À propos de la demande de réalisation en audiovisuel

Bernard Leconte

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2932>

DOI : 10.4000/edc.2932

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1987

Pagination : 121-126

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Bernard Leconte, « À propos de la demande de réalisation en audiovisuel », *Études de communication* [En ligne], 9 | 1987, mis en ligne le 21 février 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2932> ; DOI : 10.4000/edc.2932

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

À propos de la demande de réalisation en audiovisuel

Bernard Leconte

- 1 On peut considérer que ce n'est qu'après Mai 68 ¹ que l'audiovisuel a fait sa réelle entrée sur la scène de l'université et, de fait, sa cristallisation officielle ne s'est effectuée qu'au cours des années 80 sous le nom de « Licence et Maîtrise de cinéma et d'audiovisuel » ². Il s'agit de choses relativement nouvelles. Néanmoins, les audiovisualistes sont d'un naturel plutôt proluxe et il a beaucoup été écrit à ce sujet³.
- 2 Pédagogie de l'audiovisuel, pédagogie par l'audiovisuel ou plus simplement, dans un syntagme faussement globalisant, pédagogie audiovisuelle, que de choses n'ont-elles pas été dites et écrites sous cette rubrique ?
- 3 Suivant les besoins, suivant les tempéraments (il faut le dire) un point nodal reste vif et deux options se dessinent : *analyse vs réalisation*.
- 4 Il n'est pas question ici, évidemment, de choisir une stratégie didactique ou de renvoyer dos à dos deux attitudes. La parole doxale a tranché : *analyse et réalisation* (comme si c'était si simple et si évident !) et les étudiants sont formellement affirmatifs : « Priorité à la réalisation »).

Analyse et réalisation

- 5 Trois couples « conceptuels » semblent s'aplatir les uns sur les autres : théorie/pratique, lecture/écriture, analyse/réalisation. Ici, il ne semble pas utile de relever de fausses évidences et de désenchevêtrer des notions qui, à bien y regarder, n'ont pas grand chose à voir. C'est pourtant sous cette forme que, souvent, s'exprime une demande apparemment valide sous la forme d'un souhait d'« accession à la pratique »...
- 6 Entre le souhaité (je ne parle même pas du souhaitable) et le réalisé, que de difficultés !
- 7 Difficultés matérielles, difficultés pédagogiques, difficultés personnelles.

- 8 On pourrait rêver d'un enseignement harmonieusement dispensé où les temps d'analyse et de réalisation, alternatifs ou successifs, s'épauleraient les uns les autres dans le meilleur des mondes audiovisuels possible. Mais, si ce n'est pas le lieu de pleurer sur la misère universitaire, on ne peut pas cacher que la mise en place et la conduite d'un stage vidéo, par exemple, est, pour dire les choses brutalement, coûteux en investissement, en matériel fongible et en intervenants qualifiés. On sait, par ailleurs, qu'un groupe ne trouve ses conditions de fonctionnement optimales que si le nombre de ses participants est restreint (dans le cas présent, le chiffre de 6 à 8 semble être une bonne mesure) ; on est loin des limites édictées par saint GARACES ! Enfin, il ne faut pas se cacher - et ceci est valable, tant pour les étudiants que pour les enseignants - que la posture pulsionnelle du réalisateur et celle de l'analyste semblent différentes : si le premier souhaite et peut extérioriser et traduire sa vision du monde par les matières de l'expression que propose l'audiovisuel, le second a souvent rationalisé son impuissance créatrice en épistémologie.
- 9 Alors, tenter explicitement de tenir également les deux bouts de la chaîne, relève peut-être plus du leurre et de l'illusion pédagogique que d'une réelle possibilité. Mais, rassurons-nous, ce qui est dit ici relève souvent des cas les plus brutaux (mais, semble-t-il, les plus nombreux) du psychodrame didactique qui se joue sur ce terrain et l'on verra qu'il est peut-être possible de concilier ces deux approches apparemment si dissemblables.
- 10 Car enfin, que se joue-t-il sur cette scène, sinon le statut de l'image dans notre société, image, considérée, comme un bon ou comme un mauvais objet ?
- 11 Souvent, en effet, pour le néophyte, analyser une image diffusée par les mass-media, en faire l'« analyse critique », c'est chercher comment le photographe, le caméraman, le publicitaire, le journaliste, bref, « la société ⁴, ont cherché à le piéger. Et cette position crispée (pour ne pas dire quelque peu paranoïaque) finit par s'énoncer à travers ces paroles bien frappées : « Ah, les salauds ! », ce qui, en fait d'analyse, est tout de même quelque peu léger... De plus, comme le note finement Alain Bergala ⁵, cette attitude produit irrémédiablement un double refoulement : celui du « plaisir de l'image » et - il ne faut pas se boucher les yeux - il n'est pas mince, celui de « l'imaginaire propre à chaque sujet », considéré, lui-même, *de facto*, comme un récepteur passif ...
- 12 A contrario, produire des images est souvent considéré comme le fait (valorisant) de produire du sens *contre* un « système oppresseur » en se servant de ses propres armes et, ceci, *au compte* de l'individu ou du groupe producteur.
- 13 Posture double, posture contradictoire, posture intenable, même si, comme l'a montré Mélanie Klein, il s'agit d'un mode de défense (probablement le plus primitif et donc le plus efficace), contre l'angoisse.

L'attente étudiante

- 14 On a précédemment évoqué l'appétence formulée et l'on n'en finirait pas de relever sur les fiches de début d'année l'expression d'un souhait qui revient comme un slogan : *De la réalisation !*, ou encore : *Plus de pratique !* ; ceci implique un certain nombre de *pré-supposés*, pour ne pas dire d'illusions qui me semblent être au nombre de quatre :
- Pré-supposé de l'innocence de l'image et de la possibilité d'y trouver, de suite, un accès direct, sans réflexion, sans stratégie, en faisant comme si les codes (= la pression sociale) n'existaient pas.

- Corollairement, pré-supposé d'une créativité spontanée qui permettrait de se refaire, d'une manière quasi-rousseauiste, une virginité audiovisuelle.
 - Pré-supposé de l'apprentissage par la pratique où il suffirait de manipuler pour savoir et de faire pour comprendre ; or, il semble que ce postulat de transfert « magique » d'apprentissage reste, pour le moins, à prouver !
 - Pré-supposé, enfin, de l'identité d'une technologie et d'un mode d'expression où, si l'on accepte cette image (bien que je sache que l'on est toujours trahi par ses métaphores), la technique dactylographique ferait l'écrivain.
- 15 Il faut dire que ces pré-supposés, difficilement crédibles dès qu'on les énonce, se greffent sur d'autres composantes libidinales qui ne sont pas sans importance.
- 16 D'une part, les temps de réalisation, surtout s'ils sont mis en place au cours de périodes bloquées, donnent une impression de différence, de parenthèse ludique, presque de vacances (même si le travail effectué est plus important qu'à d'autres moments) au cours desquels le produit qui, tant bien que mal, se façonne pendant le déroulement du stage, peut donner lieu à une évaluation immédiate. D'autre part, il se développe un important phénomène groupai entraînant des amitiés se faisant ou se solidifiant, des antinomies s'accroissant ou se déclarant, où, en tout état de cause, fonctionne un réseau de complicité plus important que dans les activités habituelles de l'université.
- 17 A deux groupes d'étudiants de 1ère année, j'ai récemment eu l'occasion de proposer une Unité de Valeur séparée en deux parties distinctes dans le temps, les formes et les contenus. L'une consistait en un cours « classique », hebdomadaire, semestriel et consacré à l'analyse des images des mass-media, l'autre en un stage d'une semaine orienté sur l'approche de la réalisation audiovisuelle (radio, montage photographique sonorisé, vidéo légère). Les membres du groupe qui, pour des raisons calendaires, ont dû commencer par le cours et terminer par le stage regrettaient, en fin d'année, de n'avoir pas eu, comme leurs condisciples, un cursus temporel inverse, le stage les ayant fait se « révéler » (ce sont leurs propres mots) les uns aux autres. L'autre groupe considérait que le fait d'avoir débuté par la réalisation avait instauré entre eux une ambiance agréable et profitable que les autres enseignants disaient avoir ressentie. Dans les deux cas, le temps de stage avait été très apprécié, même si les produits terminaux n'étaient pas toujours à la hauteur des ambitions de départ.
- 18 Regardons un peu en arrière pour tenter d'y voir plus clair. Hélas, le paysage est brumeux : 1. « l'analyse critique » qui s'est développée parfois rapidement et maladroitement dans la foulée barthésienne ⁶, (au point que l'on a pu parler du « panzanisme ») est, pour le moins, parfois, crispée. 2. la demande (sinon le besoin) de réalisation, même si elle est très importante, comporte difficultés et ambiguïtés qu'il est difficile de lever par un coup de baguette magique.
- 19 Que faire ?
- 20 Comme je ne me sens habilité ni à donner des conseils ni à édicter des solutions, je serais tenté de répondre platement - mais, c'est plus sérieux qu'il n'y paraît à première vue - « Essayer de faire au mieux ».

Pour une pédagogie de l'imaginaire

- 21 Le mot « imaginaire » est à entendre, ici, dans une double acception : celle que lui donne Bachelard, proche du sens commun (« Le vocable fondamental qui correspond à

l'imagination (...), c'est l'imaginaire ») et celle, plus spécifique, utilisée par Lacan, s'inscrivant dialectiquement dans le « système Réel/Symbolique/Imaginaire ».

- 22 Ceci étant posé, il importe de revenir aux sources :
- 23 Saussure proposait d'étudier les « signes au sein de la vie sociale », Barthes en appelait aux « acquis de l'école laïque libérale : l'exercice de l'esprit critique, le décryptage des codes », Metz proposait de « comprendre pourquoi l'on comprend ».
- 24 Autrement dit, ces pensées programmatiques, dès le départ, mettaient l'accent sur l'empreinte sociale et la pédagogie de l'audiovisuel ne pouvait pas faire l'économie de cet aspect. Faut-il, pour autant, en rester à une aire qui peut sembler, si on y regarde un peu vite, comme surmoïsante et à une approche didactique d'inspiration positiviste ?
- 25 Probablement pas.
- 26 D'abord, pointer une évidence qui n'apparaît pas toujours aux yeux des enseignants : l'analyse n'est pas obligatoirement fastidieuse (il existe une véritable jouissance analytique) et la réalisation n'est pas forcément ludique (il faut du temps, de la réflexion, un papier et un crayon pour réaliser un produit audiovisuel). L'analyse (« la théorie », le cours) ressemble à ce qui se vit quotidiennement dans l'univers étudiant et l'on sait, pour dire vite, que l'exposé magistral et la « pédagogie de l'entonnoir » n'y ont pas bonne presse ; mais lorsqu'il s'agira d'aborder un domaine d'étude nouveau qui, par ailleurs, est omni-présent dans la vie de tous les jours, les choses seront peut-être différentes. De plus, l'audiovisuel, abordé par son aspect rhétorique, souvent, permettra que se développe un véritable plaisir de l'analyse. La réalisation, à l'inverse (souvent synonyme de photos et de films de famille ou de vacances) ne pourra pas ne pas être envisagée sans un minimum de consignes, de réflexions, de compromis et l'on se rendra vite compte qu'il ne suffit pas d'appuyer sur le bouton pour que Kodak fasse le reste !
- 27 Il ne semble donc pas que, de l'intérieur, les choses soient vécues, pour l'essentiel, comme différentes, dès que le travail se met en place et que les explications minimales de départ sont présentées.
- 28 Encore un rapide et dernier retour arrière :
- 29 Imaginaire, entendu au sens bachelardien : il s'agit, certes, surtout en début de cursus universitaire, de mettre à jour les codes qui travaillent l'image, codes spécifiques (les plus facilement repérables car tenant au médium lui-même) et codes non-spécifiques, apparaissant souvent comme « naturels » (et je pense, ici, aux codes perceptifs, narratifs, diégétiques, etc.). Il ne faudrait pas, pour autant, édicter des normes brisant les possibilités d'expression, mais, plutôt, tendre vers un *imaginaire symbolisé*. Ainsi, à ce propos, je pense que la parodie (il s'agit d'un mode d'approche souvent proposé par les étudiants eux-mêmes) correspond à une demande et donc, peut-être, à un besoin ; elle permet : 1. de vérifier le degré d'intégration des codes, 2. de voir que les formes médiatiques « classiques » ne sont qu'un des termes du paradigme des possibles. Il y a, par exemple, possibilité de passer du banal roman-photo tel qu'il se présente dans la presse du cœur, à un photo-roman qui, avec les mêmes matières de l'expression, peut proposer une toute autre problématique, ou bien encore, possibilité de voir que la forme d'un reportage vidéo n'est pas obligatoirement plaquée sur celle d'un « sujet » du Journal Télévisé.
- 30 Imaginaire, au sens que lui donne Lacan : Là, les choses sont plus complexes : il s'agit, d'une part, de la position du sujet spectateur inscrite dans l'image, de par les

identifications - entendues au sens freudien - qui se développent sous forme d'identifications primaires audiovisuelles, d'identifications secondaires audiovisuelles et d'identifications au récit⁷ ; il s'agit, d'autre part, d'une question de relation pédagogique au cours de laquelle l'enseignant (le détenteur de savoir) devra faire entrer l'enseigné dans le *tournequin social et ludique* de l'audiovisuel en évitant les écueils qui ont été précédemment évoqués.

- 31 Alors ? Réalisations lourdes, continues et alternatives au travail sur le « temps du code », ou réalisations légères, ponctuelles et incluses dans le moment de l'approche analytique ; tout est affaire de mesure. Mais nous frôlons là une tautologie, l'acte didactique n'étant-il pas, lui-même et, par définition, une affaire de mesure ?

BIBLIOGRAPHIE

Les cahiers de l'animation, (1979), « Repérages pour une pédagogie de l'image », n° 24-25, INEP.

Communications, (1964), « Rhétorique de l'image », n° 4, Seuil.

NOTES

1. A titre d'exemple, on notera que le séminaire de Christian Metz, au sein de la 6ème section de l'École Pratique des Hautes Études (devenue, entre-temps, École des Hautes Études en Sciences Sociales) s'est ouvert en 1970.

2. Roger Audin relève (« Rêverie pédagogique » in *Hors-cadre* n° 5, « L'école-cinéma », 1987) : « Syntagme figé si souvent utilisé : Cinéma et A.V. Comme si le cinéma ne faisait pas partie de l'AV », p. 26.

3. Cf., entre autres :

Les conséquents travaux du groupe de recherche sur la « Pédagogie du cinéma et de l'audiovisuel dans le premier cycle des universités » mis en place par le DERCAV de l'université de Paris 3, ceux de l'ICAV puis de l'ICOM.

« L'école-cinéma », déjà cité dans ce même paragraphe, ce qui marque, évidemment, pour moi, l'importance de cette publication.

Le remarquable « Écrire le cinéma » de Josette Sultan, *Bordas-pédagogie*, Bordas, 1981.

Le laborieux « Sémiologie de l'image et pédagogie » de Michel Martin, coll. *Pédagogie d'aujourd'hui*, PUF, 1982.

Le classique et indispensable « Image et pédagogie » de Geneviève Jacquinet, coll. *Sup*, PUF, 1977.

Les efficaces opuscules « Pour une pédagogie de l'image » et « Introduction à la sémiologie du récit en image » d'Alain Bergala, coll. *Les cahiers de l'audiovisuel*, LFEFP, 1975 et 1977.

Le bel article de Christian Metz, « Image et pédagogie », in *Communications* n° 15, Seuil.

Le texte de départ toujours valide, « Le professeur et les images » de Michel Tardy, col. *Sup*, PUF, qui, dès 1966, ouvrait plus de pistes qu'il n'a pu en être défrichées à ce jour.

4. Comme si la dite société n'était composée que de gens d'image !

5. « Repérages pour une pédagogie de l'image », in *Les cahiers de l'animation* n° 24-25, INEP.

6. « Rhétorique de l'image », in *Communications* n° 4, Seuil.

7. Cf. les travaux de Christian Metz et de Jean-Louis Baudry.

RÉSUMÉS

Depuis les années 1980s le cinéma s'est institutionnalisé dans le monde universitaire avec la création d'un diplôme reconnu. Cependant la stratégie pédagogique de cet enseignement est encore mal définie et est sujette à débat, notamment par rapport à l'équilibre entre l'analyse et la réalisation. Les étudiants réclament plus de pratique, de réalisation mais pour l'auteur cette demande ne peut être satisfaite en raisons d'impératifs didactiques (la nécessité d'un apprentissage théorique) mais surtout pratiques, la réalisation nécessitant de coûteux moyens. Il décrit les a priori des étudiants sur la réalisation et propose une "pédagogie de l'imaginaire"

INDEX

Mots-clés : cinéma, enseignement, réalisation, analyse cinématographique, pédagogie, imaginaire

Keywords : film making, cinema, teaching, film analysis, pedagogy, imaginary

AUTEUR

BERNARD LECONTE

Bernard Leconte, Université de Lille 3/CERTEIC