statut de la pratique dans les espaces d'enseignement trouve également sa place dans ce dossier. L'article de Barbara Laborde comme celui de Lucie Mérijeau et Sébastien Roffat apportent des éléments de réponses à ces interrogations, non seulement dans une perspective synchronique, qui permet d'éclairer l'état actuel de l'enseignement-éducation du cinéma et de l'audiovisuel, mais aussi dans une perspective diachronique, attentive aux évolutions du système et des discours. Ces discours permettent une approche comparée des paradigmes qui sous-tendent différentes réalités institutionnelles. Des représentations légitimantes, plébiscitant l'esthétique et le théorique, sont confrontées à des approches plus techniques et professionnalisantes, alors même que ces deux aspirations peuvent utilement se compléter. Ainsi, lorsque Lucie Mérijeau et Sébastien Roffat proposent une réflexion autour du cinéma d'animation, ils soulignent que si les universitaires français, compte tenu de l'importance de la production animée en France, auraient dû s'emparer de l'animation comme objet d'étude, ils l'ont pourtant longtemps sous-estimé. La question de la légitimité culturelle de certains corpus est alors posée, les chercheurs semblant embarrassés par l'aspect ludique et enfantin associé à l'animation. Le reproche d'une standardisation et d'une pauvreté des contenus et des images de dessins animés par certains théoriciens des industries culturelles semblent avoir bloqué son « droit à l'enseignement » pendant des décennies, au profit d'une idéologie parfois étouffante du cinéma d'animation d'auteur.
- 13 Ce sont aussi des conflits de représentations qu'aborde Barbara Laborde. Son article donne une description très informée de parcours de formation au cinéma et à l'audiovisuel, en amont et en aval du baccalauréat, proposée par le ministère de l'Éducation nationale français. Elle montre comment une réflexion sur l'enseignement d'une pratique de l'audiovisuel, et sur l'alternative formation technique/expression artistique, conduit à réinterroger toute une série d'oppositions : télévision/cinéma, amateurisme/professionnalisme, art/artisanat ; et « à admettre que le cinéma est un "art technique" – et non pas seulement un art et une technique.
- 14 Perrine Boutin, toujours du côté des enseignements proposés par l'Éducation nationale, s'attache particulièrement aux dispositifs que le système scolaire français propose en lien avec le ministère de la Culture : *École et cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens et apprentis au cinéma*. Elle s'interroge sur la projection en salle, à l'heure où les images se délocalisent et se virtualisent et où la pellicule a été remplacée par le DCP. La question est de savoir si les nouveaux outils numériques engendrent des activités et surtout des valeurs de transmission du cinéma nouvelles par rapport à celles provoquées par le visionnement en salle. L'auteure s'attache donc à faire l'état des lieux exhaustif des différentes prises de positions pédagogiques face aux outils et pratiques numériques pour rendre compte de

l'évolution récente du discours sur la pédagogie du cinéma dans son rapport à la salle de cinéma.

- 15 Car les dynamiques actuelles de dématérialisation des supports et d'expression transmédiatique interrogent aussi les valeurs et pratiques pédagogiques. L'étude de cas que constitue le MOOC de l'université de Bordeaux 3, analysé par Mélanie Bourdaa et Laurence Allard, permet d'ouvrir une autre perspective : comment enseigner avec l'audiovisuel en faisant de la dématérialisation des supports pédagogiques et de la transmission à distance un atout pour l'enseignement de l'audiovisuel ?
- 16 **Enseigner le cinéma, entre espace de l'art et espace audiovisuel ?
Quelques remarques au bénéfice d'une discussion ouverte et nécessaire**
- 17 L'enseignement du cinéma a souvent au cours de son implantation et de ses développements suscité controverses et polémiques, et le paradoxe qui a vu un non-universitaire, Gilbert Cohen-Séat, prendre en charge son institution dans le cadre de la Sorbonne en 1946 n'en a été que la première péripétie². Si l'on se penche, comme le font plusieurs contributeurs à ce numéro, sur la période qui depuis les années 1970, a vu l'introduction progressive en France des études cinématographiques d'abord à l'Université, puis dans l'enseignement secondaire, on ne peut réduire les débats qui ont accompagné cette évolution à une simple dimension institutionnelle opposant la rigidité de l'existant à des nouveautés difficilement compatibles avec les anciennes structures ou les anciens programmes.
- 18 D'une part, un lieu important d'interrogation a été celui de la dénomination officielle de ces enseignements. Autant l'université a assumé le plus souvent le terme de *Cinéma* et d'*Études cinématographiques*, autant les discussions furent vives autour de la dénomination « cinéma et audiovisuel » retenue en 1986 pour l'officialisation de ces enseignements en classe de Lycée. Comme le montrent ici plusieurs contributions, en particulier celles de Roger Odin et de Barbara Laborde, ce débat reste actuel. Fondamentalement, il est indissociable du dépassement du cinéma comme forme dominante de diffusion et de consommation des récits filmiques, au fil de l'apparition d'autres formes différentes de divertissements et d'interpellation du monde réel, au travers de l'explosion télévisuelle après la libéralisation de ce secteur à partir de 1981, puis de formes nouvelles de circulations sur Internet.
- 19 D'autre part, un autre champ principal d'affrontement se constitue autour de la légitimité de l'héritage de la cinéphilie, qui fut le contexte de formation des premières générations d'enseignants du cinéma. Il importe de remarquer que les naturelles ruptures avec un terreau socialement et historiquement daté ont été rendues souvent confuses par le croisement avec une interrogation plus complexe sur la validité d'une approche dite *artistique* des œuvres filmiques. Les connotations élitistes du terme, au-delà de son existence institutionnelle durable dans la définition des UFR, départements et baccalauréats, ont nourri d'autres affrontements, au détriment d'une réflexion sur la redéfinition profonde qu'impose, pour les notions même d'art et d'esthétique, le développement d'espaces nouveaux de partage d'images au cours du XX^e siècle, dans le prolongement de la rupture introduite auparavant par la photographie.
- 20 Jacqueline Nacache défend l'idée d'un espace cinématographique chambre d'écho de questionnements portés par la sphère plus vaste de la culture littéraire et artistique.
- 21 Elle souligne que l'objet cinéma qui est sujet à contestations dans sa définition dès les années 1970 s'est aussi révélé être un objet fédérateur et catalyseur de multiples

démarches de recherche, qui ont vu converger les approches de nombreuses autres disciplines : histoire, sociologie, etc., ainsi que le montre d'ailleurs le très précis panorama historique dressé par Michel Marie dans une synthèse extrêmement utile pour qui veut se situer au milieu de la complexe géographie des études cinématographiques. Nous renvoyons le lecteur à ces textes importants pour comprendre l'enseignement et la recherche à partir et autour du cinéma dans son devenir, ses mutations revigorantes.

- 22 Ces deux synthèses renvoient bien sûr indirectement à la question de la place du cinéma dans un « système des arts³ », et par là à la légitimité des approches culturelles, artistiques et esthétiques de l'objet cinéma et des formes plus récentes de narration audiovisuelle. Elles peuvent amener à réfléchir sur l'inadéquation de la notion de mort ou de dépérissement du cinéma face au triomphe de formes plus floues que tente de regrouper parfois le terme d'audiovisuel. De même que le cinéma s'inscrit de façon constitutive dans un système d'échos et d'échanges avec les formes culturelles qui l'ont précédé et accompagné durant la constitution de son emprise dominante, de même il constitue un héritage incontournable pour toute approche des mutations actuelles des espaces de partage de récits – et de discours – en images.
- 23 Par ailleurs, plusieurs textes présentés dans ce numéro soulèvent, au-delà de débats justifiés sur les formes de l'enseignement, la question de la dénomination *cinéma et audiovisuel*.
- 24 D'un point de vue théorique, on peut se demander si la dénomination « audiovisuel » n'a pas pour conséquence de contourner la nature contradictoire de l'expérience explorée durant un siècle à travers le cinéma en tant qu'espace dominant d'images partagées. Le terme « audiovisuel », en désignant tous les espaces de proposition et consommation conjointes d'images et de son, se justifie de la circonscription objective de sa définition, alors que celui de « cinéma » renvoie en effet à un espace social déterminé de production et de distribution ; un espace social où s'est trouvé mis en crise l'espace culturel antérieur, et ses géographies construites autour de hiérarchies verticales, et de repères clairement rattachés aux questions du pouvoir et de ces centres politiques, religieux ou économiques. La réflexion est aussi ouverte désormais sur la capacité des nouveaux espaces ouverts par le flux télévisuel et l'espace de la toile à prolonger ou multiplier de telles mises en crise.
- 25 De ce point de vue, le texte de Roger Odin nous rappelle avec précision qu'enseigner le cinéma fut d'abord perçu comme un objet problématique, contradictoire. Cette approche critique s'appuie sur le rappel des négociations complexes qui ont accompagné sa naissance : négociations dont les ambiguïtés pourraient être aussi comprises en relation avec la posture contradictoire qui définit précisément la situation du cinéma en tant qu'espace d'images socialement partagées.
- 26 Roger Odin propose, pour un dépassement possible de ces contradictions, de revaloriser des pratiques éducatives du cinéma et de l'audiovisuel comme engagement citoyen, comme facteur de connaissance et d'éducation, comme moyen de construction de soi. Cette analyse, stimulante dans son diagnostic, ouvre aussi de réelles interrogations sur le croisement des voies diverses de la recherche avec les perspectives humanistes qui restent un fondement de la démarche éducative.
- 27 Voilà sans doute un champ de réflexion qui reste à explorer de façon sereine, afin de resituer ce qui semblerait querelle de pédagogues ou de penseurs du cinéma, dans une relation plus complexe aux contradictions anthropologiques qui agitent et génèrent les

espaces d'images socialement partagés ; une forme de contradiction anthropologique dont en son temps la phénoménologie avait ouvert une approche que peu ont tenté de relayer, si ce n'est Albert Laffay⁴, et les prolongements que lui a donnés Siegfried Kracauer⁵, dans la seconde moitié du XX^e siècle.

- 28 À l'heure de métamorphoses sociales, techniques et culturelles, il était donc urgent de refaire le point sur ce qui fédère des « études cinématographiques et audiovisuelles » en pleines mutations. Les institutions et les mentalités sont souvent plus longues à changer que les usages, puisse ce numéro de MAP permettre à chacun de se retrouver dans ces perspectives « en crise ».

NOTES

1. « À n'importe quel moment, de n'importe quelle manière, sur n'importe quel support » : Structure permettant l'accès à l'information sans contraintes de lieu, de temps et de support.

2. Sur la naissance et le devenir de l'Institut de Filmologie, cf. ALBERA François, LEFEBVRE Martin (dir), *La filmologie de nouveau*, Université de Montréal, Numéro de la revue *CiNÉMAS*, 2009, vol. 19, n° 2-3, 376 p.

3. Le terme est repris d'Etienne Souriau, dont la contribution fut décisive en 1946 pour faire accepter la première structure universitaire de recherche sur le cinéma. Cf. SOURIAU Etienne, *La correspondance des arts*, Paris : Flammarion, 1953 ; SOURIAU Etienne, *L'Univers filmique*, direction et présentation, Paris : Flammarion, 1953.

4. LAFFAY Albert, *Logique du cinéma*, Paris, Masson, 1964, qui reprend cinq essais publiés dans *Les Temps modernes* et *La revue du cinéma* entre 1946 et 1948.

5. KRACAUER Siegfried, *Theory of film*, 1960, traduction de Daniel Blanchard et Claude Orsoni, Flammarion, 2010.