

Pratiques de l'empowerment audiovisuel

Habilitation à diriger des recherches
Document de synthèse

Michaël Bourgatte

Pr. Guillaume Soulez (garant) - Institut de Recherche sur le Cinéma et l'Audiovisuel (IRCAV) - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Pr. Dominique Pasquier (rapportrice) - Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS) - CNRS

Pr. Joëlle le Marec (rapportrice) - Groupe de Recherches Interdisciplinaires sur les Processus d'Information et de Communication (GRIPIC) - CELSA Sorbonne Université

Pr. Julia Bonaccorsi (examinatrice) - Equipe de Recherches en Sciences de l'Information et de la Communication (ELICO) - Université Lyon 2

Pr. Dominique Cardon (examineur) - Medialab - Sciences Po

Pr. Eric Maigret (examineur) - Institut de Recherche Médias, Cultures, Communication et Numérique (IRMECCEN) - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Soutenance le 22 juin 2020



Remerciements

J'adresse en premier lieu mes remerciements les plus chaleureux à mon garant d'Habilitation à Diriger des Recherches, Guillaume Soulez, ainsi qu'aux évaluatrices et membres de mon jury : Dominique Pasquier, Joëlle Le Marec, Julia Bonaccorsi, Dominique Cardon et Éric Maigret.

Ce travail se nourrit d'échanges nombreux avec celles et ceux qui m'entourent au quotidien. J'ai d'abord une pensée pour Claire Mayot, « aux moments partagés et à ton soutien indéfectible au milieu des certitudes et des doutes ». À mes si cher.e.s ami.e.s, collègues et relecteur.e.s Camille Jutant, Laurent Tessier et Razmig Keucheyan, ainsi qu'à mon précieux ami et compagnon d'aventures éditoriales Mikäel Ferloni.

Je souhaite également saluer certains d'entre vous qui avez été si attentifs et bienveillants avec moi tout au long de mon parcours et particulièrement ces dernières années. Nous avons réalisé de belles choses ensemble : Sébastien Balanger à l'Atelier du Numérique, Perrine Boutin au sein du Master Didactique de l'image de Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Olivier Fournout et le cinéclub Shortcuts, Patrick Guivarch et le cinéma Utopia, Daniel Jacobi, Marie-Claude Lapointe, Marie Lavorel et Jason Luckerhoff pour nos collaborations intellectuelles et éditoriales, François Moog à l'Institut Supérieur de Pédagogie – faculté d'éducation de l'ICP, Vincent Thabourey et Cinémas du Sud, Françoise Thébaud ma directrice de mémoire de Maîtrise, Pierre Todeschini+ et la CICAÉ.

Enfin, mes pensées vont à ma petite et si chère famille. À mes ami.e.s, généreux et patients. Aux auteur.e.s des *Essais* chez MkF. À mes étudiant.e.s.

À Paris...

Sommaire

INTRODUCTION	8
1. POUR UNE SOCIO-HISTOIRE DE LA NOTION D'EMPOWERMENT.....	10
2. L'USAGE DU CONCEPT D'EMPOWERMENT EN FRANCE	13
3. FORMER DES CITOYENS EN CAPACITE D'AGIR.....	16
4. QU'EST-CE QUE L'EMPOWERMENT AUDIOVISUEL ?.....	18
PARTIE 1 – L'EMPOWERMENT AUDIOVISUEL DANS LE CHAMP DE LA CULTURE	24
1. UN MOUVEMENT HISTORIQUE TOURNE VERS LE CINEMA DES MARGES	26
2. LE RESEAU ART ET ESSAI : PROMOUVOIR LE CINEMA DANS SA DIVERSITE	30
3. DES RESEAUX D'INTERVENTION POUR UN CINEMA ALTERNATIF	34
4. INTERDEPENDANCE ENTRE LES POUVOIRS PUBLICS ET LES SALLES ART ET ESSAI	37
5. L'EXPERIENCE DE LA SALLE DE CINEMA UTOPIA	40
6. DES PUBLICS EN QUETE DE DECOUVERTES	45
7. LES ATELIERS DU BAL	50
PARTIE 2 – L'EMPOWERMENT AUDIOVISUEL DANS LES CHAMPS DE LA RECHERCHE ET DE L'EDUCATION.....	54
1. DES TECHNOLOGIES D'ANNOTATION AUDIOVISUELLE POUR LA RECHERCHE.....	56
2. PRATIQUES DE L'ANNOTATION AUDIOVISUELLE	59
3. FAIRE ENTRER L'ANALYSE DES IMAGES DANS LA CLASSE	61
4. RECIT D'EXPERIENCES CONDUITES A L'ECOLE.....	64
5. FORMER DES CITOYENS ECLAIRES	67
6. LE DEVELOPPEMENT DE L'ANNOTATEUR VIDEO CELLULOID	70
7. L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE	73
PARTIE 3 – LA QUESTION DU SELF-EMPOWERMENT EN CONTEXTE NUMERIQUE	78
1. DES INFRASTRUCTURES NUMERIQUES AU SERVICE DES UTILISATEURS	80
2. SE FORGER UNE CULTURE CINEMATOGRAPHIQUE EN LIGNE	84
3. LA MONTEE DES PRATIQUES CREATIVES	87
4. DES DETOURNEMENTS VIDEO SUR INTERNET : LE CAS DU SUEDAGE	90
5. LE MASHUP ET LA MANIPULATION DES IMAGES	93
6. UNE HETEROGENEITE DE MASHUPS.....	97
PARTIE 4 – UN PROGRAMME DE RECHERCHE TOURNE VERS L'EMPOWERMENT AUDIOVISUEL MILITANT ..	102
1. UNE SOCIETE DU NUMERIQUE ET DE L'IMAGE ANIMEE	104
2. DEPASSER LE PROGRAMME DE RECHERCHE DES YOUTUBE STUDIES	106
3. FAIRE SURGIR LE SENS DES VIDEOS.....	109
4. SAISIR LES CONDITIONS D'EMERGENCE D'UNE QUESTION DE SOCIETE	112
5. SE PREOCCUPER DU RECEPTEUR	115
6. ANALYSER LES PARCOURS ET LES PROCESSUS DE CIRCULATION DES VIDEOS	119
7. VERS UNE SOCIO-SEMILOGIE CRITIQUE	122
CONCLUSION	126
BIBLIOGRAPHIE.....	132
BIBLIOGRAPHIE GENERALE	134
BIBLIOGRAPHIE PERSONNELLE	146

Introduction

1. Pour une socio-histoire de la notion d'empowerment.

L'empowerment peut être regardé selon deux perspectives. C'est, d'un côté, un processus consistant, pour un individu ou un groupe d'individus, à donner davantage de pouvoir à d'autres individus pour leur permettre d'agir sur le fonctionnement de la société. Une autre manière de regarder l'empowerment consiste à l'envisager comme un processus par lequel un individu ou un groupe d'individus acquiert les moyens de s'émanciper et/ou de renforcer sa capacité d'action. Pour être opérationnel, l'empowerment nécessite donc la constitution d'une communauté d'acteurs sociaux sensibles à une situation qu'ils souhaitent médiatiser afin d'engager de nouvelles personnes dans une cause qu'ils considèrent comme juste, nécessaire ou essentielle. Il peut également s'agir d'individus qui veulent, ensemble, se confronter à une même problématique, soit dans une dynamique d'émancipation, soit dans une dynamique d'intervention sociale.

Pour Bacqué et Biewenier (2013),

- L'empowerment repose, d'abord et en trois temps, sur (1) une prise de conscience du monde et de son fonctionnement. (2) Ce processus invite ensuite à se libérer des modèles déterminants qu'on a intégrés et qui conduisent souvent à freiner la prise de conscience, l'autodétermination ou l'autocensure. (3) L'empowerment comprend enfin une action – une stratégie pour l'action ou un outil – visant à une transformation.
- L'empowerment va ensuite dans trois directions. Il y a d'abord le développement de compétence pour soi ; il y a ensuite le développement de compétences collectives ; il y a enfin une action menée sur son environnement avec l'intention de le transformer. C'est ce que les auteures nomment respectivement « le pouvoir de », « le pouvoir avec » et « le pouvoir sur ».

Le mot empowerment est issu de la langue et de la culture anglo-américaine. Malgré des tentatives de traduction ou de remplacement en langue française, peu de mots ou nouveaux mots se sont montrés capables de dire la complexité du terme en langue anglaise (Jouve, 2006 ; Bacqué & Biewener, 2013). De manière concomitante, celui de *literacy* a peu ou prou connu le même destin, bien qu'il ait été francisé en *littératie*¹ (on

¹ Emprunté aux travaux du linguiste et anthropologue Jack Goody sur l'écriture (1979), le mot-concept de *Literacy* (ou littératie en français) renvoie à la fois à la maîtrise d'une technique et à la maîtrise de l'univers culturel qui entoure cette technique. Pour reprendre en partie les mots de la définition de l'OCDE, on dira

s'étonnera ainsi de ne pas avoir vu se généraliser l'usage du mot *empouvoirement* probablement à cause de son caractère barbare²). « La philosophe belge Isabelle Stengers sera l'une des toutes premières à mobiliser le terme d'empowerment [en français], mais en se refusant le traduire. *J'aime bien ce terme, il est intraduisible [...]* » dira-t-elle dans un entretien accordé à Vacarme en 2002 (Peugeot, 2015).

Le caractère quasi intraduisible du mot explique ainsi qu'il soit le plus souvent utilisé *tel quel* dans la langue française, d'abord grâce au caractère dynamique de son préfixe (-em) et de sa racine (-power-). Ensuite, parce que le préfixe -em pointe une dynamique dans laquelle les acteurs sociaux sont à la fois les objets et les sujets et que la particule « power » renvoie confusément à deux choses en langue anglaise : le pouvoir et la puissance. Or, ces deux mots indiquent bien qu'on peut avoir du pouvoir (réel ou symbolique) sans nécessairement être en capacité de l'exercer. De la même manière, on peut avoir de la puissance (réelle ou symbolique) sans qu'elle ne puisse jamais se traduire sous la forme d'une prise de pouvoir. Le mot dans son ensemble renvoie enfin à l'idée d'un renversement qu'on cherche ou qu'il convient de mettre en œuvre (Potte-Bonneville sur France Culture, 2013).

Son usage se diffuse durant la première moitié du XXe siècle au sein des organisations communautaires (aux États-Unis on parle de *Community Organizing*) qui sont des groupements citoyens ou militants mobilisés pour s'informer et agir essentiellement autour de problématiques urbanistiques ou de lutte des classes. Saul Alinsky, un des maîtres à penser de la gauche radicale américaine, en donne une définition tardive dans son livre *Rules for Radicals* (1971) après avoir mené une intense carrière d'activiste. Dans ce livre il promeut, en outre, les vertus d'une société organisée selon un principe de démocratie participative (ou pouvoir distribué). L'usage du mot se répand aux États-Unis au cours des années 1970 quand la critique marxiste traditionnelle – organisée autour de la question de la lutte des classes – recule au profit de revendications communautaires comme « la libération des femmes, la question raciale, les droits des homosexuel.le.s, les identités régionales ou l'écologie » (Bacqué, Biewener, 2013). Des mouvements qui « participent d'une politisation du social » (ibid.), ainsi que de l'émergence de sphères d'action « micropolitique » consistant à intervenir sur « un seul problème » parfois « en un seul endroit » (Feenberg, 2014).

qu'il s'agit de « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite [...] en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000). L'usage du mot se renforce et s'étend en contexte numérique où on parle maintenant de littératie informationnelle médiatique ou numérique.

² Je fais ici référence au barbarisme qui est une pratique consistant à créer des mots ou à altérer des mots déjà existants de telle manière qu'ils paraissent impropres à l'usage et qu'il ne flatte pas l'oreille ou le bon goût littéraire.

En Amérique latine, où les populations pauvres sont marginalisées, la problématique de l'empowerment devient saillante durant cette époque. Le philosophe et pédagogue Paulo Freire promeut un modèle d'émancipation des opprimés qui passe par une éducation et une alphabétisation au sein de mouvements d'éducation populaire avec l'objectif de transformer ou renverser les rapports de force et construire une société plus équitable (2001 [1969]). On voit ainsi se développer une vision profondément sociale et humaniste de l'empowerment : « personne ne libère personne, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble par l'intermédiaire du monde » (ibid.) Ainsi, ce n'est pas par hasard que concomitamment au projet de Paulo Freire on voit fleurir un peu partout dans le monde (et particulièrement en France) des projets vantant les mérites des pédagogies alternatives : le centre universitaire de Vincennes créé à la suite des événements de Mai 68 en est un très bon exemple. Nombre de ses artisans, à l'instar de Georges Lapassade, pour ne citer que lui, ont toujours évoqué la mise en œuvre d'un grand nombre d'expérimentations pédagogiques durant cette période et au-delà (Tessier, 2011). C'est également une nouvelle ère qui s'ouvre durant laquelle les pédagogies dites nouvelles du début du siècle connaissent un nouveau souffle (Decroly, Montessori, Steiner, Freinet, etc.)³.

Après ça, la notion d'empowerment trouve un espace d'expansion dans les milieux informatiques durant les années 1970-1980. C'est dans cet environnement qu'elle connaîtra une seconde vie et une carrière importante : son usage y est totalement banalisé aujourd'hui. Ces milieux sont peuplés de gens remplis d'idéaux humanistes qui voient dans l'ordinateur, puis les réseaux, un formidable moyen de formalisation et de diffusion de la connaissance (on pensera à des figures comme l'initiateur du mouvement du logiciel libre Richard Stallmann ou le porteur d'un projet avorté d'un internet ouvert et éthique Ted Nelson) (Crémer & Gaudeul, 2004 ; Darras & Lancien, 2012). Pour eux, les artefacts techniques (dont l'ordinateur) ont une valeur émancipatrice. Dans cette perspective, l'empowerment n'opère plus d'Homme à Homme, mais depuis la machine vers ses utilisateurs (même si la machine a été façonnée par des Hommes et qu'elle contient avant tout de l'information humaine – cf. Milad Doueïhi évoquant les approches d'Alan Turing, Norbert Wiener et John von Neumann, 2016). Pour nommer ce processus d'apprentissage unissant une machine et un Homme, le journaliste Kevin Kelly parlera de Self-Empowerment (Peugeot, 2015). Le parcours et la philosophie de cet activiste sont, à cet égard, tout à fait éclairants, car il a, à sa manière, participé au développement d'une contre-culture éditoriale et technologique en intégrant d'abord les équipes de la revue

³ Un troisième moment de la pédagogie nouvelle naît en même temps que l'arrivée des technologies du numériques, plus ou moins au tournant des années 2010.

Whole Earth Catalog tournée vers des problématiques écologiques et sociales, de cultures alternatives et de Do It Yourself ; puis il devient rédacteur en chef de la célèbre revue *Wired*, tournée vers la question des technologies et de leur influence sur le fonctionnement de la société. Il s’y forgera une réputation d’observateur privilégié de la cyberculture.

Au cours des années 1980, le mot se diffuse chez les libéraux et les conservateurs, lui faisant perdre sa radicalité. Le projet de justice sociale qu’il recoupe originellement se transforme en principe de réussite individuelle. On pense le social à partir de la rationalité des acteurs. Chacun doit être entrepreneur de sa propre vie. Cela passe notamment par une vision de l’administration ou de l’entreprise dans lesquelles l’initiative et les performances individuelles sont soutenues. Le mot circule également au sein de groupes d’experts à l’ONU ou à la Banque mondiale qui en appellent à une responsabilisation des tous les humains, et notamment des plus démunis, avec l’idée sous-jacente d’atteindre une forme d’autonomie dans la prise en charge de sa propre vie (en soutenant l’autoentrepreneuriat, le crédit, etc.). En 1993, le câble américain se voit même enrichi d’un canal profondément conservateur au nom éloquent : *National Empowerment Television*. L’objectif est clair : peser sur la vie politique (Jones, 2013). « Dans un contexte où dominant les idées néolibérales, cette intégration se fait au prix de l’affaiblissement de [la] portée critique » de la notion (Bacqué, Biewener, 2013).

2. L’usage du concept d’empowerment en France

En France, le mot d’empowerment (tout comme ses déclinaisons ou ses traductions) fera l’objet d’un usage tardif. Pourtant, bien qu’il ne soit pas mobilisé, il est incontestable que des mouvements associatifs, assimilables à ceux repérés aux États-Unis ou en Amérique du Sud, existent et agissent dans le sens d’un renforcement de la connaissance et du pouvoir d’agir au sein de la population : SOS Racisme interviendra ainsi sur des questions liées au racisme, Act Up à propos de l’épidémie du SIDA, Peuple et Culture contre les inégalités d’accès à la culture, etc. Ce sont les activistes du numérique, et en particulier ceux de l’Internet citoyen, très engagés aux côtés d’activistes associatifs ou de mouvements politiques, qui populariseront l’usage du mot (la fondation Framasoft pour le logiciel libre, le mouvement de la Quadrature du net qui lutte pour qu’Internet reste un outil d’émancipation, l’école Simplon qui veut faire du numérique un moyen d’émancipation, etc.) (sur ces questions, voir : Proulx & Couture, 2006). L’objectif

principal est de faire en sorte que le numérique et Internet ne deviennent pas de nouveaux vecteurs d'exclusion ; qu'il n'y ait pas de fracture numérique en fonction de son appartenance sociologique (être riche ou pauvre, diplômé ou non) ou de sa localisation géographique (habiter en zone urbaine ou rurale) (Mabi & Theviot, 2014 ; Bellon, 2014).

La notion sera ensuite mobilisée dans les programmes politiques soutenant les actions d'e-inclusion ou d'usages inclusifs du numérique. Des programmes qui s'ancreront dans une dynamique libérale d'encapacitation (c'est du moins une des traductions françaises du mot) des acteurs sociaux. C'est notamment la publication d'un rapport du Conseil national du numérique sous la présidence de François Hollande qui en popularisera l'usage : « Citoyens d'une société numérique. Accès, *littératie*, médiations, *pouvoir d'agir* : pour une nouvelle politique d'inclusion » (CNUM, 2013)⁴. Si certains, à l'instar de Peugeot (2015), soutiennent que la dynamique de ce gouvernement aura permis de mieux faire dialoguer « les acteurs venus du monde du travail et celui du numérique », il apparaît que la politique sociale-démocrate de ce gouvernement aura surtout œuvré dans le sens d'un renforcement des investissements issus du privé dans des secteurs aussi variés que l'accès à l'emploi, les services de santé ou l'information administrative.

Dans le champ spécifique de l'éducation, c'est le moment où le secteur français des Edtechs se structure et celui de l'entrée des startups dans l'école de la République. Un modèle inspiré de la culture anglo-saxonne, et notamment américaine, qui repose sur la participation du monde industriel à une vie éducative qui ne dépend pas de programme comme en France, mais repose sur une diversité de propositions dépendantes de politiques fédérales ou d'établissements. Il y a deux manières de traiter cette question., On peut d'abord dire que le gouvernement français aura cherché à ne pas reproduire l'échec du *Plan informatique pour tous* des années 1980 qui a consisté à imposer les choix du gouvernement autant au niveau de l'achat de matériel que dans la rédaction des programmes pédagogiques (Tessier, 2019). Une dynamique de laisser-faire qui est finalement assez commune quand il n'y a pas de réelle solution à une situation nouvelle. On fait alors confiance à des acteurs sociaux reconnus comme experts et en capacité d'apporter des éléments de réponse. On a vu cela (j'y reviendrai) avec la mise en place des opérations d'éducation à l'image durant les années 1990 qui ont été déléguées à des structures associatives, ainsi qu'aux salles de cinéma indépendantes. Mais il y a une autre manière de traiter cette question : en se détournant de leurs responsabilités, les pouvoirs publics se sont aussi très largement désengagés dans leur mission d'acculturation des

⁴ Je souligne l'usage des mots ou notions « *littératie* » et « *pouvoir d'agir* » qui sont apparus plus ou moins de manière concomitante dans la langue française, ce que j'indiquais précédemment. Le titre de ce rapport et sa publication en sont le témoin le plus vif.

individus. En outre, en faisant un choix radical sans concertation, ils ont reconduit cette idée selon laquelle ils peuvent prendre des décisions à la place des citoyens (et notamment les professionnels du monde éducatif).

La vision technocratique et libérale des Edtechs consiste à proposer des solutions clés en main permettant aux individus d'accéder à de l'information ou de la connaissance, répondant à des besoins de création ou de curation. Prenons le cas de l'application Padlet qui est tout à fait intéressant. Les enseignants français s'en sont massivement et rapidement emparés, car elle était facile d'utilisation, ludique, et elle répondait à des besoins concrets. Face à ce succès, les équipes de Padlet ont imaginé un business model consistant à offrir un accès à un nombre limité de projets publics et à rendre payante l'ouverture à un plus grand nombre de projets, ainsi que leur privatisation. Les enseignants utilisateurs se sont sentis pris au piège : certains ont payé pour récupérer leurs projets et continuer à les utiliser, tandis que les autres ont abandonné leurs réalisations à contrecœur. Les usages de l'application ont ensuite connu un net recul, les enseignants n'ayant généralement pas les moyens de payer des accès privés à des services.

Dans le même temps, des acteurs vertueux du numérique et d'un web qui devient bientôt contributif tentent de rejouer les utopies fondatrices des années 1970-1980 (Peugeot, 2015 ; Proulx, 2012 ; Proulx, 2009). Ils cherchent à réduire les asymétries entre une grande hétérogénéité d'utilisateurs qui peuvent désormais exprimer uniformément leurs besoins, leurs envies, etc. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne le partage de compétences et de connaissances sur le cinéma et l'audiovisuel (Bourgatte, 2014). L'attention se fixe notamment sur les modalités de constitution d'une culture audiovisuelle à partir de la lecture/écriture de critiques de cinéma (Bourgatte, 2017a) ou l'adoption de comportements éthiques dans le cadre de projets de développements de logiciels libres et open source dédiés à l'analyse de films (Tessier & Bourgatte, 2017b).

Pour revenir sur le cas Padlet, il s'agit d'un service qui se présente comme l'archétype de ce que les tenants d'une vision sociale de la technologie (les acteurs du libre, de l'open source et des Humanités numériques) critiquent le plus ardemment. Pour eux, le numérique et Internet doivent proposer une autre vision de l'empowerment technologique autour de solutions gratuites qui offrent davantage de possibilités d'action, pouvant être façonnées, reprises, transformées, etc (modularité du service, libération du code, etc.). Trois limites toutefois à ce modèle : un usage parfois peu aisé des outils, un design souvent ingrat et un fonctionnement peu inventif copiant le plus généralement celui des solutions propriétaires. C'est le cas de Framapad, un outil tourné

vers l'écriture collaborative qui est utilisé plus marginalement en contexte éducatif. Sa prise en main est immédiate et son utilisation ne requiert aucune connexion, ce qui veut dire qu'aucune donnée n'est récoltée. Par contre, l'environnement est peu attractif – notamment pour de jeunes apprenants – ce qui fait que les enseignants lui préfèrent souvent l'outil propriétaire Google Docs.

3. Former des citoyens en capacité d'agir

Du point de vue philosophique, éthique et même moral, Andrew Feenberg a déployé une approche critique de la technocratie considérant que cette idéologie politique cherche à centraliser les prises de décisions au sein d'une communauté d'individus, reconnus comme experts, en excluant la participation des citoyens ordinaires (2014). En creux, Feenberg nous alerte donc sur les dérives technocratiques de la démocratie qui nous font sortir d'un modèle de rationalité purement scientifique et technique pour glisser vers une rationalité normative. En effet, du point de vue technocratique, tout objet technique, ainsi que le projet politique qui y est associé, seraient indissociables. Or Feenberg nous indique que c'est une vision erronée : l'un et l'autre sont profondément dissociables. On peut, par exemple, considérer unanimement que les compteurs électriques intelligents seront utiles pour rationaliser la consommation électrique et les dépenses énergétiques des citoyens. Mais les citoyens peuvent considérer en retour que certaines fonctionnalités (comme une récolte des données de consommation trop régulière) ont un caractère intrusif et qu'il convient de les interdire ou de les réglementer : c'est ainsi que des associations de consommateurs, des groupements citoyens et les élus qui ont été mobilisés ont engagé des procédures judiciaires ces dernières années (Draetta & Tavner, 2019). Feenberg le résume en ces termes : « la technique a un biais inhérent. Cela veut dire que la technique n'est ni universelle ni neutre par rapport aux valeurs » (2014 : 174).

Une autre manière de traduire le mot d'empowerment, à mi-chemin entre le pouvoir d'agir et l'encapacitation est celle de « capacité d'agir » que nous propose efficacement (et peut-être plus pragmatiquement ?) Andrew Feenberg. Cette capacité d'agir – nous dit-il dans un article de la revue du MAUSS (2014) – est le choix que lui et ses collaborateurs ont fait pour traduire le mot d'« agency » qu'il utilise en anglais. Car ce qui compte dans la culture anglo-saxonne, c'est l'agency ou l'action des sujets, alors que la tradition française est davantage organisée autour de l'intervention de l'État, ce qui laisse moins de place à l'action des acteurs sociaux.

D'autres auteurs anglo-saxons comme Feenberg, à l'instar de la philosophe Judith Butler, préfèrent le mot d'agency à celui d'empowerment, qui ont des définitions très proches en français. L'agency (parfois traduit par « agentivité ») recoupe « le savoir, le pouvoir et l'opportunité » des *agents*⁵ sociaux (Feenberg, 2014). D'un côté, il y a des individus qui (1) développent une expertise sur un sujet et (2) qui exercent ou cherchent à exercer leur influence (3) en profitant opportunément d'un contexte favorable (changement de mœurs, crise sociale, action politique...). D'un autre côté, il y a des acteurs sociaux qui, (1) dans un contexte spécifique ou parce qu'ils se préoccupent d'une question de société, (2) cherchent à acquérir de la connaissance (3) pour être ensuite en capacité d'agir.

Si on retrouve chez Feenberg, comme dans tous les travaux sur l'empowerment (correspondant chez lui à l'agency), les questions de la connaissance et de l'action, le philosophe nous indique qu'il faut aussi prendre en compte les conditions d'émergence ou de traitement d'une question. C'est son apport essentiel à la définition de cette notion. Ainsi, entre une bicyclette avec une grande roue à l'avant et une petite à l'arrière très instable, mais permettant d'aller vite, et une bicyclette avec deux roues de même taille, stable, mais moins rapide, c'est le second modèle qui s'est imposé. Autour de cette question, c'est aussi un conflit social qui s'est cristallisé entre des individus aisés utilisant la bicyclette comme distraction, là où elle s'impose rapidement comme un moyen de transport privilégié parmi les basses classes sociales (ibid.).

Butler a utilisé le mot d'agency pour explorer la capacité de l'être humain à agir au-delà de ce qui le détermine a priori (son sexe, son genre...), mais aussi sa capacité à résister à des faits ou des représentations qui façonnent la société (la domination masculine, les conflits raciaux...). Son travail intervient à un moment de l'histoire sociale et de l'histoire des idées où il y a de profondes mutations quant à l'acceptation de causes telles que la libération des femmes, des noirs, des homosexuels, etc. Il a donc une double fonction philosophique et militante. La définition qu'elle donne de l'agency valorise d'ailleurs l'action des acteurs sociaux et, pour cela, elle se réfère à la notion de performativité chez John L. Austin qui a révélé que certains actes langagiers n'ont pas qu'une simple valeur d'échange : ils permettent de réaliser des choses (1991 [1962]). De la même manière, des individus accomplissent des actes (par la parole, mais aussi par leur comportement) qui bouleversent l'ordre du monde (Butler, 2016 [2006] ; Butler, 2006 [1990]). Dans l'aire francophone, le mot d'agency fait ainsi l'objet d'une utilisation par des chercheurs spécialistes du genre, dans le sillage des travaux de Butler, pour pointer l'engagement de

⁵ Je choisis et je souligne volontairement le mot pour appuyer la relation au mot anglais d'*agency*.

certaines *agents* sociaux dans des activités comme, par exemple, celui de jeunes filles issues de milieux populaires qui s'inscrivent dans des clubs de foot et qui participent ainsi à l'évolution des mentalités et de la culture rattachée à ce sport hautement masculin (Malatesta, Jaccoud & Golay, 2014).

J'observe ici que le mot d'agency est utilisé dès lors qu'on se positionne du point de vue du sujet⁶, là où le mot d'empowerment qualifie un processus et le résultat de ce processus, prenant en compte les conditions de circulation des connaissances. Ainsi, plus en adéquation avec mon modèle d'analyse, sans pour autant rejeter les apports définitionnels de l'agency, je fais le choix d'utiliser le mot d'empowerment. S'ajoute à cela, deux arguments pragmatiques : le fait que ce mot soit mieux compréhensible dans la langue française et qu'il se soit plus ou moins imposé dans la langue courante.

4. Qu'est-ce que l'empowerment audiovisuel ?

À l'issue de ce parcours socio-historique et définitionnel, on voit que la notion d'empowerment a été/est confusément employée par des activistes ou des industriels, dans des contextes d'éducation formelle, non formelle ou d'autoformation, dans des milieux associatifs ou culturels, par des entreprises, au sein des institutions d'État ou dans des contextes d'apprentissage autonome. C'est dans les milieux militants de l'éducation non formelle que l'empowerment a pris forme et qu'il a d'abord circulé : associations paraéducatives, institutions culturelles, organisations militantes, etc. Il s'organise autour d'une somme de médiations (humaines ou techniques) qui permet aux individus de s'ouvrir au monde et de façonner leur identité sociale. L'empowerment – ou formation citoyenne – constitue ensuite une des deux missions qui sont au cœur du métier de pédagogue à côté de l'obligation qu'il a de transmettre des connaissances visant à répondre aux attendus des curricula. L'empowerment se retrouve enfin dans les processus d'autoformation : ici, un individu cherche à s'informer, puis à acquérir des compétences sur un sujet qui lui permettront d'évoluer en société (échanger avec d'autres individus, mener des actions citoyennes, etc.). L'apparition du numérique a très largement renforcé ce dernier mode d'apprentissage et d'intervention.

On voit donc que l'empowerment a un caractère hautement émancipateur. Ainsi, bien

⁶ Guillaume Soulez l'utilise précisément dans ce sens dans son article programmatique sur la « délibération des images » (2013a).

qu'il a fait l'objet d'une récupération dans les milieux libéraux et conservateurs, il s'inscrit avant tout dans une dynamique progressiste ou réformatrice devant conduire à la formation de citoyens éclairés, capables de se repérer et d'agir en société. Les institutions ou les environnements dans lesquels j'ai mené mes recherches jusqu'à aujourd'hui le prouvent. Ils sont tous de puissants lieux d'empowerment : les salles de cinéma Art et Essai, l'école ou Internet. Des lieux qui encapacitent les citoyens, leur permettent d'acquérir cette « capacité d'agir » – comme dirait Andrew Feenberg (2014). Dans mon parcours, je ne me suis, par contre, intéressé qu'à des problématiques en lien avec la circulation de connaissances sur le cinéma et l'audiovisuel. C'est ce qui me conduit, aujourd'hui, à parler d'empowerment audiovisuel et à en tracer les contours dans ce mémoire. Dans mon parcours, un premier ensemble de recherches porte sur des processus humains de transmissions de compétences et de connaissances, ainsi que le développement d'outils techniques dédiés à l'exploration des images. Ils sont le fait d'acteurs culturels engagés, d'ingénieurs ou encore de scientifiques. Une autre partie de mes travaux repose, cette fois-ci, sur l'exploration des processus d'acquisition de connaissances audiovisuelles par des groupes d'acteurs sociaux : publics des salles Art et Essai, participants à des projets ou des opérations d'éducation à l'image. Un dernier mouvement de mon parcours porte plus spécifiquement sur des processus autonomes d'empowerment, en particulier des acteurs sociaux qui décident de détourner des contenus audiovisuels qu'ils publient ensuite sur Internet.

J'ai montré, dans mes recherches, que la question de l'accès à la connaissance est ancrée dans l'histoire même du cinéma. Si la création et la projection de films ont un caractère essentiellement forain et divertissant à leurs origines, elles deviennent rapidement un enjeu d'empowerment culturel et citoyen. Très tôt, des intellectuels, des artistes et des militants sont intrigués par le cinéma et les potentialités de ce nouveau médium, se l'approprient, promeuvent la diversité, l'expérimentation, le renouvellement des formes et déploient un discours sur la société grâce à lui. Un pan entier de ma thèse traitait cette question. En outre, j'ai de nombreuses fois été sollicité pour partager ces résultats de recherche dans le cadre de séminaires ou de conférences. Il y était question de l'histoire des établissements Art et Essai des années 1920 jusqu'à nos jours, de cette mission culturelle de diffusion des cinématographies dans leur pluralité qui est la leur, doublée d'une mission de formation citoyenne des spectateurs (une piste que j'avais déjà explorée dans mon mémoire de Maîtrise sur le cinéma Utopia quelques années auparavant).

Je reviendrai sur ces recherches dans la première partie de ce mémoire de synthèse. En diachronie, je reprendrai le fil des précurseurs, jusqu'à la fondation de réseaux structurés de salles. Je montrerai qu'il y a eu une augmentation manifeste du nombre de salles

consacrées à la diffusion du cinéma Art et Essai à mettre en lien avec un projet culturel et politique de formation citoyenne. Je montrerai également que ce mouvement de l'Art et Essai s'est toujours situé dans un rapport critique à l'égard du pouvoir, maintenant une tension et un rapport de force avec les autorités : autant d'éléments caractéristiques de ce qu'est l'empowerment. Je m'arrêterai, enfin sur la question épineuse de la relation d'interdépendance qui unit ces salles aux pouvoirs publics : celles-ci ont besoin d'être subventionnées pour conduire leur mission ; mais en même temps, les pouvoirs publics leur accordent une confiance aveugle, celles-ci étant les seules à pouvoir accompagner une politique d'éducation à l'image digne de ce nom. Car l'image n'est pas neutre et encore moins universelle. Elle dépend des valeurs qui sont véhiculées par celui qui la produit, tout comme des valeurs qui sont mobilisées par son récepteur. Elle relève, en outre, de facteurs techniques (le type de caméra utilisé, l'éclairage...) et d'un savoir-faire (le cadrage, la capacité à parler de ce qu'on a filmé...) que seul l'expérience des exploitants de salles Art et Essai peut éclairer.

La question de la formation citoyenne organisée autour d'un apprentissage à la lecture des images est ensuite fermement ancrée à l'école, dans l'enseignement universitaire et la recherche. Des projets de cinéma éducateur existent de longue date (on parle d'une introduction du cinéma à l'école dès les années 1920 - Ariès, 1993), mais ce projet s'est renforcé durant les années 1990 avec la création d'opérations d'éducation à l'image (école, collège, lycéens et apprentis au cinéma), l'inscription d'obligations curriculaires dans les programmes scolaires, puis l'émergence de technologies éducatives (plateformes en ligne, outils d'analyse, etc.)⁷. Du côté de l'enseignement supérieur et de la recherche, des travaux académiques voient le jour très tôt avant de connaître une institutionnalisation dès lors que les études cinématographiques font leur entrée à l'université après 1968. Outre les spécialistes du cinéma et de la télévision, les analystes de l'image se retrouvent partout, en particulier parmi les historiens qui utilisent très tôt les archives du cinéma et de la télévision pour leurs recherches (Ferro, 1974 ; Rousso, 1987) et bientôt parmi les socio-sémiologues du web qui explorent des formes émergentes dès les années 2010 (le n°39 de la revue MEI sous la direction de Soulez & Kitsopanidou, 2015 ; le volume du labex ICCA *Cinéphilies et sériophilies 2.0* dirigé par Boissonneau & Jullier, 2019 ; etc.). Leur projet est de légitimer les images comme corpus et de déployer des connaissances autour d'elles.

Dans ma deuxième partie, je reviendrai sur ces questions en reprenant le fil de ma participation à un projet postdoctoral autour de l'annotation audiovisuelle en contexte

⁷ <https://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>

de recherche et d'enseignement. Je montrerai que des services d'annotation sont développés avec l'arrivée du numérique et d'Internet et que leurs initiateurs s'inscrivent très clairement dans une dynamique d'empowerment technologique devant conduire au déploiement d'un empowerment audiovisuel. Je reviendrai notamment sur plusieurs ethnographies que j'ai conduites avec des chercheurs, mais aussi des enfants et des adolescents. Il y sera question de l'idéologie techniciste qui se trame derrière le numérique, de la défiance des chercheurs – spécialistes de l'image – à son égard, mais aussi de la nécessité d'une médiation humaine dès lors qu'on veut embarquer le numérique dans des projets d'éducation au cinéma. Je m'arrêterai enfin sur la pertinence qu'il y a à développer des outils en contexte universitaire, en particulier lorsque ces développements sont articulés à la conduite d'une recherche (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Pour cela, je prendrai l'exemple d'un projet que je porte avec mon collègue Laurent Tessier depuis plusieurs années : Celluloid. Un service web d'annotation vidéo libre et open source particulièrement efficace dans des contextes de pédagogie mixte ou inversée qui devrait encore connaître des développements dans les années à venir pour répondre à des besoins dans le champ de la formation à distance.

L'apprentissage à la lecture des images, ainsi que la découverte et l'exploration du monde à travers elles peuvent aussi se faire de manière autonome : soit par des rencontres fortuites, soit par la mise en place de procédures plus ou moins spontanées et plus ou moins créatives. Si la télévision avait déjà permis cela depuis de nombreuses années, Internet l'a très largement renforcé. On a vu après Kevin Kelly, rédacteur en chef emblématique de la célèbre revue américaine dédiée aux technologies *Wired*, qu'avec le numérique, le self-empowerment se déploie et se renforce très largement. Une ambiguïté vient du fait qu'il y a bien des hommes derrière les machines (autant dans la conception des outils que dans les réponses qui peuvent être apportées à des besoins ou à des problèmes). Mais dans la réalité factuelle des usages du numérique, force est de constater qu'il y a toujours un individu seul face à un ordinateur qui est en train de réaliser une opération (lire, écrire, écouter, voir, coder, etc.). Dans le cas de l'encapacitation audiovisuelle créative (détournement de films ou emploi d'images), la notion de self-empowerment gagne en pertinence, car on a bien affaire à des individus qui manipulent ou produisent des images en pleine autonomie et élaborent une connaissance à la fois technique et sur le monde par leur pratique.

Dans ma troisième partie, je me pencherai sur les recherches que j'ai conduites en contexte d'émergence des technologies numériques et au-delà. Je porterai d'abord mon attention sur les nouvelles plateformes de diffusion et de consultation de contenus, comme Netflix ou Youtube qui voient respectivement le jour en 2005 et 2007.

J'interrogerai ensuite la consommation illégale de contenus. Autant de pratiques qui conduisent à se forger, en autonomie, une culture cinématographique et audiovisuelle hautement diversifiée, et ceci en allant à la découverte d'une très grande hétérogénéité d'objets. Je reviendrai également sur des travaux que j'ai conduits, au long court, sur la question du détournement et du remploi. En particulier autour de deux formes : le suédage – une activité consistant à (re)tourner des films préexistants – et le mashup – un principe de réalisation reposant sur la ponction de séquences dans des contenus sources. Là encore, on est face à des pratiques autonomes qui permettent, cette fois-ci, de dévoiler ses compétences et de partager sa culture aussi bien cinématographique que sociopolitique. Sur ce deuxième point, je pense notamment à un mashup qu'il m'a été donné d'étudier, *The Uprising* de Peter Snowdon (2014), qui compile des extraits de vidéos amateurs tournées lors des Printemps arabes et glanés sur le web.

Après de longues années consacrées à des recherches sur le cinéma et la vidéo créative en ligne, je commence à me préoccuper de plus en plus sérieusement du pouvoir politique des images. Par ailleurs, je cherche à renforcer ma perspective analytique en façonnant une méthode socio-sémiologique appropriée à mes vidéos numériques. C'est en 2016 que mon projet commence à prendre forme, à l'occasion d'une conférence que je donne à l'Institute of Education d'Athènes⁸. Celle-ci s'intitule : « Audiovisual Empowerment and Social Criticism ». J'y parle de la recrudescence statistique de la production, de la circulation et de la consommation des images (permise par la propagation fulgurante des téléphones portables, l'amélioration des réseaux, ainsi que l'usabilité de Youtube, de Facebook ou de Twitter). Je montre ensuite que la vidéo est le médium qui est privilégié pour dévoiler des situations d'urgence sociale à travers le monde : images révolutionnaires (la Syrie ; les Printemps arabes) ou militantes (la France est alors agitée par le mouvement Nuit Debout ; l'association L214 fait des révélations filmées sur la question de la maltraitance animale). J'indique enfin que la formation des enfants, des adolescents, mais aussi des adultes, à l'analyse de l'image est plus que jamais nécessaire. C'est même une urgence dans ce contexte. Aiguiser les regards pour que les acteurs sociaux se forment une culture critique (empathique ou de défiance) vis-à-vis des images. Pratiquer l'empowerment audiovisuel.

Cette dernière problématique du pouvoir politique des images et, plus particulièrement, du vidéomilitantisme numérique sera au cœur de ma quatrième partie tournée vers la présentation de mon programme de recherche. J'y parle de ce projet que j'ai engagé dans mon mémoire original autour de l'action de l'association de lutte contre la maltraitance

⁸ ATINER, les 9 et 10 mai 2016.

animale L214. Une manière comme une autre, pour moi, d'entrer en profondeur dans un sujet en pratiquant la monographie et en analysant le plus finement possible une critique adressée au système industriel capitaliste contemporain ; une manière aussi de montrer que le traitement médiatique d'un sujet de société émergent comme celui-ci peut conduire à sa déformation : ici, le glissement opéré vers la question plus marginale des régimes alimentaires végétarien ou végan. Ce travail a également été l'occasion de formaliser une méthode me permettant d'entrer en profondeur dans l'analyse de l'image. Une méthode « socio-sémiologique » que je qualifie de « critique », en ce sens où il m'apparaît plus que jamais essentiel – aujourd'hui – d'adopter un point de vue de défiance vis-à-vis de l'idéologie du pouvoir et du fonctionnement médiatique. Comme nous le rappelle très justement Bernard Jouve : il ne faut pas oublier que « *l'empowerment* vise [aussi et avant tout] à renverser les rapports classiques de domination entre L'État et la société civile » (2006).

Partie 1 - L'empowerment audiovisuel dans le champ de la culture

1. Un mouvement historique tourné vers le cinéma des marges

Les institutions culturelles (salles de cinéma, théâtres, bibliothèques, etc.) ou certaines organisations (mouvements d'éducation populaire, comités d'entreprise, etc.) ont la mission de mettre en relation des individus avec des créations (film de cinéma, pièce de théâtre, etc.) ou des formes médiatiques (journaux, programmes télévisés, etc.). L'objectif est de leur offrir des moments de détente ou de plaisir, d'échange ou de partage, mais aussi d'acquisition de connaissances. Du moins, ce sont les trois axes que Joffre Dumazedier met en avant dans sa *Civilisation du loisir* (2018 [1962]) que j'ai re-publié dans la collection des *Essais* que j'anime chez MkF depuis 2017⁹. Sur ce dernier point, on parle alors d'éducation non formelle : un type d'éducation qui repose sur l'accès au savoir dans des lieux de diffusion culturelle et des structures d'action sociale (Jacobi, 2018). L'objectif de ces institutions s'inscrit très clairement dans une dynamique d'empowerment : il convient de former des citoyens éveillés et en pleine conscience, capable d'agir sur leur environnement et/ou de diffuser ce qu'ils ont appris. Des citoyens auxquels on offre de découvrir les objets du monde dans leur diversité et leur complexité.

Durant les premières années de mon parcours, marquées par mon cursus en histoire, j'approche le plus souvent mes objets de recherche et mes terrains dans une perspective socio-historique. À ce titre, une partie conséquente de mon travail de thèse portera sur la construction de la notion d'Art et Essai dans le champ du cinéma qui trouve ses soubassements au tournant des années 1920 et s'enchevêtre concomitamment avec la problématique de l'empowerment audiovisuel¹⁰. À cette époque, le cinématographe migre dans des lieux équipés et consacrés à la projection des films (il était encore très largement forain auparavant), mais il reste assimilé à un spectacle, à une prouesse technologique qui confère des plaisirs visuels. Une poignée de personnalités issues du monde des lettres et des arts (Louis Delluc, Germaine Dulac ou Marcel L'Herbier) conspuent cependant ce cinéma qui se fonde sur le seul mouvement des images, alors que le film – disent-ils – peut être un puissant moyen d'expression à la fois esthétique et politique (Bazin, 1969 ; Langlois 1968).

⁹ La collection des *Essais* chez MkF est accessible à l'adresse suivante : <https://www.editionsmkf.com/categorie-produit/essais/>

¹⁰ Les éléments utilisés dans cette section sont repris, pour partie de ma thèse et pour une autre partie des différents cours et interventions en séminaire que j'ai pu réaliser.

Ils se lancent dans la production et la diffusion d'un nouveau genre de films en rupture, expérimentent l'ensemble des possibilités que leur offre la pellicule et contribuent à la formation d'un cinéma dont on peut dire qu'il s'affranchit de toutes règles narratives ou, du moins, développe de nouvelles formes de discours (Léglise, 1980). Opposée aux méthodes de production, de distribution et d'exploitation des films commerciaux qui méprisent le spectateur « traité comme un cheval de fiacre, qui va où on le mène » (Lherminier, 2008 : 86), la société de production et de distribution du Film d'Art affirme d'emblée son soutien à un cinéma exigeant fait par des cinéastes militants et en rupture. Des cinéastes qui poussent « leur art là où ils le veulent » écrit Louis Delluc, par ailleurs critique de cinéma dans la revue *Le film* en 1918 (cité par Lherminier, 2008 : 93).

Après la Première Guerre mondiale, il y a un véritable foisonnement créatif dans les champs de l'art, de la littérature, en passant par la musique ou encore la peinture. Le cinéma n'est pas exempt de bouleversement. C'est le moment où le critique Ricciotto Canudo parle pour la première fois, en 1919, de « septième art » (après l'architecture, la musique, la peinture, la sculpture, la poésie et la danse) (Léglise, 1980). Ces créations surprennent et ne laissent pas le public indifférent. Elles sont le fait de mouvements artistiques qui remettent en cause les conventions : Dada, les surréalistes, le cubisme, etc. Parmi ces œuvres, quelques-unes tout à fait mémorables retiennent l'attention : *Le retour à la raison* de Man Ray (1923), *Le ballet mécanique* de Fernand Léger (1924), *Entracte* de René Clair sur un scénario de Francis Picabia (1924) ou encore le célèbre *Chien andalou* de Luis Buñuel (1928). Mais le cinéma d'avant-garde, comme on l'appelle alors, c'est aussi l'expressionnisme allemand avec les films de Fritz Lang comme *Métropolis* (1927) ou de Wilhelm Murnau comme *Nosferatu* (1922), les films de Jean Renoir, Marcel Carné ou Louis Delluc, ainsi que le cinéma documentaire (comme *Nanouk* de Robert Flaherty en 1922).

Une poignée de cinémas parisiens se consacrent à la projection de ces films qui sortent des sentiers battus et ouvrent la voie à un cinéma expérimental, à contre-courant d'un phénomène naissant de massification de la culture, patent dans le champ cinématographique (Léglise, 1980). Le Vieux Colombier, célèbre théâtre animé par la troupe de Jacques Copeau, est bientôt repris par Jean Tedesco qui l'aménage en cinéma (Copeau, 1975). Germaine Dulac écrira à son sujet : « la spécialisation de l'exploitation, dont Tedesco fut le premier à entrevoir la nécessité, donne ce résultat étonnant de mettre le public en contact avec des œuvres dont il n'aurait pas supporté la vue dans les autres cinémas » (1932). Le Studio des Ursulines et le Studio 28 sont deux autres salles célèbres où se côtoient de nombreux artistes, poètes, peintres ou cinéastes (André Breton, Man Ray, Fernand Léger, René Clair, Jean Cocteau, Luis Buñuel, Abel Gance) qui n'hésitent pas

à créer du trouble, à la fois dans leurs créations cinématographiques, mais aussi comme spectateurs quand ils se déplacent dans ces salles. L'histoire retient que des événements violents s'y sont déroulés : « Le cinéma d'avant-garde, époque héroïque qui s'étend de 1920 à 1928, connut des soirées houleuses. Le Studio des Ursulines fut témoins de scènes violentes, notamment au passage d'un film de Germaine Dulac, *La coquille et le clergyman* (1927). Les "surréalistes" de Montparnasse firent un beau vacarme, on interrompit la projection, coups de poing et coups de pied furent échangés dans la salle et dans le couloir. Il y eut des vitres brisées, des tibias écorchés et des nez saignèrent » (Berner, 1939). Au Studio 28 des incidents éclatent en 1930 à l'occasion d'une projection de *L'âge d'or* de Luis Buñuel (1930). Le film qui consiste en une série de tableaux au caractère autant blasphématoire que provocateur et montre les réactions de la « bonne société » aux outrages et au meurtre. La scène finale, inspirée des *Cent vingt journées de Sodome* de Sade fait apparaître un personnage évoquant le Christ comme instigateur d'une orgie. À l'issue de la projection, des personnes outrées lacèrent des tableaux de Salvador Dali, Max Ernst, Man Ray, Joan Miro ou Yves Tanguy qui sont exposés dans le cinéma, entraînant l'interdiction du film.

Ces expériences se prolongeront jusque dans l'après-Seconde Guerre mondiale, une période durant laquelle les critiques de cinéma qui participent à des festivals s'inquiètent du manque de diffusion de certains films. Sous l'égide de l'association qui les unit (l'Association Française des Critiques de Cinéma), ils élaborent alors le projet d'un lieu consacré à la diffusion de ces films de niche qu'ils nomment « cinéma d'essai ». Si on se réfère à la définition qui en a été donnée par Domenico di Gregorio dans sa *Définition des catégories de films* en 1968, cette notion d'essai renvoie à l'idée d'un « film de caractère expérimental dont le style ou le contenu montre l'intention d'ouvrir des voies nouvelles et de nouveaux modes d'expression à l'art cinématographique » (Léglise, 1980 : p. 36). Le projet est porté par Jean Derobe, dit Jeander (c'est ainsi que ce critique à *Libération* signait l'ensemble de ses articles¹¹).

Simone Lancelot, gérante du Studio de l'Étoile en 1952, a accueilli ce cinéma d'essai après

¹¹ *Libération* est un journal édité entre 1941 et 1964. Il est parmi les plus importants et les plus diffusés de la Résistance, avec *Combat*, jusqu'en 1944. La rédaction mêle des hommes venus d'horizons politiques divers : socialistes, communistes, syndicalistes de la CGT et militants du syndicalisme chrétien. Après la libération, en août 1944, le journal reparait au grand jour et devient un quotidien. Son existence est rapidement liée à des contraintes financières. En effet, *Libération* porte les aspirations de la gauche résistante et s'oriente vers une unité d'action entre des mouvements issus de la résistance non communiste et le Parti Communiste Français (PCF). Mais cette unité ne se réalise pas, ce qui entraîne, par ailleurs, un déclin progressif du lectorat. En 1948, en proie à des difficultés financières, *Libération* reçoit le renfort de journalistes issus d'un autre quotidien né dans la Résistance : *Franc-Tireur*. Mais il ne cesse d'être déficitaire, malgré le soutien financier du PCF. Le retrait de ces aides, en 1964, entraîne sa disparition. En 1973, son titre sera repris par Jean-Paul Sartre et Serge July pour la création de leur journal.

que Jeander dut abandonner le cinéma des Reflets dont les propriétaires se plaignaient de ne pas enregistrer assez d'entrées sur les films programmés par les critiques. Elle se souvient : « Je programmais des films soviétiques et de l'Europe de l'Est en VO, des opéras filmés. Nous étions très peu d'exploitants défendant le cinéma qui sortait de l'ordinaire. Pourtant le public venait. De nombreux films qui n'avaient pu passer pendant la guerre sont programmés. Arrivent aussi les premiers films de Rossellini, Mizoguchi, [...], Bergman, Resnais. C'est moi qui ai sorti *Nuit et brouillard*. J'étais seule en France à le faire. Personne ne voulait [...]. À chaque sortie d'un nouveau film, j'organisais l'avant-première avec les réalisateurs et les acteurs. Déjà, avant l'Art et Essai [...]. Truffaut, Kast, Doniol-Valcroze, venaient tous les jours au premier rang » (sic)¹².

En octobre 1954, devant la nécessité croissante d'offrir une visibilité à ces productions cinématographiques, Jeander et quelques exploitants de salles spécialisées se mettent d'accord pour créer une association qui leur permettra, d'une part, de valoriser leurs actions et, d'autre part, d'agir auprès des pouvoirs publics. Un mouvement qui s'inscrit dans le cadre de ce qu'on a appelé « l'action culturelle » spécifique de ces années d'après-seconde guerre mondiale au cours desquelles nombre de personnes influentes ont ressenti le besoin de former le public à développer un esprit critique (en réaction à la barbarie nazie ?).

Une des opérations les plus significatives dans le champ du cinéma reste, sans nul doute, le travail réalisé par Peuple et Culture, un réseau défendant le droit à l'éducation et à la culture pour tous et tout au long de la vie, qui a démocratisé la formule des ciné-clubs (Dumazedier, 2018 [1962]). Aujourd'hui peu de ciné-clubs existent encore¹³. Pourtant, pendant de nombreuses années, ils ont été les lieux privilégiés pour découvrir le cinéma dans sa pluralité et pour débattre à l'issue des projections. Mais cette action culturelle se développe surtout dans des salles de cinéma spécialisées qui vont bientôt se constituer en réseaux puissants et bénéficier d'une reconnaissance ainsi que du soutien des pouvoirs publics.

¹² Entretien avec Simon Lancelot le 22 février 2007.

¹³ Avec mon collègue Olivier Fournout rencontré à Télécom Paristech, nous avons animé le ciné-club Shortcuts de 2014 à 2018. L'ensemble de la programmation est accessible ici : <https://shortcuts.tumblr.com/>

2. Le réseau Art et Essai : promouvoir le cinéma dans sa diversité

L'Association Française des Cinémas d'Art et Essai (AFCAE) est déclarée au BO en 1955, non sans quelques difficultés. Le nom qui est initialement choisi pour nommer le groupement est « Association Française des Cinémas d'Art, de Répertoire et d'Essai » (soit AFCARE), ce à quoi le gouvernement s'oppose, ne voulant pas s'engager dans aucune forme de soutien au cinéma de patrimoine. La naissance de la terminologie « Art et Essai » relève donc d'un assemblage fortuit entre deux mots et ce qu'ils désignent : celui de « cinéma d'art » et celui de « cinéma d'essai ». Considéré, à tort, comme une niche élitiste, le secteur Art et Essai s'inscrit au contraire dans une dynamique d'ouverture au plus grand nombre et de démocratisation de l'accès aux cinématographies dans leur diversité. Cette posture sera très largement soutenue par un homme, Jean Lescure, qui se fait élire à la présidence de l'AFCAE en 1966 autour d'un projet d'ouverture du réseau. « Il se sépare de Jeander par sa conception [...] plus libérale dans le choix des critères [...] afin de disposer d'un parc "Art et Essai" d'une importance numérique telle qu'il puisse constituer la base solide d'un marché véritable et original » (Deleau, 2005 : 1). Selon lui, « la culture est pyramidale. Plus on s'élève dans la pyramide et plus les couches sont étroites... Donner un film à des gens qui ne sont pas prêts à le recevoir, c'est courir un grand risque. C'est comme si on donnait un livre de Hegel à quelqu'un qui vient d'apprendre à lire » (Deleau, 2005 : 1, citant Guidez, 1971).

Jusqu'en 1992 (date de son retrait de la présidence de l'AFCAE), Lescure participe à l'accroissement continu du nombre de salles classées sur le territoire français et par là, au nombre d'adhérents à l'association. À sa fondation, l'AFCAE est organisée autour de cinq cinémas parisiens, puis le réseau s'étend avec l'adhésion progressive de salles localisées partout en France : il compte 50 affiliations en 1961, 120 en 1966, 300 en 1971, plus de 600 en 1974, avant d'atteindre le millier au cours des années 1990, chiffre stationnaire depuis (Léglise, 1980 ; CNC, 2006). Une situation hautement paradoxale puisque la montée du mouvement Art et Essai se fait dans un contexte de chute générale de la fréquentation et de reconfiguration du réseau de salles. En effet, la France est touchée sur la période par une crise protéiforme qui est essentiellement marquée par l'avènement massif des loisirs et la banalisation des moyens domestiques de consommation filmique (la télévision, tout d'abord, et bientôt la vidéo). Il y a également un vieillissement des infrastructures dont la principale réponse qui est apportée durant les années 1970 est l'abandon des grands théâtres cinématographiques et autres

monoécrans au profit de la multiplication des complexes multisalles. Ceux-ci permettront, pendant un temps, de stabiliser la chute des entrées.

Lescure pilote également des négociations avec les pouvoirs publics pour permettre aux établissements d'Art et Essai de bénéficier d'aides pour accompagner leur travail citoyen d'empowerment audiovisuel. Une première loi de défiscalisation est mise en place en 1960 avant de se muer en régime de subventions de fonctionnement en 1962. Le principe est le suivant : un collège de 100 membres regroupant des personnalités du monde des arts et de la culture (professionnels du cinéma ou non désignés par les pouvoirs publics) statue régulièrement sur l'ensemble des sorties cinématographiques et prend ou non la décision de leur attribuer un label Art et Essai (on parle de « films recommandés » Art et Essai). Les salles programmant ensuite un taux suffisant de films labellisés obtiennent à leur tour un label (on parle de « salles classées » Art et Essai) qui leur permet d'accéder aux aides afférentes. Les critères de recommandation sont les suivants :

« Sont considérés comme programmes cinématographiques d'Art et Essai :

- Les films présentant d'incontestables qualités, mais n'ayant pas obtenu auprès du public l'audience qu'ils méritaient.
- Films ayant un caractère de recherche ou de nouveauté dans le domaine de la création cinématographique.
- Films reflétant la vie de pays dont la production cinématographique est assez peu diffusée en France.
- Films de court-métrage tendant à renouveler par leur qualité et leur choix le spectacle cinématographique.
- Films de reprise présentant un intérêt artistique ou historique en particulier les "classiques de l'écran".
- Sont compris éventuellement dans les programmes Art et Essai :
- Les films récents ayant concilié les exigences de la critique et la faveur du public et pouvant être considérés comme apportant une contribution notable à l'art cinématographique¹⁴.

¹⁴ J'ai écrit deux papiers sur la question de la critique. Le premier (« Les critiques a hémistiches dans *Télérama* : question de point(s) de vue ? ») a été publié dans le numéro 5 des *Cahiers de la recherche du Portique* (2009a). Il traite du débat critique qui s'organise parfois dans la revue *Télérama*, car les équipes ne parviennent manifestement pas à se mettre d'accord sur les qualités des films. Mon deuxième article (« Pour une analyse informatisée de la critique de cinéma. Ce que dit la critique de la structure du champ cinématographique ») a été publié dans le numéro 31 de la revue *Questions de communication* (2017). À partir d'une analyse informatisée d'un corpus de critiques professionnelles et amateurs produites autour de 40 films, j'y montre que critique professionnelle et critique ordinaire se distinguent formellement, mais que ces deux ensembles de critiques se rejoignent dès lors qu'on les analyse au regard des types de films sur lesquels elles portent (films commerciaux, films Art et Essai porteur ou grand public et films Art et Essai de niche).

- Films d'amateurs présentant un caractère exceptionnel »¹⁵.

Ces critères sont évidemment assez flous et ils soulèvent une question fondamentale : qu'est-ce qui influe, en profondeur, sur la recommandation d'un film et donc la reconnaissance de ses qualités culturelles ? Il y a principalement deux caractéristiques qui retiennent l'attention du collège de recommandation : le statut du réalisateur (qu'il s'agisse d'une personnalité atypique, jouissant d'une aura créative ou issues d'un groupe artistique) et la provenance géographique du film (un pays faible exportateur de cinéma s'attirera le plus généralement les faveurs du collège de recommandation, même si ce critère ne dit rien d'une quelconque qualité, mais se montre acceptable dans la mesure où des films issus d'aires géographiques mal connues ne peuvent que favoriser la découverte d'autres cultures)¹⁶.

Si on se penche sur la place accordée au réalisateur dans ce système de recommandation, à sa capacité imaginer des formes nouvelles, à traiter des sujets atypiques ou à utiliser des techniques identifiantes, on remarque qu'il y a une influence manifeste de la Nouvelle Vague dont la naissance est concomitante au renforcement et à la légitimation de l'Art et Essai au tournant des années 1960. Ce mouvement a, en effet, très largement participé à l'émergence de représentations (caricaturales à bien des égards) de l'Art et Essai, les cinéastes de la Nouvelle Vague (Jean-Luc Godard, Éric Rohmer, François Truffaut, etc.) considérant que le réalisateur occupe une place centrale et qu'il mérite d'être consacré comme auteur, à l'instar de l'écrivain (Mary, 2006).

Les cinéastes de la Nouvelle Vague bannissent certains codes classiques de mise en scène au profit de l'innovation et de l'expérimentation : utilisation de nouveaux équipements de tournage, de matériels non conventionnels, élaborations de récits déstructurés, montage atypique, interprétation des acteurs plus « naturelle », tournage hors des studios, etc. Ils ont la prétention de montrer « la société telle qu'elle est, avec ses rues au petit jour, ses cafés, ses "jeunes" qui découvrent les voyages en voiture, une sexualité plus libérée » (Mary, 2006 : 12). L'objectif est de faire entrer de plain-pied la question « sociale » dans les films, tant au niveau de leur rapport au réel que dans la constitution d'un nouvel espace de production cinématographique.

Ces orientations dans la réalisation de leurs films ont été théorisées au sein des Cahiers

¹⁵ Source : Association Française des Cinémas d'Art et Essai.

¹⁶ On sait également que l'économie générale de ces films dits « indépendants » a un impact sur le système de recommandation, même si cela n'est pas indiqué dans la critériologie de l'Art et Essai (ne pas avoir été produit à Hollywood ou par Europa Corp., être distribué de manière confidentielle par une petite société, etc.).

du cinéma où les tenants de la Nouvelle Vague sont aussi journalistes depuis quelques années. Les « jeunes turcs » (c'est le nom qui vient les identifier) y ont adopté une ligne offensive contre un soi-disant corporatisme de la profession. Ils attaquent régulièrement l'esthétique de ce cinéma français dit « de qualité » qui n'est, selon eux, qu'un cinéma de compromission et de soumission à des soutiens politiques. Ils se revendiquent également du cinéma américain (Howard Hawks, Alfred Hitchcock) et ont pour règle fondamentale de privilégier la position de l'auteur sur l'œuvre, un film s'évaluant, selon eux, par les capacités de mise en scène dudit auteur, et surtout, par sa capacité à traduire un style : c'est ce qu'ils nomment « la politique des auteurs » (Baecque, 1991a & 1991b).

Toutefois, parler de cinéma Art et Essai, cela ne revient pas seulement à parler de cinéma d'auteur. Le sens de la terminologie est plus vaste et complexe ; ceci a particulièrement bien été mis en lumière dans les textes institutionnels, notamment lorsqu'il est question de soutien aux films issus d'aires géographiques à faible taux de production cinématographique. Car le mouvement Art et Essai soutient, avant tout, la production cinématographique dans sa diversité, et ce, même si les œuvres visées n'ont pas nécessairement de grandes qualités de réalisation. Il n'y a pas toujours un *auteur* derrière chaque film, mais plutôt un témoin, un observateur d'un lieu et d'une époque, un individu qui participe à la mise en lumière du monde dans sa diversité.

Pour mener à bien leur mission de recommandation, les membres du collège sont donc attentifs à ce que disent les films du monde social. Il y a, d'abord, une attention portée à leur capacité d'imiter le réel ou dire quelque chose de lui de manière métaphorique. Il y a ensuite une approche consistant à évaluer la manière dont les sujets sont traités : un rapprochement entre un *dire vrai* et un certain rejet de la technique, car l'économie des moyens est perçue comme une force créatrice (c'est en cela que le cinéma indépendant est généralement associé à un cinéma doté d'un potentiel d'expressivité). En d'autres termes, ce qui compte pour le collège d'experts travaillant à la recommandation des films Art et Essai, c'est la capacité du film à montrer son originalité, autant du point de vue de la technique que de la vue qu'il offre sur le monde.

3. Des réseaux d'intervention pour un cinéma alternatif

Avant d'entrer en thèse et d'embrasser un parcours académique, j'intègre en 2002-2003 le DESS *Stratégies du développement culturel* de l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse pour devenir un acteur de l'exploitation cinématographique. Depuis un an, j'ai rejoint l'équipe de l'AFCAE comme bénévole. J'ai, pour mission, de redynamiser une structure dont elle est un des membres fondateurs : la Confédération Internationale des Cinémas d'Art et Essai (CICAE). Son président, Pierre Todeschini, souhaite mettre en place une offre de formation à destination des personnels de salles de cinéma qui manquent de compétences dans certains domaines (gestion, marketing, techniques de médiation...) et pour cela, il souhaite participer à un vaste programme de soutien à la formation qui a été déployée par l'Europe : Media Formation¹⁷. Ce sera mon projet de stage de DESS. Organisé autour d'une collaboration franco-allemande (CNC et FFA¹⁸) et complété par des aides européennes, je mets sur pied le programme de la première édition de *Art Cinema = Action + Management* avec l'appui de Malika Aït Gherbi, alors responsable jeune public à l'AFCAE. À l'heure où j'écris ces lignes, soit 17 ans plus tard, la formation existe toujours, victime de son succès¹⁹.

Pour mon mémoire de fin de cursus, j'observe le fonctionnement de ces deux organisations (AFCAE et CICAE) et d'autres structures engagées avec elles dans le maintien d'un pluralisme cinématographique et la formation des publics à la découverte du cinéma (Bourgatte, 2003)²⁰. J'y montre comment l'exploitation indépendante spécialisée parvient à renforcer son action au tournant des années 2000 d'abord parce qu'elle propose une alternative structurée, ensuite parce qu'elle bénéficie d'un afflux d'aides publiques (nationales et européennes). Une situation qui n'est pas sans soulever une question épineuse : l'existence d'une alternative cinématographique n'est-elle possible qu'au prix d'une mise en réseau et d'une dépendance à des fonds publics ?

Le premier réseau constitué à voir le jour est l'AFCAE. Il représente aujourd'hui 15% à 20% du parc en salles et 15% à 20% de la recette totale issue de l'exploitation. Sa

¹⁷ Pierre Todeschini est décédé quelques années plus tard. Une brève nécrologie publiée dans *Le Monde* et aujourd'hui accessible en ligne revient sur son parcours :

https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2007/08/21/pierre-todeschini_946182_3382.html

¹⁸ En particulier grâce au concours d'Alain Begramian du côté français et de Detlef Rossmann du côté allemand.

¹⁹ <http://cicae.org/international-training>

²⁰ Ce travail a été conduit sous la direction du sociologue du cinéma Emmanuel et Ethis et soutenu en sa présence, ainsi que celle de Christiane Bourbonnaud, alors directrice administrative du Festival d'Avignon.

principale mission consiste à gérer le collège de recommandation ce qui en fait un interlocuteur incontournable pour les pouvoirs publics. Chargée de contribuer au maintien de la diversité du spectacle cinématographique et à celui des établissements cinématographiques à vocation culturelle, l'AFCAE s'empare également des problèmes communs à l'ensemble des exploitants adhérents au réseau pour informer les pouvoirs publics²¹. Les acteurs du mouvement Art et Essai ont, pendant longtemps, été sous la menace de la disparition (cela résultait de la précarité généralisée dans laquelle se trouvait l'essentiel de cette frange de l'exploitation) et l'AFCAE s'est vue dans l'obligation de militer continuellement pour éviter que cela arrive. D'abord contre la chute de la fréquentation et la fermeture massive de salles entre les années 1970 et 1990, cette lutte s'est ensuite tournée contre la logique de concentration que tentent d'imposer quelques grands groupes et qui se traduit par l'implantation massive de multiplexes, ainsi que par des méthodes de concurrence considérée comme déloyale²². Mais le combat de l'AFCAE ne s'arrête pas là, car il s'agit aussi de défendre chaque adhérent avec ses particularités. La réalité du terrain, c'est une grande diversité des expériences et une grande diversité dans les problèmes à résoudre.

De façon quasi concomitante à la création de l'AFCAE, les exploitants et critiques de cinéma français imaginent avec des collègues étrangers la création d'une structure qui prendra le nom de Confédération Internationale des Cinémas d'Art et Essai (CICAE) et qui aura pour mission de réunir les cinémas qui, dans le monde, sont spécialisés dans la projection de films culturels. La structure organise son action autour de la recherche de films de qualité et de la mise en réseau des exploitants.

Le Groupement National des Cinémas de Recherche (GNCR) est un groupement de salles de taille plus modeste qui contribue à la découverte et à la diffusion des cinématographies les plus novatrices et expérimentales. Pour adhérer au GNCR, un établissement cinématographique doit se voir attribuer le classement « Recherche » de la part de la commission ad hoc. Ce classement est sans doute le plus délicat à obtenir, car il nécessite que l'établissement consacre une partie importante de sa programmation à des films dont les chiffres de fréquentation, souvent très faibles, entraînent les exploitants à s'en détourner²³. Le GNCR permet donc une exposition accrue des cinématographies

²¹ Ces problèmes sont d'autant mieux compris par les responsables de l'AFCAE que la plupart d'entre eux sont exploitants et qu'ils doivent y faire face.

²² Mis en place par les grands groupes, le système de la carte (« carte illimitée UGC », « Pass MK2 », etc.) permet au spectateur de se rendre en salle autant de fois qu'il le désire après s'être acquitté d'une cotisation mensuelle.

²³ Outre le fait qu'il s'agisse de films difficiles d'accès, formellement, mais aussi parce que les médias n'en parlent pas, ces films font aussi l'objet d'un faible tirage qui contribue à leur manque d'exposition et, donc, à la faiblesse de leurs résultats du point de vue de la fréquentation.

reconnues comme étant les plus difficiles d'accès pour le public. En participant à la diversification des programmes dans les salles, mais aussi au maintien de la singularité de certains établissements cinématographiques, ce groupement est le parfait exemple d'une structure qui œuvre dans le sens de la diversité culturelle.

Europa cinémas est une dernière structure qui retient l'attention. Elle est le fruit des politiques européennes mises en place autour des plans Media pour l'audiovisuel²⁴. La circulation des productions européennes en Europe devient une des priorités de l'Union durant les années 1990. C'est dans ce cadre que Claude-Eric Poiroux inaugure le réseau Europa Cinémas en 1992, fort de son expérience d'exploitant de salles depuis 1975 à Angers, mais surtout de son expérience de directeur du Festival Premiers Plans depuis 1989 (lequel festival est exclusivement consacré aux premiers films européens). Pour lui, « Europa Cinémas concrétise une certaine idée de l'Europe qui n'est pas impérialiste, celle de la diversité culturelle ». Ce à quoi on peut adjoindre la vision que donne le cinéaste Constantin Costa Gavras de la fonction de cet organisme : « Il ne s'agit pas d'un combat contre le cinéma américain, mais d'une lutte pour la défense du cinéma européen dans sa diversité. Je pense que l'Europe a une vraie responsabilité d'ordre culturel [...]. En ce sens, Europa Cinémas est un système formidable qui aide le cinéma européen à circuler sans exclure aucune cinématographie en particulier » (propos rapportés par Bobeau, 2003).

Entre 1996 et 1999, le pourcentage de films européens distribués en dehors de leur pays d'origine passe de 14% à 23%. Aux vues de cette réussite, l'Europe renforce son aide aux distributeurs et aux salles (le financement accordé à Europa Cinémas va plus que quadruplé en cinq ans, permettant au réseau de s'étendre considérablement). Regroupant initialement une petite quarantaine de salles appelées « salles pavillons » toutes situées dans de grandes agglomérations, Europa Cinémas se développe progressivement pour réunir au final plus d'un millier d'écrans dans quelques 300 villes et 50 pays. Les conditions d'adhésion au réseau Europa Cinémas sont strictes, mais il découle de cette affiliation une aide automatique très convoitée par les salles en mesure d'y répondre (certaines salles aimeraient sans doute bénéficier de cette aide, mais ne peuvent répondre aux critères imposés ; le cas extrême est celui du mono-écran dans une zone faiblement urbanisée et dont la pluralité des publics l'empêche de monopoliser une trop grande part de ses séances à des cinématographies européennes non nationales)²⁵. La programmation de la salle doit d'abord comporter un minimum de séances consacrées aux cinématographies européennes non nationales. Le pourcentage global de

²⁴ [https://fr.wikipedia.org/wiki/MEDIA_\(Union_europ%C3%A9enne\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/MEDIA_(Union_europ%C3%A9enne))

²⁵ Ce type d'établissement est le plus souvent contraint, pour des questions de rentabilité économique, de diffuser des films nationaux ou américains.

programmation européenne de la salle (cinématographie nationale comprise) est également pris en compte. Le mécanisme de soutien porte également sur l'élaboration d'une programmation jeune public. Le dernier point concerne la conduite d'actions communes entre les salles du réseau (événements, circulation des copies, etc.).

4. Interdépendance entre les pouvoirs publics et les salles Art et Essai

Le secteur Art et Essai joue un rôle capital dans la diffusion et la promotion du cinéma dans sa diversité. Avec son modèle unique au monde, la France fait ainsi figure d'exception dans le domaine de l'exploitation indépendante consacrée à la recherche et à la découverte des films, ainsi qu'à l'animation qui en découle. Les pouvoirs publics contribuent largement à cette réussite : ils apportent des aides essentielles à ces exploitations pour qu'elles réalisent ce travail ; des aides qui se sont largement renforcées au tournant des années 2000 face à la concurrence accrue des multiplexes. Les moyens mis en œuvre pour soutenir l'exploitation d'Art et Essai proviennent du compte de soutien que gère le CNC. Alimenté par une taxe perçue sur le prix du billet, ce soutien financier est accordé de deux manières : sous forme automatique ou sélective.

Le soutien automatique permet à tous les exploitants de financer leurs travaux de modernisation. La réforme de cette aide survenue en 1998 consiste à tenir compte du chiffre d'affaires des exploitants et du nombre d'écrans dans le complexe. Elle a donc rééquilibré l'attribution du montant de l'aide au profit essentiellement des exploitants Art et Essai en diminuant la part accordée aux établissements qui bénéficient d'un chiffre d'affaires important et qui comptent habituellement dix écrans et plus. Le soutien sélectif aux salles permet là encore d'aider en priorité les salles de cinéma Art et Essai, des subventions de fonctionnement étant accordées annuellement aux salles parvenant à se classer Art et Essai. L'attribution de ces aides sélectives au fonctionnement a été modifiée sur la période. Ce sont désormais les établissements et non plus les salles qui sont classés Art et Essai ; ce n'est plus la taille de la commune, mais celle de l'agglomération qui est prise en compte pour le classement de l'établissement. La politique d'animation mise en œuvre par les exploitants est également valorisée dans le calcul des subventions par un système de coefficient pondérateur qui prend en compte les contextes sociologiques, et démographiques, ainsi que la présence d'un multiplexe dans l'environnement immédiat

de l'établissement²⁶.

Dans la continuité de ce travail mis en œuvre par les pouvoirs publics, l'Agence pour le développement régional du cinéma (ADRC) est une structure qui a été créée en 1983 pour favoriser le maintien et le développement de l'exploitation dans les petites et moyennes agglomérations. Elle s'occupe du tirage et de la circulation de copies en complément de celles proposées par le distributeur pour permettre aux salles situées dans de petites ou moyennes agglomérations d'avoir accès plus rapidement aux films Art et Essai, notamment les films dits porteurs²⁷. L'Agence aide également à la création ou à la rénovation de salles. Elle est ainsi consultée régulièrement par les collectivités territoriales soucieuses de défendre ou de développer leurs cinémas de proximité pour donner un avis sur la faisabilité de certains projets (notamment la mise en œuvre d'une programmation Art et Essai).

Un dernier élément tout à fait fondamental dans la vie de ces salles concerne l'accueil des trois opérations d'éducation à l'image qui font de l'initiation et de la sensibilisation du jeune public au cinéma et à l'audiovisuel l'un des axes prioritaires de la politique d'intervention culturelle et territoriale des pouvoirs publics : École au cinéma, Collège au cinéma et Lycéens (et apprentis²⁸) au cinéma. Ces opérations sont mises en place autour de films recommandés Art et Essai et sont quasi unanimement déployées dans des cinémas classés. Elles jouent ainsi un rôle essentiel dans la diffusion du film d'Art et Essai, mais aussi dans l'équilibre économique des salles qui sont consacrées à leur diffusion. Elles participent enfin au maintien d'un réseau hétérogène sur l'ensemble du territoire français. Ces dispositifs reposent sur un fondement simple : voir des films dans les conditions du spectacle cinématographique, c'est-à-dire en salle. Dans le prolongement de ces séances, les interventions ou les travaux en classe sont encouragés pour que les élèves développent leur culture cinématographique, ainsi que leur connaissance des sujets abordés dans les films qu'ils ont découverts en salle.

²⁶ Au sujet du soutien sélectif aux salles, une aide sélective à l'investissement est attribuée pour la création et la modernisation des salles. Son accès est réservé aux exploitants indépendants propriétaires de moins de 50 écrans. Les critères d'attribution sont hiérarchisés, prévoyant des contreparties de la part des bénéficiaires en matière de programmation à caractère culturel. La zone d'intervention de l'aide qui était, au départ, réservée aux salles situées dans des régions insuffisamment équipées est, désormais, plus largement ouverte. On le voit donc clairement, cette aide vise à soutenir en priorité les établissements cinématographiques d'Art et Essai, afin que ceux-ci puissent faire face à l'implantation de grands groupes, et notamment de multiplexes, bâtiments neufs réunissant l'ensemble des nouvelles technologies destinées au cinéma (image, son, fauteuils, etc.).

²⁷ Sont considérés comme films « porteurs » des films ayant un potentiel d'attraction des publics : le réalisateur est célèbre (Woody Allen, Pedro Almodovar, Quentin Tarantino...), le film traite d'une question de société centrale et massivement relayée dans les médias, il a gagné un prix dans un festival, etc.

²⁸ Le nom de l'opération a changé dans le temps.

L'opération Collège au cinéma, qui a vu le jour en 1989, est le premier dispositif scolaire de sensibilisation à avoir été mis en place. Cette opération est née d'un double constat : en premier lieu, l'importance que représente la culture cinématographique dans la formation des adolescents et, en second lieu, le fait que les jeunes n'ont pas assez l'occasion de voir en salle des films de répertoire en version originale. Le dispositif École et cinéma, mis en œuvre en 1994, concerne les enfants des écoles primaires. Ce dispositif se donne pour objectif principal la formation de l'enfant à la connaissance du cinéma par le visionnement et l'étude d'œuvres du patrimoine. Enfin, Lycéens (et apprentis) au cinéma, mis en place en 1995, est une opération qui a pour objectif de faire évoluer le regard porté par les lycéens sur des cinématographies méconnues, de développer chez eux une approche critique et de leur donner la capacité de cerner les enjeux d'un film.

On voit donc que les pouvoirs publics mènent une politique d'incitation envers les établissements cinématographiques d'Art et Essai. En se polarisant sur leur maintien, il favorise la mise en place d'un duopole au sein de l'exploitation cinématographique française, avec, d'un côté, les multiplexes qui concentrent leur programmation sur les grandes sorties commerciales et, de l'autre, les salles Art et Essai qui ont une vocation culturelle et éducative. Les multiplexes sont ainsi écartés au maximum du système d'aide mis en place par les pouvoirs publics au profit des établissements Art et Essai. Le soutien accru qui leur est accordé au tournant des années 2000 en réaction aux implantations massives de multiplexes est d'autant plus compréhensible qu'ils réalisent un travail de programmation et d'animation qui n'est pas toujours rentable économiquement ; de plus, ils sont menacés par certains multiplexes qui réalisent une programmation Art et Essai avec des films porteurs, s'accaparant ainsi les copies qui leur permettent traditionnellement de dégager les bénéfices nécessaires au maintien de leurs activités de découverte et d'animation²⁹.

Le maintien d'une programmation originale et diversifiée, comme on le voit, est très largement assujéti au versement d'aides publiques. En réalité, il est moins question de

²⁹ La baisse drastique des entrées en salle qui s'amorce dès la seconde moitié des années 1960 n'est véritablement endiguée qu'en 1993 avec l'apparition du premier multiplexe : le *Pathé Grand Ciel* à La Garde, dans la banlieue toulonnaise. L'accroissement rapide et sauvage de leur nombre à partir de cette date est, avant tout, la conséquence d'un *laisser faire* qui trouve son explication dans la reprise de la fréquentation, l'apparition de ces établissements accompagnant incontestablement la hausse de la fréquentation, lui permettant de passer des quelques 130 millions de spectateurs en 1993 à des moyennes plus proches des 200 millions. En programmant peu à peu des films d'auteurs dits « porteurs », les multiplexes monopolisent des copies de films qui correspondent au travail mené par les cinémas d'Art et Essai et qui leur permettent de dégager des excédents financiers, le public se déplaçant généralement en masse pour ce type de films. Le plus souvent, les gains effectués sur ces projections permettent d'équilibrer les pertes survenues suite à la programmation d'un film sur lequel le cinéma a comptabilisé un faible nombre d'entrées.

dépendance des salles Art et Essai aux pouvoirs publics français – et bientôt à l’Union européenne – que d’interdépendance. En effet, ces établissements sont intrinsèquement engagés dans une mission pédagogique d’éducation à l’image depuis leur origine. Walter Talmon-Gros, un des fondateurs de la CICAÉ – il en fut même le président à une époque – disait en 1970 : « Le mouvement Art et Essai est porté par des idéalistes. Aucune politique d’incitation et de facilité ne peut se substituer à la vocation. Un propriétaire de salle qui n’est pas guidé par l’amour du film culturellement engagé ne sera jamais un animateur d’Art et Essai »³⁰. Ces établissements se caractérisent également par leur très grande capacité d’adaptation ce qui leur a permis, à plusieurs reprises dans leur histoire, de répondre à des besoins politiques (accompagnement à la mise en œuvre de politiques éducatives autour du cinéma, maintien d’un maillage en salles sur le territoire, etc.). À ce titre, Michel Thiollière et Jack Ralite écrivaient dans un rapport sur l’exploitation cinématographique daté de 2002-2003 que « la salle classée Art et Essai est celle qui s’adapte le mieux et le plus vite aux changements provoqués par le développement des multiplexes », donnant « trois raisons à cela : sa programmation, ses activités d’animation et une clientèle fidèle et régulière ».

Cette réflexion engagée lors de mon travail de Maîtrise en Histoire contemporaine (2001), reconduite en DESS (2003), puis en DEA (2004), a été approfondie et redéployée dans le cadre de ma thèse de doctorat (2008). Ces résultats de recherche ont notamment donné lieu à une conférence lors d’un grand colloque international sur le thème des « Mutations des industries de la culture, de l’information et de la communication » organisé à la MSH Paris Nord Saint-Denis du 25 au 27 septembre 2006. J’avais alors titré mon intervention : « L’exploitation cinématographique dite d’Art et Essai : une proposition alternative entre indépendance et dépendance ».

5. L’expérience de la salle de cinéma Utopia

J’ai également – et originellement – approché la question de l’empowerment audiovisuel dans un travail monographique sur la salle de cinéma Utopia à Avignon pour les besoins de ma Maîtrise en Histoire contemporaine (Bourgatte, 2001)³¹. Ce texte, qui a en partie nourri ma thèse et qui m’aura conduit à faire l’objet de sollicitations en pointillés

³⁰ « Bulletin d’information de la Confédération Internationale des Cinémas d’Art et Essai », 1970, n°1.

³¹ Ce travail a été conduit sous la direction de l’historienne François Thébaud, spécialiste de l’histoire des femmes, et soutenu en juin 2001 en sa présence et celle de l’historienne Nathalie Petiteau.

(participation à une journée d'étude³² et rédaction d'un article – Bourgatte, 2014) sera finalement publié chez Warm (Bourgatte, 2018a)³³. Utopia est une salle de cinéma emblématique qui a été créée par Anne-Marie Faucon et Michel Malacarnet, deux baby-boomers cinéphiles qui ne sont ni formés ni préparés au métier d'exploitant. À la fin des années 1960, « Michel était étudiant, moi j'étais infirmière psychiatrique, et on avait envie de faire du cinéma » me confiera Anne-Marie à l'occasion d'un entretien³⁴. Comme la plupart des jeunes à cette époque, ils rejettent une société considérée comme conservatrice et prônent des idées libertaires et progressistes devant conduire à l'émancipation (Le Goff, 1998 : p.23-129). Une libération acquise à l'issue des événements de Mai 68 (Warnier, 1999).

Au début des années 1970, Anne-Marie et Michel ouvrent deux salles à Aix-en-Provence sous le patronage du clergé : le 16/35 et L'Arsenal³⁵. Ils montrent des films « qu'on ne voit pas ailleurs »³⁶ ; ils organisent des rencontres et des débats avec des groupes d'action ou des associations, comme le Mouvement pour la libération de l'avortement et de la contraception ou le Front homosexuel d'action révolutionnaire. Mais les ecclésiastiques les contraignent bientôt à délocaliser leur activité à cause de leur programmation libertaire et, surtout, leurs activités contestataires. Le directeur de l'Institut américain, fidèle spectateur, propose alors aux gérants de s'installer dans des locaux de l'institut, à Avignon. « Je sais que vous êtes maoïstes – leur dit-il – et vous n'accepterez peut-être pas de travailler avec des Américains, mais j'ai un local à vous proposer »³⁷. Ils rejoignent ainsi la cité des Papes en 1976, où ils vont donner naissance à Utopia.

Institution culturelle incontournable dans la ville depuis cette époque, le projet va s'imposer dans un paysage culturellement sclérosé pendant les longs mois qui séparent chacune des éditions du célèbre festival de théâtre. Utopia devient un centre d'activité et d'animation – un point d'ancrage dans la ville (Béguin, 2001) – où l'on peut découvrir des films et en débattre tout au long de l'année. Une salle qui va marquer la ville de son empreinte, et même lui offrir une identité nouvelle. Avignon n'est alors plus simplement une ville de théâtre. Elle devient aussi une ville de cinéma (Ethis, 2008).

³² « Mobiliser le public : les actions de communication et de médiation du cinéma Utopia à Avignon de 1976 à 1994 ». Communication lors de la journée d'études « Salles de cinéma et exploitants » le 17 octobre 2012 à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (cf. <http://www.univ-paris3.fr/salles-de-cinema-et-exploitants-178303.kjsp>. Dernière consultation le 10 mai 2019)

³³ J'ai proposé une synthèse du livre dans la revue en ligne *Mondes sociaux* : <https://sms.hypotheses.org/11864>

³⁴ Entretien avec Anne-Marie Faucon le 14 avril 2001 à Bordeaux.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid. Elle cite, de mémoire, les propos du directeur de l'Institut américain.

Trois formes d'intervention sont employées par ce cinéma. La première est culturelle et elle renvoie au travail de promotion mené par les membres de l'équipe en direction d'un cinéma de niche ou faiblement médiatisé, d'un cinéma marginal qu'il convient de soutenir. En ce sens, ils s'inscrivent dans le mouvement du « nouvel Art et Essai » porté par « une génération de soixante-huitards, nés dans la contestation et voyant dans le cinéma et l'audiovisuel en général, une possible remise en question du vieil ordre social » (Marcorelles, 1981). En outre, ils refusent de penser le champ de la production cinématographique de manière dichotomique avec, d'un côté, les films culturels et, de l'autre, les films commerciaux. Comme on peut le lire dans un programme daté de 1982 : « il n'y a pas de genre majeur et de genre mineur, de bon et de mauvais cinéma. Il n'y a que des bons et des mauvais films » (sic)³⁸.

Chaque film qui est projeté est un prétexte pour écrire une critique dans le programme du cinéma tournée vers la société de consommation et son fonctionnement. *Serpico* (Sidney Lumet, 1973), qui raconte l'histoire d'un policier refusant des pots-de-vin, est perçu comme une remise en cause du fonctionnement de la société américaine³⁹. *Aguirre* (Werner Herzog, 1972), histoire de ce conquistador à la recherche de l'eldorado, « écrit le – passé, présent, avenir – de l'occident tout entier »⁴⁰. La programmation de plusieurs westerns, en 1977, est l'occasion de souligner à quel point les ancêtres des Américains ne sont qu'« un ramassis de pauvres hères »⁴¹. La projection de films de vampires les conduit à faire de Dracula et ses ersatz une parabole de la soi-disant menace communiste qu'un « emmerdeur de chasseur de vampires »⁴², représentant du monde capitaliste, viendra tuer à la fin. L'organisation régulière de cycles thématiques est une autre manière de traiter des problèmes de société, comme ceux portant sur les femmes⁴³, la phallocratie⁴⁴, ou l'homosexualité, qui permettent de poser « le problème de la sexualité en général », de « la tolérance », « des différences »⁴⁵.

Le deuxième type d'intervention mis en œuvre par Utopia consiste à mener des actions de communication et de médiation pour instaurer un dialogue avec le public le plus large possible. En effet, les films projetés à Utopia ne bénéficient pas d'une importante couverture médiatique. Ainsi, pour que le public se déplace, il faut l'informer régulièrement en distribuant un programme. Celui-ci prendra plusieurs formes (A4 puis

³⁸ *La Gazette* n°10, 25 août – 14 septembre 1982.

³⁹ Programme Utopia, 3 – 9 Novembre 1976.

⁴⁰ Programme Utopia, 4 – 10 janvier 1978.

⁴¹ Programme Utopia, 23 – 29 mars 1977.

⁴² Programme Utopia, 3 – 4 Décembre 1977.

⁴³ Programme Utopia, 16 – 23 Juin 1976.

⁴⁴ Programme Utopia, 17 – 22 Mars 1977.

⁴⁵ Programme Utopia, 15 – 21 Juin 1977.

A3 plié en deux) avant l'adoption définitive en 1982 de *La Gazette* qui permet de présenter les films qui sont programmés dans les salles. L'équipe d'Utopia peut y défendre ses choix de programmation, promouvoir des films spécifiques et sensibiliser le public à des cinématographies marginales. Cela passe par la rédaction de critiques ou d'articles de fond qui permettent, selon les dires d'Anne-Marie Faucon et Michel Malacarnet, de préserver l'équipe, mais aussi les spectateurs, « de la routine et de la sclérose »⁴⁶. La particularité de *La Gazette* est d'être divisée en deux parties égales, l'une à l'envers de l'autre. Sans endroit ni envers, elle dispose de deux premières pages permettant de promouvoir deux films différents qui ont besoin d'un soutien particulier parce qu'ils ne bénéficient pas d'une promotion importante. Elle permet également aux gérants du cinéma d'insister sur leur désir de se soulever contre l'ordre et l'uniformisation imposés par la société (Bourgatte, 2006a).

La troisième et dernière forme d'expression repose sur un engagement politique qui dépasse le seul cadre du cinéma. À l'aube des années 1980, l'échéance d'une nouvelle élection présidentielle approche et les animateurs d'Utopia commencent à revendiquer un attachement de plus en plus clair à la politique menée par François Mitterrand, futur candidat socialiste à l'élection présidentielle : « là, on ne va nulle part, alors tentons l'aventure de la gauche ; ça mènera peut-être quelque part à défaut de nulle part »⁴⁷. Après la victoire du Parti Socialiste, le 10 mai 1981, le programme titre « édito (cocorico) » et l'éditorial de ce numéro montre qu'Anne-Marie Faucon et Michel Malacarnet sont convaincus que leur travail va maintenant être facilité, car il y a, désormais, face à eux « un pouvoir qui a cessé d'être sourd, aveugle ou hostile à leur expression » ; un gouvernement qui tient compte de leur préoccupation. « C'est bien connu, quand on se sent aimé, on grandit plus vite, on profite mieux. L'amour y'a rien de tel pour éviter le rachitisme »⁴⁸.

L'intérêt du nouveau gouvernement pour des alternatives comme Utopia est renforcé deux mois à peine après l'investiture de François Mitterrand par la venue, à Avignon, de celui qui s'est immédiatement installé comme « le thuriféraire » (Becker & Ory, 1998) du nouveau président : le ministre de la Culture Jack Lang. Il passe la matinée du samedi 11 juillet 1981, en plein festival de théâtre, dans la cité des Papes pour parler avec des personnalités locales, dont les gérants du cinéma, qu'il érige comme les modèles de cette culture plurielle qu'il s'engage à défendre (Fumaroli, 1992).

Anne-Marie et Michel entrent ensuite en politique, pour les élections municipales de

⁴⁶ Charte interne du cinéma, non datée.

⁴⁷ Programme Utopia, 28 février – 6 mars 1979.

⁴⁸ *Illico* n°2, 20 mai au 2 juin 1981.

1983, en participant au montage d'une liste plurielle de gauche : « Avignon Alternatives ». Cette liste se définit comme l'« expression politique d'un vécu quotidien » dont l'objectif principal est de lutter contre le diktat des partis⁴⁹. Avignon Alternatives recueille 6,6% des suffrages, ce qui lui permet d'obtenir un siège au conseil municipal⁵⁰. Anne-Marie rapportera ses expériences de conseillère dans *La Gazette* avec des mots parfois très durs, notamment lorsqu'elle évoque « le traitement de trente dossiers en trois quarts d'heure, soit à peine une minute et demie pour chacun d'entre eux » ou lorsqu'elle parle de « parodie de démocratie », avec une assemblée dominée par une majorité de quarante élus de droite qui fait face à une opposition très nettement minoritaire, constituée d'à peine treize conseillers⁵¹.

En 1990, menacé d'expulsion, mais aussi face à l'augmentation de la fréquentation, Utopia doit relocaliser son activité dans la ville. Une illustration du dessinateur Charb dans la *Gazette* rend compte de ce projet. Elle met en scène deux personnages en train de discuter, l'un faisant part à l'autre d'une rumeur selon laquelle « Utopia rachèterait le Palais des Papes »⁵². Anne-Marie et Michel sollicitent, en vain, l'aide de la mairie. Ils décident alors de lancer une pétition de soutien pour laquelle ils vont réunir 35.000 signatures⁵³, puis annoncent leur intention de se lancer à la conquête de la mairie au début de l'année 1992. Sur une des deux pages de couverture de *La Gazette* n°116 on peut lire : « Utopia candidat »⁵⁴. Et le slogan : « les politiciens nous refusent un espace... Occupons l'espace des politiciens ». Les élus de la majorité socialiste, manifestement inquiets, finissent par réagir et proposent aux gérants d'Utopia d'être relogés dans une ancienne manutention militaire située au dos du célèbre Palais des Papes. À la fin du mois de février 1992, soit quelques jours à peine après leur entrée en campagne, Anne-Marie et Michel abandonnent leur projet de conquête de la mairie pour se consacrer à leur nouveau projet qui aboutira dans le courant de l'année 1994 avec l'ouverture d'un nouveau complexe flambant neuf.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ *La Gazette* n° 47, 4 juillet – 6 août 1985.

⁵¹ *La Gazette* n° 48, 7 août – 10 septembre 1985.

⁵² *La Gazette* n°100, 5 septembre – 9 octobre 1990.

⁵³ *La Gazette* n° 109, 3 juillet – 6 août 1991 et *La Gazette* n° 112, 16 octobre – 19 novembre 1991.

⁵⁴ *La Gazette* n° 116, 19 février – 24 mars 1992.

6. Des publics en quête de découvertes

Dans le cadre de mon DEA, puis de ma thèse, je me suis tourné vers la théorie de la réception et l'analyse des publics (Bourgatte, 2004⁵⁵ ; Bourgatte, 2008⁵⁶). Mon projet était de saisir les stratégies d'empowerment que les spectateurs des salles Art et Essai mettent en œuvre autour d'un attachement à un type de films et un type de salles. La relation entre Utopia et ses publics en est un très bon exemple, la salle ayant joué la carte de la différenciation par la programmation dès ses origines (projeter des films engagés, soulevant des questions de société, issus d'aires géographiques variées, etc.). À ce titre, on pouvait lire dans un rapport du CNC que « la programmation est le principal atout des établissements Art et Essai. Elle répond à des exigences esthétiques et artistiques incontestables. Ces salles de cinéma bénéficient d'une réputation de qualité, liée surtout aux films proposés, bien identifiés par leur public. La programmation s'impose non seulement comme le premier critère de choix incitant les spectateurs à fréquenter ces établissements, mais elle représente également le premier élément de satisfaction. Le public des cinémas Art et Essai recherche des films qui se distinguent d'une ligne éditoriale plus commerciale proposée par la majeure partie des autres salles » (CNC, 2006a : p. 32).

Il y a aussi l'action politique rattachée à cette programmation qui participe de cet attachement (Bourgatte, 2018a). Les spectateurs des salles Art et Essai rejettent avec vigueur le cinéma commercial et mettent en avant l'intensité des bénéfices symboliques que leur procure les films auteuristes. Pour eux, la notion d'Art et Essai a un sens : elle englobe des films qui posent des questions et offrent des réponses, des films qui sont à la frontière entre de l'émotif et du social, cherchant à séduire, mais ne négligeant jamais l'aspect réflexif. Pour eux, l'objectif est de se sentir élevé culturellement, sans quoi la sortie au cinéma n'a pas d'intérêt. Leur sensibilité est exacerbée par cette envie de comprendre. Des remarques qui sont à mettre en relation avec les hauts niveaux culturel et diplômant des spectateurs de l'Art et Essai qui les amènent à mesurer unanimement la légitimité du cinéma comme « bien culturel ».

Mais c'est plus encore à travers la mise en œuvre d'une vaste enquête à l'échelle de la

⁵⁵ Ce travail a été à nouveau encadré par le sociologue du cinéma Emmanuel Ethis. Le jury était composé, outre mon directeur, des Maître(sse)s de conférences Virginie Spies et Marie-Hélène Poggi.

⁵⁶ La soutenance de cette thèse de doctorat a eu lieu le 3 décembre 2008 en présence d'Emmanuel Ethis (directeur), Jean-Marc Leveratto (rapporteur et président de jury), Yves Winkin (rapporteur), Daniel Jacobi et Vincent Thabourey (professionnel).

région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA) que je me suis intéressé à cette question⁵⁷. Outre l'exploitation de ces données dans ma thèse elle-même (Bourgatte, 2008), celles-ci ont été présentées à l'occasion d'un colloque organisé les 11 et 12 octobre 2007 à la Scène nationale de Besançon, puis reprises dans une publication en 2009 : « De l'institutionnalisation des formes à leur appropriation : le cinéma d'Art et Essai mis à l'épreuve de la pratique spectatorielle » (2009b). En 2008 et 2009, j'ai donné à nouveau trois conférences autour de cette problématique dans le cadre de manifestations internationales. D'abord durant le 76^e congrès de l'ACFAS à Québec (« Le discours de l'indicible. La question de la valeur appliquée au champ cinématographique »), ensuite lors de l'édition 2008 du congrès de l'International Sociology Association à Barcelone (« Peut-on et doit-on parler de communauté de spectateurs en ce qui concerne le public des salles Art et Essai ? »⁵⁸), enfin lors d'un colloque à l'Observatoire des politiques culturelles de Grenoble (« De la valeur institutionnelle aux valeurs d'usage : le cas du cinéma d'Art et Essai en France »⁵⁹).

Ces données sont également venues structurer un chapitre de l'ouvrage que j'ai codirigé avec Vincent Thabourey (2012a) intitulé « Le public du cinéma d'Art et Essai tel qu'il est » (2012b)⁶⁰. Puis un article de synthèse au titre pour le moins évocateur a enfin été publié en 2013 dans la revue *Communication & Langages* : « Le cinéma d'Art et Essai : un label de la qualité institutionnelle mis à l'épreuve de l'expertise ordinaire ». À noter également que les résultats de cette enquête ont alimenté l'écriture de deux articles de commande sur la notion de non-public qui interrogent distinctement le rapport des publics aux lieux et aux films qui y sont diffusés en apportant des éléments de réponse à cette question : n'y aurait-il pas un public des salles Art et Essai qui soit en même temps non-public des films Art et Essai ? (2010, 2012c). Une question à laquelle mon enquête a permis de répondre par l'affirmative. En effet, de nombreux établissements labellisés, en particulier dans les petites communes rurales, sont sous gestion municipale et ils subissent une pression de la part des élus pour diffuser de grands films populaires, sous prétexte que certains concitoyens ont aussi envie de voir ces films⁶¹. Des publics qui se déplacent

⁵⁷ Ayant obtenu une bourse régionale et étant contractuellement tenu de trouver un partenaire dit « socio-économique », je me suis tourné vers l'association Cinéma du Sud à Marseille. Celle-ci s'occupe de la mise en réseau des salles sur le territoire régional. Parmi ses missions, elle organise notamment de nombreuses séances de prévisionnement pour les exploitants et accompagne la mise en œuvre des opérations d'éducation à l'image.

⁵⁸ Congrès de l'International Sociology Association (ISA), Barcelone (Espagne), du 5 au 8 septembre 2008.

⁵⁹ 76^e Congrès de l'ACFAS, Colloque « Déjà plus, déjà là : la présentification et l'institution culturelle », Québec, Canada, 5 et 6 mai 2008 ; Colloque « Culture, territoires et société en Europe : les politiques culturelles en question » à l'Observatoire des Politiques Culturelles de Grenoble, les 28 et 29 mai 2009.

⁶⁰ Cet article reprend les éléments d'une communication donnée le 12 janvier 2010 à l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse lors d'une journée d'études que j'ai initiée sur le thème des publics du cinéma à l'heure du numérique.

⁶¹ Je convoque ici le sens commun du mot « populaire » et non pas une vision légitimiste qui réduirait cette

effectivement à ces occasions et qui ne viennent jamais voir de films d’auteur, entérinant la piste de deux publics distincts au sein de ces établissements.

L’examen de ces deux ensembles de spectateurs s’est fait au regard de leur attachement à des types de films distincts, et ce, sur la base d’une question introductive à un questionnaire d’enquête qui était : « Quel est le titre du film que vous êtes venu(e) voir aujourd’hui ? » (sous-entendu, le jour où l’enquêté a répondu au questionnaire)⁶². En opérant au regroupement des 129 occurrences de films citées en deux catégories (« films recommandés Art et Essai » et « films non recommandés »), on peut voir que deux ensembles de spectateurs se distinguent : le public des films Art et Essai (ou PFAE) et le public des autres films (ou PAF). Ces deux ensembles de spectateurs se distinguent d’abord dans leur relation à la notion d’auteur. En effet, les PFAE y sont sensibles, quand les PAF y prêtent moins d’importance :

Importance accordée au nom du réalisateur dans le choix des films

	Pas important	Important à l’occasion	Important	Déterminant	Total
PFAE	9,2 %	33,5 %	37,1 %	20,3 %	100,0 %
PAF	21,8 %	40,1 %	30,5 %	7,6 %	100,0 %

Michaël Bourgatte – Enquête Publics en PACA, 2007 (n = 984)

Les PFAE perçoivent ensuite le cinéma comme un objet de savoirs et de connaissances, un moyen d’ouverture sur le monde. Un rapport du CNC sur « Les perceptions du public des cinémas Art et Essai » mettait cela en évidence (2006b). On pouvait y lire que ces spectateurs viennent au cinéma « pour s’instruire, mais pas pour se divertir » (ibid. : 18) ou que les films doivent contenir, pour eux, « une dimension esthétique ou un message fort » (ibid. : 30). Les PAF, eux, voient davantage le film comme « un moyen de se changer les idées ».

Considération accordée aux films

	Un moyen de se changer les idées	Un moyen d’élargir son champ de connaissances	Votre divertissement favori	Une passion	Autre	Total

culture à des pratiques négligeables ou sans intérêt (Pasquier, 2005).

⁶² Ce questionnaire passé auprès de 984 spectateurs de la région PACA constitue le matériau central de ma thèse.

PFAE	22,0 %	38,0 %	17,4 %	17,9 %	4,7 %	100,0 %
PAF	35,6 %	28,5 %	19,9 %	10,4 %	5,5 %	100,0 %
Total	28,1 %	33,8 %	18,5 %	14,6 %	5,1 %	100,0 %

Michaël Bourgatte – Enquête Publics en PACA, 2007 (n = 984)

La diffusion des films en VO, qui est une des spécificités des salles Art et Essai (à l'exception de Paris où un grand nombre de cinémas dits généralistes organisent aussi leurs projections en VO), permet d'appréhender au plus près le rapport entretenu par les spectateurs avec les salles et les types de films qui y sont présentés. Le rejet de la VOST est davantage répandu chez les PAF :

Avis sur la diffusion des films dans les salles Art et Essai en VOST

	Vous y êtes favorable à 100 %	Vous n'y prêtez pas d'importance	Vous allez voir des films en VOST, mais préféreriez les voir en VF	Vous n'allez voir que des films en VF	Total
PFAE	69,2 %	10,5 %	14,1 %	6,1 %	100,0 %
PAF	39,1 %	13,3 %	21,5 %	26,1 %	100,0 %
Total	56,1 %	11,8 %	17,3 %	14,8 %	100,0 %

Michaël Bourgatte – Enquête Publics en PACA, 2007 (n = 984)

Pour cette étude, une question spécifique avait été posée : elle proposait à la personne enquêtée d'imaginer un instant qu'il faille contacter un réalisateur célèbre pour tourner un film sur la vie de son/sa meilleur(e) ami(e). Le croisement des résultats obtenus avec la bipartition du public est tout à fait significatif :

Réalisateur le plus approprié pour tourner un film sur la vie de mon/de ma meilleur(e) ami(e)

	Woody Allen	Luc Besson	Pedro Almodovar	Jean-Luc Godard	Steven Spielberg	Won Kar Wai	Vous-même	Autre	Total
PFAE	21,4 %	4,7 %	31,0 %	6,1 %	5,7 %	9,3 %	9,6 %	12,3 %	100,0 %
PAF	18,9 %	14,2 %	25,1 %	5,9 %	13,3 %	3,4 %	12,7 %	6,5 %	100,0 %

Total	20,3 %	8,9 %	28,4 %	6,0 %	9,0 %	6,7 %	11,0 %	9,7 %	100,0 %
-------	--------	-------	--------	-------	-------	-------	--------	-------	---------

Michaël Bourgatte – Enquête Publics en PACA, 2007 (n = 984)

Les PFAE évoquent des noms d'auteurs consacrés dans le champ de l'Art et Essai : ici, Pedro Almodovar et Won Kar Wai. Ils diversifient aussi beaucoup plus leurs réponses ; ils sont, en effet, deux fois plus nombreux que les PAF (12,3 % contre 6,5 %) à avoir cité le nom d'un réalisateur spécifique qui n'était pas proposé dans ma liste (puisque'il s'agissait d'une question fermée). De leur côté, les PAF montrent un attachement plus fort à de grands réalisateurs populaires : Luc Besson et Steven Spielberg, souvent décriés dans le milieu de l'Art et Essai⁶³. L'équilibre des réponses sur les cas Woody Allen et Jean-Luc Godard montrent enfin que ce sont des réalisateurs au statut incertain, parce que leurs noms sont extrêmement populaires.

Les deux ensembles de spectateurs se distinguent également du point de vue de leur fréquentation. Les taux plus importants enregistrés chez les PFAE appuient l'hypothèse d'une plus grande adaptabilité face à la diversité des productions existantes. Ils prennent davantage de risques et se rendent, par conséquent, plus souvent au cinéma. Mais devenir amateur de films Art et Essai est aussi un goût qui se dessine dans le temps long. C'est un autre axe de différenciation. Les PAF sont dominants sur l'ensemble des premières classes d'âges de la vie. Puis on observe un renversement sur la tranche d'âge des 50 et 64 ans. Une combinaison entre les hauts taux de fréquentation des PFAE et un âge moyen plus avancé serait donc à mettre en relation, très pragmatiquement, avec leur disponibilité (les PFAE comptant dans leurs rangs de nombreuses personnes à la retraite).

La sociabilité en salle est enfin différente entre les deux groupes. Les PFAE y vont seuls ou avec leur conjoint(e) (étudiants, personnes en veuvage, couples jeunes ou retraités), tandis que les PAF, qui sont globalement plus jeunes, ont une sociabilité amicale (bandes de copains adolescents, groupes d'étudiants) ou familiale (la fameuse « sortie en famille »). Les PFAE sont enfin plus engagés dans la vie de leur salle en participant bien plus largement à des rencontres et des animations.

Mais l'existence (la coexistence) de ces deux ensembles de spectateurs ne doit pas cacher une réalité qu'une seule enquête en diachronie pourrait révéler, mais qu'on peut poser sous la forme d'une l'hypothèse : le potentiel glissement des spectateurs d'un groupe vers

⁶³ À noter que les modalités de réponses à cette question ont été choisies suite à une enquête conduite par email auprès de l'ensemble de mes contacts Internet. Ce sont les noms mis en évidence le plus significativement qui ont été retenus.

un autre. En particulier, le passage de spectateurs depuis le PAF vers le PFAE. Pourquoi ? Car on a observé le caractère dominant des plus de 50 ans parmi ce PFAE et que la taille de ce public reste stationnaire depuis de nombreuses années, et cela malgré les alertes des professionnels du secteur concernant le vieillissement de leur public. Sa régénérescence est donc probablement à mettre en relation avec l'intégration d'un public vieillissant (issu du PAF) à ce public de l'Art et Essai.

7. Les ateliers du BAL

Je voudrais conclure cette partie en m'arrêtant sur une recherche plus tardive dans mon parcours qui a été conduite au BAL, une structure fondée à l'initiative du célèbre photographe Raymond Depardon dont l'activité est tout entière tournée vers la photographie et, plus largement, l'image. Elle propose des expositions, des rencontres et des débats, ainsi que des ateliers de formation et de sensibilisation à la photographie et à l'image. Ce terrain a été ouvert suite un échange que j'ai eu avec Valentine, une des membres de l'équipe, qui souhaitait recueillir des données sur la mise en œuvre d'une action éducative qui se tient hors du temps scolaire : « L'image en partage ». En effet, son fonctionnement repose sur l'accueil annuel d'une vingtaine de lycéens recrutés dans un ou plusieurs établissements et volontaires pour participer à un projet conduit au long court, pendant une année, sur les périodes de vacances scolaires. Ce travail, qui a un statut particulier pour moi puisqu'il porte sur la photographie et non pas le cinéma et l'audiovisuel, a donné lieu à deux publications : une première dans la *Revue d'anthropologie des connaissances* sur la question de l'empowerment technologique (2018b) et une seconde dans un ouvrage collectif sur le thème de l'éducation non formelle (2018c).

Les ateliers de « L'image en partage » comprennent des phases d'analyse d'images et des phases de production. Ce travail est piloté par un artiste invité (il y en a un nouveau chaque année) qui accompagne le groupe dans le temps long. Des professionnels interviennent de façon plus ponctuelle en fonction des avancées et des besoins de l'atelier (guide-conférencier, éditeur, etc.). Durant les premières rencontres, les participants apprennent à se connaître, se jaugent et trouvent des équilibres dans leur collaboration ; ce qu'Erving Goffman appelle « la complicité d'équipe » (1973 [1959] : 170). La première phase de travail est donc basée sur des formes d'ajustement dans l'écoute, l'échange et la découverte. Vient ensuite le temps de la production qui induit de consigner de

l'information (photographies, dessins ou enregistrement de la parole des animateurs). Le dernier temps de l'atelier est celui de la réalisation d'un livre qui nécessite de tirer parti des données collectées, ainsi que des réflexions conduites tout au long de l'année.

Méthodologiquement, j'ai porté mon attention aux signes de Communication Non Verbale dont j'ai fait l'hypothèse qu'ils seraient utiles pour l'exploration de l'atelier (Scherer & Ekman, 1982) : ces « coulure » (*leakage*) ou expressions corporelles « que le corps laisse passer » (Winkin, 1985 : 78, citant Ekman & Friesen, 1969). J'ai ainsi consigné toute une gamme de moues, regards, rires, gestes, comportements ou attitudes marquant la complicité, l'indifférence ou encore la désapprobation chez les adolescents et les animateurs. J'ai également consigné des types de comportements vis-à-vis de l'objet technique qui est au cœur du projet : l'appareil photo. Ce travail a été conduit à l'occasion d'une sortie dans le quartier des Halles de Paris (c'était le thème qui avait été choisi cette année-là, notamment parce que la Canopée du Forum – grand centre commercial du cœur de Paris – était en travaux et que le quartier se trouvait conséquemment en restructuration), ainsi que lors de rencontres en ateliers (en particulier pendant la conception du livre rassemblant les traces photographiques amassées sur le terrain).

Mes observations ont montré un processus d'autonomisation progressive des jeunes. Une émancipation permise par la présence de l'appareil photographique, mais variable en fonction du type d'appareil utilisé. Ainsi, un Reflex ou Bridge, de qualité professionnelle ou rapprochant son usager d'une pratique experte (même s'il n'en est rien), donne une pleine légitimité comportementale au photographe. Il « a le droit » et peut « s'autoriser » à mettre son corps en mouvement. Et il ne fait aucun doute que la présence du viseur sur ce type d'appareil participe de ce comportement. Car porter son œil au dos de l'appareil est un geste qui tend à rendre compte de son expertise (réelle ou présumée). Sans parler du fait que l'autre œil est alors fermé, ce qui isole en quelque sorte le photographe du monde le temps de la prise de vue : il est pleinement focalisé sur l'objet de son attention. À l'inverse, les jeunes gens équipés d'appareils compacts ou de smartphones semblent comme contrits par l'artefact technique qu'ils ont entre les mains. Ils l'utilisent pour capter des images, mais ils maintiennent leur corps droit, raide, dans une posture d'attention. Seuls leurs bras se dressent devant eux, ou au-dessus d'eux, pour permettre la réalisation d'une photographie.

On voit ensuite se confronter, chez les jeunes participants, une recherche d'émancipation individuelle – qui passe par le désir de formaliser une expression artistique atypique – et un besoin de collaborer, à la fois pour progresser dans sa pratique photographique et faire progresser le groupe. En première instance, on observe une pratique solitaire, chacun

cherchant à avoir le « bon » cliché. C'est progressivement que les jeunes commencent à réintégrer cette « complicité d'équipe » (Goffman, 1973 [1959] : 170) établie lors des ateliers préparatoires et qui avait été rompue le temps de la domestication de l'outil technique et des premières photographies. On observe alors une « opération de réaligement » (ibid.) qui consiste à prendre des photographies qui serviront les desseins du groupe, sans pour autant mettre de côté toute tentative – consciente ou non – de distinction. Des observations qui rendent compte du poids du système éducatif formel et académique dans les représentations de ces jeunes gens dont le désir de créativité et la prise d'initiative sont partiellement empêchés par le sentiment de devoir répondre à ce qu'ils imaginent comme étant les attentes des animateurs qui les accompagnent. En outre, le rapport de compétition photographique qui s'instaure entre eux rappelle le fonctionnement traditionnel de la classe qui repose sur des systèmes d'évaluation et de notation. Le projet auquel ils prennent part ici se distingue pourtant, à la fois dans le libre arbitre qui est accordé aux participants et dans l'approche très ouverte des consignes qui leur ont été fournies.

Une dernière observation concerne les tensions entre l'artiste invité à piloter le projet et les jeunes participant à l'atelier. Des tensions qui se traduisent par des négociations impensables à l'école dans le cadre d'une relation maître-élèves et finalement caractéristiques des situations d'éducation non formelle (Batsleer, 2008). À travers elles, les apprenants vont parvenir à imposer certains éléments de leur vision du projet, en respectant toutefois les cadres posés initialement : la réalisation d'un livre de fin d'atelier comprenant des images et des textes. Un livre qui contiendra, toutefois, des éléments visuels qui ne répondent pas aux souhaits initiaux de l'artiste invité (certaines photographies d'amis ou des croquis). Une production somme toute caractéristique d'un type de production éditoriale issu de l'éducation non formelle : une production plus créative et moins pédagogique, plus originale et moins formalisée (ibid). Un livre composé d'une alternance de planches de textes et de planches d'images sans que le texte ne corrobore, ne souligne ni de traduise jamais l'image, et vice-versa. On est donc loin d'un modèle éditorial classique dans lequel des textes dialoguent avec des images et des images illustrent des textes. Pour autant, si cette production affirme clairement ses intentions artistiques, elle ne renie pas sa valeur documentaire, car les textes et les images qui la composent sont le résultat d'une collecte de traces sur le terrain (photographies et informations consignées dans des carnets).

Partie 2 – L’empowerment audiovisuel dans les champs de la recherche et de l’éducation

1. Des technologies d'annotation audiovisuelle pour la recherche

Au tournant des années 2010, la recherche universitaire est confrontée à de nouveaux objets et de nouveaux terrains qui émergent autour des technologies du numérique et d'Internet. Le laboratoire des SHS de Télécom Paristech est notamment engagé dans un important projet, Cinecast, qui réunit des acteurs préoccupés par la question de l'interopérabilité de plateformes devant permettre la circulation et le transfert de films (notamment entre les fonds de la Cinémathèque, de l'INAthèque, de la BNF, de la BPI ou encore du Forum des images), ainsi que la production d'annotations sur les contenus (enrichissement expert des ressources audiovisuelles ou production de commentaires, à des fins d'analyse ou d'exploration des films).

C'est dans ce cadre que je suis recruté comme postdoctorant à Télécom Paristech pour ma connaissance et mes compétences dans le champ du cinéma. Mon premier travail consiste à réaliser un benchmark des technologies existantes et un état de l'art des travaux scientifiques sur la question. Cela a nécessité de me pencher sur la question de l'outillage technologique existant pour s'emparer de corpus vidéo ; puis de m'intéresser à la manière dont ces corpus peuvent être catégorisés, analysés ou encore partagés. Pour cela, je me suis inspiré de la perspective enrichissante des *Software Studies* (Manovich, 2013 ; Gras, 2015). Dans un second temps, j'ai pris la décision de réaliser une série d'entretiens avec des chercheurs, car l'annotation est pratiquée par certains d'entre eux à des fins d'analyse, mais cette opération n'est pas nécessairement médiatisée dans leurs articles.

Le benchmark a révélé qu'il existe plusieurs dizaines de technologies, mais la plupart d'entre elles sont développées dans le cadre de projets de recherche financés, ce qui veut dire que leur fonctionnement n'est pas pérenne. En outre, aucun logiciel dédié à l'analyse de films ne s'est imposé au sein de la communauté scientifique, malgré quelques tentatives de développement technologique comme Ant, Anvil ou Pad.ma⁶⁴. À l'international, un des rares outils à connaître une carrière est sûrement Vialogues déployé par la Columbia University⁶⁵. En France, c'est Lignes de temps, développé à l'IRI,

⁶⁴ <http://ant.umn.edu>, <http://www.anvil-software.org> et <http://pad.ma>

⁶⁵ <https://vialogues.com>

qui est le premier logiciel utilisé de manière systématique à la fois par des chercheurs et des pédagogues.

L'état de l'art a, quant à lui, révélé une abondance de productions en sciences de l'ingénierie et en informatique. En France, ce sont principalement les travaux d'Olivier Aubert et de Yannick Prié (2012), ainsi que ceux des équipes de l'IRI autour de Vincent Puig (2007) qui se distinguent, les uns et les autres participants d'ailleurs au projet Cinecast. Beaucoup plus marginalement, on retrouve quelques productions en sciences de l'information et de la communication et en sociologie (en pensera en particulier à celles de Manuel Zacklad - 2007).

Ma campagne d'entretiens semi-directifs auprès de chercheurs en SHS travaillant sur des matériaux vidéo (films, séries, documentaires, journaux télévisés) fera apparaître des pratiques de « bricolage » nécessitant de faire avec « les moyens du bord » (Lévi-Strauss, 1990 [1962]). Ils utilisent encore beaucoup des crayons, du papier ou des logiciels ordinaires de traitement de texte. Certains d'entre eux trouvent des solutions avec des technologies telles que *Quicktime* ou *VLC* qui contiennent une fonctionnalité de pause de signets sur les vidéos (l'objectif étant de marquer les moments clés du film qu'ils analyseront ensuite en profondeur). D'autres réalisent des captures d'écrans pour illustrer ou argumenter un propos, notamment en vue d'une publication. Les plus technophiles se sont emparés de logiciels traditionnels de montage (comme *Movie Maker* ou *iMovies*, *Adobe Premiere* ou *Final Cut Pro* – Deligne, 2010). Ils font alors un usage stratégique et tactique de ces outils, au sens de Michel de Certeau (2005 [1980] : 57-63), en ce sens où ils n'utilisent qu'une partie des fonctionnalités dédiée à l'annotation. Les derniers, enfin, sont confrontés ou embarqués dans l'usage d'outils d'annotation tels que *Mediascope* à l'INAthèque (Rodes, 2005), *Advene* (Schmitt, 2012) ou *Lignes de temps* (Puig & Sirven, 2007).

Ces réflexions me conduiront à donner deux conférences : une première dans le cadre du congrès de l'Association française de sociologie en 2011, la seconde – avec actes – l'année suivante lors d'un colloque en marge d'un festival de cinéma au Portugal en (Bourgatte, 2012a)⁶⁶. Suivra la publication d'un article dans la revue *MEI* qui me donnera l'occasion d'exposer les cadres de mon approche (2012b). L'annotation – comme processus d'encapacitation – désigne deux choses. C'est une activité d'ajout textuel ou graphique qui vient se greffer à un contenu préexistant qu'il soit ou non numérique ; c'est aussi le

⁶⁶ « L'annotation entre programme d'usages et programme d'usagers » du 5 au 8 juillet 2011 à Grenoble et « Annoter des films et des vidéos. Une activité de curating audiovisuel » au colloque « Art, Cinema, Technology » du 25 au 29 juillet 2012 à Avanca au Portugal.

résultat de cette activité. Cette pratique est ancienne : on pensera notamment aux copistes qui n'hésitaient pas à annoter les documents sur lesquels ils travaillaient en les enrichissant de gloses (Lortsch, 1910). Bientôt, l'annotation se retrouve dans les ouvrages imprimés d'occasion (soulignements, accolades ou périphrases) et, plus récemment, dans les documents numériques qui offrent des opportunités accrues (Vandendorpe, 1999). Avec le numérique, l'annotation reste la même à cela près qu'elle correspond à un contenu pris entre deux balises informatiques techniquement indépendante et dissociable du contenu premier (Aubert & Prié, 2005 ; Cousins, Baldonado & Paepcke, 2000). À noter également que l'annotation est le résultat de la consultation « active » d'un contenu (Adler & Van Doren, 1972) et qu'elle a trois fonctions non exclusives : elle peut d'abord permettre à l'individu s'adonnant à une activité d'annotation de dévoiler sa compréhension du contenu et sa capacité à le médiatiser ; elle peut ensuite servir d'aide-mémoire ; elle peut enfin définir une activité créative.

Il existe ensuite plusieurs manières de distribuer les annotations à l'écran. Le premier modèle, qui est aussi le plus répandu, repose sur la distinction entre le contenu audiovisuel (consultable depuis la fenêtre de la liseuse) et les annotations (qui sont dans une fenêtre périphérique). Ce principe repose sur une économie d'écran dissociant le contenu annoté, les annotations et l'outillage ad hoc. Son fonctionnement renvoie donc au modèle de l'annotation écrite (description de la séquence, production d'un commentaire) en tirant toutefois parti des possibilités offertes par l'outil numérique (intégrer l'annotation à un réseau social, représenter schématiquement des séquences de travail). La deuxième façon de s'adonner à une activité d'annotation revient à découper des objets audiovisuels. Ainsi, on considérera que cette seule activité d'extraction et/ou d'isolement d'un segment filmique est, en soi, une façon de produire des annotations. Il existe une troisième manière de réaliser des annotations audiovisuelles : l'écriture sur le contenu. La forme que peut prendre l'annotation est donc celle d'un texte dans une bulle ou d'un texte incrusté sur l'image. Il peut également s'agir d'une annotation graphique, notamment le cerclage servant à pointer un élément ou une zone du film.

L'annotation peut enfin être textuelle ou multimédiatique. En ce qui concerne l'annotation écrite, on remarque d'emblée qu'elle entretient, au niveau de ses intentions, une filiation forte avec l'annotation telle qu'elle a été observée dans la sphère de l'imprimé, à cela près qu'elle instaure un rapport intermédiatique avec le flux audiovisuel. Il s'agit de décrire le contenu de référence (ou de le reformuler puisque nous sommes ici dans une configuration intermédiatique), de le qualifier ou de le mettre en relation avec un autre contenu. L'annotation multimédia peut prendre plusieurs formes : il peut s'agir du bouton Like sur les réseaux sociaux, il peut aussi s'agir d'un cerclage ou d'un pointage

sur la vidéo. Ces actions peuvent avoir une dimension évaluative. Elles peuvent aussi favoriser la mise en relation de deux ou plusieurs contenus entre eux grâce à un principe d'hyperlien (sous-jacent au cerclage ou au pointage qu'on aura inséré sur la vidéo).

2. Pratiques de l'annotation audiovisuelle

Une autre manière d'interroger l'annotation consiste à se pencher sur la pratique et les conditions de circulation de la connaissance à laquelle l'annotation peut participer (en ce sens où elle est une activité de prise de notes, de réflexion, de mise en partage du savoir, etc.). Cette approche s'explique au moins de deux manières : d'abord par le prisme sociologique que je me suis forgé durant mes années de thèse (c'est-à-dire : se préoccuper des acteurs et tirer parti de leur expérience) qui rejoint les préoccupations du sociologue Laurent Tessier avec lequel je suis amené à collaborer étroitement depuis mon arrivée à l'Institut Catholique de Paris (ICP). Ensuite par la structuration progressive de mes réflexions autour d'un modèle consistant à mobiliser de manière systématique la perspective historique (que je nomme « alignement des cadres » dans cette HDR). Je donnerai avec Laurent Tessier plusieurs communications sur le sujet⁶⁷ et co-écrirai avec lui un chapitre d'ouvrage (2017).

Dans ce chapitre, nous montrons que la pratique de l'analyse filmique est répandue et même institutionnalisée depuis des dizaines d'années (2017). En France, les travaux des historiens Marc Ferro (1974) et Henri Rousso (1987) ont, parmi d'autres, permis de montrer les bénéfices de cette pratique, qu'il s'agisse de l'étude de films d'actualité, de films de propagande et même de films de fiction. Dans de nombreux autres champs des SHS et au-delà, il n'est non plus exclu de réaliser puis d'analyser des vidéos ou des entretiens filmés. L'observation sociale reposant sur la captation d'images à l'aide de caméras est notamment au cœur des Workplace Studies (Heath, Hindmarsh, Luff, 2010), un courant de recherche dont la méthode consiste à capter des activités dans le temps long pour ensuite analyser finement les vidéos et consigner les attitudes, les comportements, les interactions. Cette pratique est également répandue en sociologie, en géographie, dans les sciences de l'éducation, les sciences et techniques des activités

⁶⁷ « Animation d'un atelier Cinéma et annotation audiovisuelle » au THATCamp Paris du 9 au 11 juin 2015 ; « Video Resources and Open Education: Challenges and Perspectives » au colloque #DariahTeach à Lausanne (Suisse), du 22 au 24 mars 2017 ; « Déployer un service d'annotation vidéo » au colloque TICEmed à Marrakech, du 29 au 31 mars 2018 ; « Éduquer aux vidéos numériques par la pratique de l'annotation collaborative » au congrès de l'EIAH à Paris le 04 juin 2019.

physiques et sportives (STAPS) et bien entendu dans les études cinématographiques : on y étudie des films d'urbanisme ou météorologiques, des vidéos montrant des situations de classes ou des séquences permettant d'observer les mouvements du corps, des films d'animation, de fiction ou documentaires, etc. Avec la circulation de plus en plus massive de vidéos sur Internet se pose enfin la question des nouvelles opportunités qui sont offertes aux chercheurs, mais aussi celle du vertige que la situation peut générer tant la masse de ressources potentiellement accessibles est importante.

Le travail d'analyse de contenus audiovisuels que le chercheur est amené à réaliser se décompose généralement en plusieurs étapes. Il s'installe devant son écran (télévision ou ordinateur) et il prend des notes factuelles consistant à relever des éléments clés de la structure narrative : personnages, décors ou effets de montage. Dans un second temps, il revient sur le contenu pour affiner son analyse, confirmer des intuitions, consigner de nouvelles données. La prise de note est donc nécessairement linéaire, ce qui ne facilite pas la circulation dans le matériau filmique. Autant cette manière de procéder est aisée lorsqu'on manipule un ouvrage papier, autant elle devient fastidieuse et chronophage lorsqu'on explore un contenu audiovisuel. Par ailleurs, il est extrêmement difficile de réaliser des analyses comparées. D'où l'importance d'embarquer des technologies appropriées, mais malheureusement (et étonnement) encore très largement inexistantes.

Parmi les technologies qui ont vu le jour, trois d'entre elles ont retenu mon attention. *Advene*, développé par le laboratoire LIRIS, est le résultat d'un projet de recherche technologique très novateur (Aubert et Prié, 2005) qui aura notamment fait l'objet d'une application ayant permis de montrer le potentiel de l'outil : un projet d'analyse de parcours de visites filmés dans des musées (Schmitt, 2012). Mediascope est un autre outil implémenté à l'INAthèque, la bibliothèque de recherche de l'INA. Il est surtout utilisé pour ses fonctionnalités de lecture (pause, stop, avancer, reculer), pour le découpage de segments (isoler différents sujets dans une émission, chapitrer une séquence longue), la ponction d'images (sous la forme de captures d'écran) et la constitution de corpus personnalisés (Rodes, 2005). En revanche, il est peu mobilisé pour la prise de note. La plupart du temps, les analyses de séquences continuent à être réalisées par les chercheurs sur papier ou à l'aide d'un traitement de texte sur leur ordinateur. Lignes de Temps, enfin, est un logiciel qui a été imaginé en collaboration avec des critiques de cinéma et qui s'inspire des interfaces de montage filmique autant dans son fonctionnement que dans son ergonomie. Il est fixé sur le caractère temporel du film et fonctionne selon un principe de fabrication de lignes d'analyse qu'on peut découper en autant de plans que le film en contient (Puig & Sirven, 2007). Il favorise l'exploration libre et personnalisée des vidéos, il permet de marquer des séquences, de les coloriser, d'insérer des mots-clés, de prendre

des notes, de faire une étude comparée, de segmenter ses ressources, etc. Un ensemble de fonctionnalités qui agit incontestablement comme un facilitateur pour le chercheur.

Advene, Lignes de temps et d'autres (par exemple, Vialogues) se distinguent parce qu'il s'agit d'initiatives ouvertes émanant du monde universitaire, là où de nombreuses solutions sont le fait d'acteurs privés qui travaillent dans une logique propriétaire et donc payante, cherchant à vendre leurs produits aux professionnels des médias ou du monde éducatif. Ainsi l'éditeur de logiciel Netia, partenaire du projet Cinecast, aura-t-il cherché à vendre une solution d'annotation audiovisuelle propriétaire à l'issue du projet. Une situation qui cristallise la question des technologies libres Vs propriétaires et qui montre combien il importe de se préoccuper de la manière dont se déploient le numérique. Car le travail du chercheur dépend aujourd'hui très largement des conditions technologiques dans lesquelles il évolue.

3. Faire entrer l'analyse des images dans la classe

Je poursuis mes recherches sur l'annotation audiovisuelle en fixant spécifiquement mon attention sur ses enjeux éducatifs. Pour cela, j'observe ce qui se passe dans des ateliers pédagogiques que j'organise avec mes étudiants depuis 2010 dans des salles de classe autour de l'utilisation du logiciel Lignes de temps. Le fruit de ces terrains me donne l'occasion de trois communications avec publication et d'un article dans une revue scientifique. Une première conférence se tient à Montréal dans le cadre du 82e congrès de l'ACFAS, une autre à Paris à l'occasion d'un colloque organisé par l'INA en 2014, puis une troisième à Skopje en 2015⁶⁸ (2014a, 2016, 2015a). Dans l'entre-fait, une publication paraît dans la revue *Eduquer-Former* dont je co-dirige la 46e livraison avec Daniel Jacobi sur le thème des innovations pédagogiques et des usages de la vidéo (2014b).

Plusieurs questions sont au cœur de ces papiers : quelle culture des images les pédagogues et les élèves ont-ils ? De quelle manière peut-on concilier l'accession à des connaissances à la fois cinématographiques et technologiques à l'école ? Qu'est-ce que la technologie apporte à la situation d'apprentissage ? Comment faire acquérir aux élèves

⁶⁸ « Créer des activités pédagogiques pour accompagner les élèves à la lecture du cinéma et à la production de vidéos », 82e congrès de l'ACFAS les 12 et 13 mai 2014 à Montréal ; « Le cinéma à l'heure du numérique et des cours en ligne » du 21 au 23 mai 2014 pour le colloque *D'un écran à l'autre* à Paris (avec Vincent Puig et Olivier Fournout) ; « Teaching and Learning to read Images and Movies » au Centre for Culture and Cultural Studies de Skopje (FYROM) les 3 et 4 septembre 2014.

une connaissance de la grammaire filmique ? (Qu'est-ce qu'un champ-contrechamp ? Quelle valeur peut-on attribuer au plan-séquence ? Quelle importance donner à la lumière, à l'éclairage ? Etc.).

Ces questions sont d'autant plus importantes que les pouvoirs publics ont formulé, dans les textes, des attentes autour de l'acquisition d'une culture visuelle. Ils insistent beaucoup sur la place qu'il faut donner à « l'éducation à l'image » de « la maternelle au baccalauréat »⁶⁹. On peut lire dans les programmes officiels : « tout au long du parcours des élèves, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel [...] contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et de culture que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire »⁷⁰. La petite école est le moment d'une « première sensibilisation », le collège est celui d'un « approfondissement » et le lycée celui de la « diversification » (les terminologies sont celles qui sont explicitement employées dans les textes)⁷¹.

Une série d'injonctions qui nous montre que la question de l'empowerment audiovisuel est également présente dans le champ de l'éducation formelle (l'éducation formelle concerne les enseignements qui sont dispensés dans un cadre scolaire ou universitaire. Dans la plupart des pays du monde, un temps plus ou moins long de la vie des individus est consacré à cette éducation qui doit conduire à la maîtrise d'éléments considérés comme fondamentaux par la société et les pouvoirs publics qui organisent cette éducation : la parole, la lecture, l'écriture, le calcul, puis la logique, la morale, l'éthique, etc.) : elle n'est pas une chasse gardée des institutions cinématographiques ou audiovisuelles dont j'ai parlées dans la première partie de ce mémoire de synthèse et qui sont engagées dans des projets d'éducation non formelle depuis longtemps.

Pourtant, lors des entretiens que j'ai conduits avec des enseignants, la plupart d'entre eux me confient n'être pas, peu ou mal formée et/ou ne pas avoir les compétences suffisantes pour conduire des enseignements autour des images (fixes et animées). Une situation que j'ai pu observer concrètement sur le terrain, mais aussi dans le cadre de mes cours et du séminaire de recherche que je donne à l'ICP. J'y côtoie au quotidien des étudiants qui sont enseignants stagiaires ou futurs enseignants et je constate que les activités que je leur propose constituent souvent une découverte⁷². Leur réflexion est minimale ; les lectures

⁶⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid21004/l-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Tous les entretiens et toutes les situations observées ont montré que les seules personnes habiles avec les images et l'audiovisuel avaient un intérêt personnel fort pour la question ou avaient préalablement suivi un cursus en Histoire de l'art ou Cinéma et audiovisuel à l'université.

théoriques sont globalement inexistantes. Ils déclarent utiliser les images dans leur classe dans une perspective illustrative (projeter des photographies en cours d'histoire) ou explicative (visionner un diaporama pour comprendre un phénomène en biologie). Et quand ils mettent en place un projet d'éducation à l'image, celui-ci est le plus souvent cantonné à une initiation aux Beaux-Arts (étude de reproductions ou de photographies) ou à la découverte de la technique et de l'esthétique photographiques. Rares sont ceux qui proposent des activités de production (photographique ou audiovisuelle) ou un travail critique autour des contenus étudiés, à moins d'être accompagnés par des équipes de médiation, comme c'est le cas lorsque j'interviens dans les classes.

C'est donc une aubaine pour certains enseignants quand on leur propose, avec mes étudiants, d'organiser des ateliers d'éducation à l'image dans leurs classes. Ils savent qu'ils doivent répondre à une injonction institutionnelle qui est génératrice de stress pour eux, car ils sont démunis ; ils le sont d'autant plus que les images tiennent une place toujours plus importante dans notre société aujourd'hui, or elles sont trop souvent domestiquées de façon sauvage, en dehors de la classe et sans méthode préalable (même si certains élèves acquièrent tout de même des connaissances structurées en fréquentant des institutions culturelles ou parascolaires dites d'éducation non formelle : associations, clubs, musées ou encore salles de cinéma – Jacobi, 2001).

Ensuite, et c'est une dimension importante dans un contexte de montée de la communication visuelle, des controverses et des Fake news : les images ont une force évocatrice et elles ont un effet émotionnel puissant sur les publics jeunes. Il convient donc de les faire réfléchir à la manière dont la technique audiovisuelle (en particulier à travers le montage) a un impact sur leur sensibilité, car les enfants et les adolescents avec lesquels nous travaillons ont tous, en première instance, le réflexe d'exprimer quelque chose qui relève de l'affect face aux images. Enfin, il convient de faire acquérir à ces enfants et ces adolescents une culture cinématographique à la fois historique, technique ou encore sociologique en leur montrant qu'un film n'est pas qu'une aventure divertissante (même si c'est un des enjeux du cinéma), mais aussi un objet politique qui contient un point de vue sur le monde.

4. Récit d'expériences conduites à l'école

Je propose ici de revenir sur quelques expériences de terrain relatées dans mes travaux. Dans une classe de CM2, où l'expérience portait sur le film *La planète sauvage* (Topor, Laloux, 1973), plusieurs enfants ont manifesté de la peur face à l'image d'un monstre fourmilier qui mange des hommes. La décomposition du plan en trois phases avec le logiciel Lignes de temps a d'abord permis d'introduire une formation à la lecture des échelles de plans (gros plan, plan moyen et plan d'ensemble). Elle a ensuite permis de comprendre pourquoi et à quel moment un sentiment de peur se manifestait : « quand on ne voit que la tête du monstre en gros plan, ça fait peur, mais quand on le voit s'en aller, tout petit, on est rassuré » dira l'un des enfants. À l'issue de cet exercice, les élèves ont compris que leur crainte n'est pas irrationnelle. En étudiant une séquence et la succession des images qui la composent, ils saisissent qu'il y a une intention de la part du réalisateur. Un élément qui est montré en très gros plan focalise l'attention, génère de la tension et a tendance à exacerber les sentiments. Un plan d'ensemble met à distance et permet au spectateur de prendre du recul face à ce qui lui est proposé. Ici, Lignes de Temps a permis d'isoler et de segmenter la scène pour la regarder plusieurs fois et circuler facilement à l'intérieur⁷³.

Le logiciel permet également à l'apprenant de formaliser des intuitions et de mettre en lumière des éléments, en toute autonomie, sans qu'il n'ait jamais à souscrire docilement aux propositions d'analyse faites par le pédagogue ou le médiateur. Dans le cadre d'une activité conduite cette fois-ci avec des élèves de Terminale autour du film *À propos de Nice* (Vigo, 1930), ces derniers ont d'abord isolé des scènes, puis ils en ont décrit quelques-unes. Ce travail leur a permis de constater que le film n'est pas une simple peinture de la ville, mais bien un pamphlet social qui met en vis-à-vis le monde aseptisé et oisif des bourgeois – rendu par une lumière éclatante et la propreté des lieux – et celui des classes populaires – rendu par l'obscurité des ruelles étroites et sombres, par la promiscuité et le labeur.

Toutefois, la manipulation du logiciel Lignes de Temps n'est pas aisée et elle nécessite, dans tous les cas de figure, une formation préalable pour que les apprenants soient sensibilisés à son fonctionnement, ainsi qu'aux effets de ce dispositif techno-sémiotique (Verhaegen, 1999). Cette médiation, qu'on appellera, à la suite de Rabardel (2002 [1999]),

⁷³ Le résultat de cette observation a été une première fois partagée au cours du congrès de l'AFECCA des 3 et 4 juillet 2014 qui était consacré à la question des émotions (ma communication avec Laurent Tessier s'intitulait : « De l'émotion dans la classe : approche du cinéma en situation pédagogique »).

une médiation d'action, se met en place autour d'une série de manipulations : apprendre à déplacer un objet à l'écran, colorer un segment de film, découper et remonter des plans, insérer des mots-clés. Parfois, elle peut également porter sur la sauvegarde de données ou du débogage. Au démarrage de l'atelier autour d'*À propos de Nice*, un de mes étudiants-animateurs, Florent, aura ainsi conclu sa présentation de l'outil en disant : « Qu'est-ce que vous avez retenu du film ? Qu'est-ce qui vous remonte à l'esprit ? Un sentiment ? Une idée ? Avec *Lignes de temps*, on va pouvoir développer toutes ces questions en utilisant ses différentes fonctionnalités ».

Dans le cadre de ces ateliers, la manipulation du logiciel focalise grandement l'attention des élèves, à plusieurs niveaux et pour plusieurs raisons. D'abord parce que l'outil informatique n'est pas continuellement utilisé en classe et qu'il positionne l'atelier à un niveau événementiel (il suffit, pour cela, d'observer l'excitation des plus petits ou la joie discrète des adolescents au début de chacune des séances). L'ordinateur représente ensuite une attraction immédiate, car il permet de renouveler la visualisation d'un film découvert en classe ou en salle avec le professeur. Le logiciel *Lignes de temps* permet enfin d'agir sur la matière filmique : une pratique nouvelle que les élèves prennent manifestement plaisir à explorer pendant plusieurs semaines, même si ce type de manipulation n'est pas toujours aisé.

L'utilisation de *Lignes de temps* dans ces ateliers est d'autant moins aisée que les compétences techniques sont inégalement réparties chez les apprenants. Ces derniers sont pourtant nés à une époque où les techniques numériques et les images sont massivement répandues dans leur environnement et les discours appuient l'idée qu'ils auraient naturalisé une forme d'habileté en ce qui concerne l'appropriation et la manipulation du numérique (Dagnaud, 2013 [2011]). Pourtant, on voit vite que certains se montrent plus habiles que d'autres. Quand les premiers prolongent clairement une pratique domestique qui leur est coutumière, les autres doivent redoubler d'efforts pour ne pas dévoiler qu'ils ne maîtrisent pas (ou mal) cet outil. Pour ne pas « perdre la face » (Goffman, 1974 [1967]), plusieurs d'entre eux feignent, par exemple, des dysfonctionnements de la machine pour attendre que les plus habiles de leurs camarades engagent une action, afin de les imiter à l'aide de subtils coups d'œil.

Le travail d'analyse avec l'ordinateur ne doit pas empêcher les échanges, au contraire. Il est important que les enseignants, les étudiants intervenants dans les classes pour l'animation de ces ateliers et les élèves puissent échanger aussi souvent que possible. Favoriser l'échange et le débat est d'ailleurs la principale recommandation que je formule lors de la préparation des ateliers. Pour le reste, les étudiants sont très autonomes pour

imaginer la structure de leurs interventions. Cette liberté doit, à la fois, favoriser la prise d'initiative et l'innovation pédagogique (je pense à ces étudiants qui ont utilisé une série de marie-louise ou passe-partout pour faire apprendre la notion de cadre et les échelles de plans⁷⁴). Elle doit également leur permettre d'éprouver l'erreur pour apprendre à ajuster une proposition (le cas le plus fréquent est celui d'une activité trop longue pendant la tenue des ateliers qui va générer de l'inattention et un chahut allant crescendo dans la classe).

Comme dans n'importe quelle activité pédagogique, et c'est le propre de l'apprentissage, on voit que les élèves ont besoin d'être guidés dans leur travail. La première mission du pédagogue repose d'ailleurs sur ce travail de médiation qui consiste à mettre l'apprenant en relation avec une connaissance qu'il doit assimiler et l'aider à trouver des moyens d'accéder à cette connaissance. Un groupe d'étudiants qui est intervenu en lycée autour du film *Vivement dimanche* (Truffaut, 1983), a ainsi ouvert son atelier non pas autour d'une mise en activité sur l'ordinateur (comme c'est généralement le cas), mais par une question inaugurale adressée aux élèves : quelles sont les caractéristiques du film noir ? Une définition a ensuite été posée à partir des différents éléments de réponses apportés par les élèves : « dans un film noir, il y a une intrigue policière », « ça se passe souvent la nuit avec de la pluie », etc. Un élément qui est revenu à plusieurs reprises est celui de la place donnée au noir, à la nuit et donc aux contrastes dans le traitement de l'image. Ces dernières réponses ont conduit à la mise en œuvre d'une activité consistant à repérer des images ou des segments très contrastés dans le film. Une restitution collective autour de ces trouvailles est venue clore la séance.

Ce travail ethnographique a largement occupé mes recherches ces dernières années (Bourgatte, 2020). Il m'a notamment permis de mettre au jour la cohabitation systématique d'une médiation d'action et d'une médiation sociale, d'une médiation technique et d'une médiation humaine dans le cadre de l'animation d'ateliers d'éducation à l'image instrumentés par ordinateur. D'abord, parce que la maîtrise du logiciel Lignes de temps n'est pas donnée d'emblée aux utilisateurs et que les technologies, aussi attractives soient-elles, sont en soi peu conciliantes. Et sans médiation humaine qui stimule et régule l'activité, la pratique de l'annotation audiovisuelle ne conduit pas nécessairement à l'acquisition de connaissances. Ensuite, plus un instrument mobilise de l'attention et des compétences en contexte éducatif, plus il nécessite une médiation humaine. Cette médiation humaine va également garantir la création d'un climat de

⁷⁴ Une marie-louise est un cadre de carton biseauté placé entre le cadre ou la moulure et l'œuvre (le plus généralement une peinture). Le passe-partout est la même pièce, mais destiné à être positionné sous une vitre, afin de protéger l'œuvre (une photographie, une aquarelle, etc.) du contact direct avec la vitre.

confiance et, dans certains cas de figure, la mise en place d'une démarche d'apprentissage mutuel. Faire coexister un apprentissage technique et le développement de connaissances cinématographiques constituent un défi pour les pédagogues et les médiateurs aujourd'hui : c'est la raison pour laquelle cet atelier a été mis en place et qu'il est reconduit – avec enthousiasme et succès – depuis une dizaine d'années.

5. Former des citoyens éclairés

Ma première année à l'ICP se conclut par l'organisation d'une journée d'étude sur le thème des pratiques pédagogiques et des usages de la vidéo qui se déroule le 30 juin 2014⁷⁵. Un appel à contribution pour la revue *Eduquer-Former* suivra, puis la publication du numéro 46 à la toute fin de l'année 2014 dont je prendrai la codirection avec Daniel Jacobi. Outre l'introduction du volume co-écrite avec Daniel Jacobi, j'y publierai un article avec Caroline Archat-Tatah (2014c ; 2014d). Parmi les contributeurs, on comptera Mélanie Bourdaa, Laurence Allard, Vincent Puig, Olivier Fournout ou Rémy Besson dont tous les articles traitent d'une manière ou d'une autre d'empowerment audiovisuel.

Dans l'introduction, intitulée « Vidéo et nouvelles formes d'éducation », nous revenons avec Daniel Jacobi sur la place que le média audio-visuel occupe dans la transmission et l'acquisition des savoirs à l'heure du numérique (2014b). Très attaché à ancrer historiquement notre perspective, nous prenons alors le temps de revenir sur la manière dont la question des images en éducation a été traitée dans le temps long. Pour cela, nous sommes repartis du (dit-on) plus ancien manuel pour enfants, *Orbis sensualium Pictus* de Jan Amos Komensky publié en 1657. Un livre qui propose d'apprendre le latin aux enfants par association d'un mot à une image. Dès la fin du XIXe et pendant tout le XXe siècle, période qui marque notre entrée dans ce que l'on appellera alors « la civilisation des images », on ne cesse de proclamer que l'audiovisuel va révolutionner l'enseignement (Jacobi, 2005). Dans ce contexte, le monde de la pédagogie est régulièrement agité par des craintes et des espoirs. D'un côté, il y a ceux qui proclament que la culture des écrans a un impact sur la concentration et l'acquisition de connaissances. De l'autre côté, il y a

⁷⁵ Trois vidéos de synthèse de cette journée sont accessibles aux adresses suivantes :

- https://www.youtube.com/watch?v=ixzmoWejQHk&list=PLGZ7LCna5-M6S2v1eK_JMuQR_QmBUwJXU&index=2 ;
- https://www.youtube.com/watch?v=9oO2qAPe2X4&list=PLGZ7LCna5-M6S2v1eK_JMuQR_QmBUwJXU&index=3 ;
- https://www.youtube.com/watch?v=BZVI24oeJ0U&list=PLGZ7LCna5-M6S2v1eK_JMuQR_QmBUwJXU&index=4

ceux qui expliquent que les écrans sont un prodigieux moyen de comprendre et de découvrir un monde autrefois peu accessible, sinon à se déplacer. Un débat qui revêt, avec l'explosion d'Internet, une actualité évidente. Je traiterai plus en profondeur de cette question à l'occasion d'une communication donnée pour une journée d'étude organisée à l'EHESS le 5 juin 2019 (« Les dossiers de l'écran. Controverses, paniques morales et usages éducatifs des écrans ») qui fera l'objet d'une publication dans un ouvrage collectif : « Éléments pour une socio-histoire des critiques faites aux écrans » (à paraître).

Ce travail sera l'occasion d'explorer trois formes de critiques faites aux écrans (abêtissement, aliénation et déviance) en montrant d'où elles proviennent et comment elles se structurent. J'insiste également dans ce papier sur la porosité qui existe entre ces critiques et leur pérennité, puisque d'un rapport de défiance vis-à-vis du cinéma et de la télévision, on est passé quasi naturellement à un rapport de défiance vis-à-vis des écrans numériques édifié sur les mêmes fondements critiques. En forme de conclusion, je souligne que l'écran n'est peut-être pas d'une absolue nécessité pour tout, mais il l'est quand on veut découvrir des films de cinéma ou des séries, quand on veut s'informer par le biais de médias qui ont fait le choix du *tout audiovisuel* (Brut, Konbini) ou qu'on veut s'instruire sans retourner à l'école ou à l'université et en consultant des Moocs. En outre, il m'apparaît que les formes audiovisuelles dans leur hétérogénéité doivent être connues pour être décryptées, pour se cultiver, mais aussi pour se socialiser. Les pouvoirs publics en sont conscients et ils l'ont inscrit, à dessein, dans les textes : une découverte du langage audiovisuel qui doit contribuer à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture chez les plus jeunes.

À terme, ces acquis doivent permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux éclairés, capables de décrypter les images et d'entretenir un rapport critique avec elles (notamment pour tout ce qui concerne les messages publicitaires et aujourd'hui les contenus générés par les utilisateurs qui circulent sur le web : informations fallacieuses, vidéos de propagande, etc.). Une première difficulté réside toutefois dans la mise en œuvre d'une éducation aux images et aux médias qui ne contrefait pas ce que Samuel Coleridge a nommé en 1817 la « suspension volontaire de l'incrédulité » (en anglais : *the willing suspension of disbelief*) : une opération qui consiste, pour le spectateur qui regarde un film de fiction (ou une série), à accepter temporairement la proposition (en particulier lorsqu'il s'agit de films de genre : science-fiction, horreur, etc.)⁷⁶. La seconde difficulté consiste à ne pas aller à l'encontre de l'autonomie de jugement, ainsi que de l'émotion du

⁷⁶ Appliqué au cinéma comme à tant d'autres propositions mettant en œuvre un récit de fiction, la phrase de Samuel Coleridge était initialement appliquée à la lecture de récits romanesques ou poétiques dans sa *Biographia Literaria* paru en 1817.

regardeur.

Il faut encapaciter les publics (en particulier les publics jeunes) ou, pour le dire autrement : il faut leur donner les moyens de comprendre les images et d'entretenir un rapport critique face à elles. Une position que j'ai toujours ardemment défendue dans mes travaux et qui s'est intensifiée à l'occasion d'un colloque organisé par l'Athens Institute for Education et Research les 9 et 10 mai 2016 au cours duquel j'ai donné une conférence qui a largement guidé ce projet d'HDR : « Audiovisual Empowerment and Social Criticism ». Dans cette communication, je montre comment la vidéo devient omniprésente et qu'il apparaît impossible de fermer les yeux sur elle (médias vidéo en ligne, vidéos militantes, livestreaming, etc.). Au contraire, il faut que les éducateurs prennent cette question à bras-le-corps pour accompagner les apprenants dans leur compréhension des images.

Je reprendrai cette proposition, en l'ouvrant à l'ensemble de la question numérique, dans un article de commande du média en ligne *Slate* pour un dossier intitulé « 100 propositions de la recherche pour les élections présidentielles 2017 ». Dans ce papier intitulé « pour une politique d'inclusion numérique à l'école et la formation aux technologies en éducation », je soutiens la nécessité qu'il y a de transmettre aux élèves des compétences minimales telles qu'écrire un courriel ou trouver une information en ligne ; se préoccuper également de l'équale répartition des compétences au sein de la population, car tout le monde n'a pas accès de la même manière à un ordinateur et au réseau internet ; savoir trouver de l'information pertinente en étant capable d'identifier la source ; avoir des comportements éthiques sur les réseaux sociaux ; être conscient qu'il y a des services propriétaires qui conservent des traces d'usage à des fins marketing et d'autres qui sont libres et open source, le plus souvent gratuits et qui protègent la vie des individus (2017b).

Je montre également que les pédagogues ne peuvent pas avoir toutes les compétences requises et qu'il convient de former des auxiliaires pédagogiques qui interviennent auprès d'eux (soit en classe, soit dans le cadre de formations en dehors du temps scolaire). Des pédagogues qui doivent, en outre, accepter l'idée qu'ils ne sont plus seulement des sachants, mais aussi des médiateurs, car les apprenants connaissent des choses sur le numérique. Il convient toutefois de les accompagner dans le tri qu'ils doivent faire entre le bon grain et l'ivraie et de leurs connaissances ; il faut également stimuler la mise en place de pédagogies dites actives dans lesquelles l'apprenant aura davantage d'autonomie (classe inversée ou Flipped classroom ; pédagogie mixte ou Blended learning). Des types de pédagogies qui nécessitent – on y revient – d'utiliser la vidéo (le

professeur communiquant alors avec ses élèves par ce biais en se filmant généralement face à sa webcam). En effet, ces formes d'enseignement/apprentissage reposent sur la succession de séquences pédagogiques en classe – ou « en présentiel » – et de cours en ligne – ou « en distanciel ». Ainsi, la vidéo est très souvent utilisée dans la partie du cours à distance, soit pour découvrir et préparer des activités à conduire en classe, soit pour renforcer les acquis de cours (Bourgatte & Jacobi, 2019). Cette pédagogie est apparue en même temps qu'ont été inventé les premiers *Learning Management Systems* (LMS) ou *espaces numériques de travail* (ENT) dont les plus célèbres sont *Blackboard* et *Moodle*. Un type de plateforme qui favorise l'animation de cours, mais aussi le tutorat ou l'évaluation. Une situation également renforcée par la montée en puissance des équipements informatiques individuels (et l'incitation pédagogique dite du *Bring Your Own Device*, autrement dit : « viens travailler avec ton ordinateur personnel »), ainsi qu'un accès facilité et croissant à Internet.

6. Le développement de l'annotateur vidéo Celluloid

Lignes de temps que j'utilise depuis 4 ans maintenant avec mes étudiants dans les écoles ne fait plus l'objet de développement de la part de l'IRI. Ainsi, il devient désormais impossible de mettre en place des ateliers autour de l'annotation audiovisuelle. Sous certains aspects, l'outil devient par ailleurs obsolète (la technologie Flash est au cœur du fonctionnement de Lignes de temps et celle-ci est en train d'être abandonnée dans les milieux des développeurs). Enfin, il n'est pas complètement adapté à la collaboration, en particulier dans des contextes de formations à distance (il ne permet pas, par exemple, de distinguer des statuts d'utilisateurs comme un professeur et un élève).

Entre 2014 et 2017, nous travaillons donc avec Laurent Tessier, sans financement, sur le développement de la version Beta d'un outil nommée Cinetools avec un ingénieur de la DSI de l'ICP. Le service repose sur un assemblage de briques technologiques open source devant favoriser l'exploration de contenus audiovisuels dans une dynamique de pédagogie inversée⁷⁷. Outre le test qui en sera fait lors du Thatcamp Paris 2015⁷⁸, nous

⁷⁷ <https://celluloid.hypotheses.org/862>. La technologie Celluloid s'appuie sur l'assemblage de briques technologiques open source, des bibliothèques javascript, et sur une philosophie importée de la sphère de l'annotation textuelle adaptée à la vidéo. Le module d'annotation Annotator (<http://Annotatorjs.org>), développé par l'Open Knowledge Foundation Network, utilise le format « Open Annotation Data Model » (<http://www.openannotation.org/spec/core/>). Nous avons associé ce module au lecteur vidéo Video.js (<http://videojs.com>), développé en HTML5.

⁷⁸ <https://tcp.hypotheses.org/1012>

serons invités à venir le présenter dans le cadre du Playground de SXSWedu à Austin aux États-Unis entre le 9 et le 12 mars 2015⁷⁹. Pour notre participation à cette manifestation, nous recevrons le fameux label French Tech⁸⁰. En 2016, la fondation Saint Matthieu, qui participe au financement des innovations numériques de l'ICP, manifeste son intérêt pour notre projet et souhaite qu'une partie du budget alloué y soit affecté. Nous confions le travail d'assistance à maîtrise d'ouvrage à l'agence de design Meaningful⁸¹. Puis nous prenons la décision de travailler avec un développeur du tiers lieu La Paillasse⁸² – Erwan Quéffelec – après que Laurent Tessier a participé à un programme d'Open Residence là-bas⁸³. En 2018, nous commençons à bêta-tester l'outil (entièrement libre et open source) avec des étudiants. Puis pour assurer la pérennité du projet, nous faisons une demande de rattachement à Huma-Num, l'infrastructure numérique pour les SHS mise en place par les pouvoirs publics français⁸⁴. Après l'examen de notre candidature et l'obtention d'une réponse positive au printemps 2019, l'annotateur maintenant nommé Celluloid rejoint le consortium Huma-num. Aujourd'hui, son architecture technologique est stable, tandis que l'outil bénéficie d'une URL de référence qui permet à qui le veut de s'emparer de l'outil pour mettre en œuvre des projets pédagogiques autour de la vidéo⁸⁵.

Celluloid fonctionne de la manière suivante : après s'être identifié, un enseignant peut se créer un compte, puis créer une séquence pédagogique sous la forme d'un projet en copiant/collant le lien d'une vidéo Youtube libre de droits qui sera alors directement streamée. Il peut aussi repartir d'une activité existante proposée par un collègue sur la plateforme. Un des scénarios d'usage qui a été imaginé est celui d'un enseignant en histoire qui veut travailler sur *Le cabinet du docteur Caligari* (Wiene, 1919) : un film muet aujourd'hui tombé dans le domaine public et dont des versions sont accessibles en ligne. Dans le cadre de ce cours, l'enseignant souhaite parler à ses élèves des travaux de Siegfried Kracauer qui voyait dans le cinéma expressionniste allemand de la République de Weimar l'annonciation du nazisme (2009 [1947]). Mais pour cela, il souhaite utiliser une méthode inductive consistant à amener ses étudiants à formuler des hypothèses et à toucher du doigt cette théorie. Ainsi, à chaque fois qu'un nouveau personnage apparaît à l'écran, l'enseignant pose une annotation sous la forme d'une indication, par exemple : « décrivez l'expression de ce personnage ». À l'occasion, il leur demande également ce que leur inspirent les décors. Une fois que la préparation est réalisée, il partage son projet avec ses élèves en leur communiquant un code avec mot de passe. L'objectif est de

⁷⁹ <https://celluloid.hypotheses.org/865> et <https://celluloid.hypotheses.org/856>

⁸⁰ <https://lafrenchtech.com/fr/>

⁸¹ <https://www.meaningful.fr/>

⁸² <https://lapaillasse.org/>

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=7NwbW30MncE>

⁸⁴ <https://www.huma-num.fr/>

⁸⁵ <https://celluloid.huma-num.fr/>

favoriser et d'accélérer le processus de travail en évitant aux élèves d'avoir à s'identifier individuellement et de faire face à des problèmes récurrents aujourd'hui : perte de ses identifiants ou crainte de laisser des traces sur le web (ce qui est particulièrement préoccupant quand on travaille avec des enfants ou des mineurs).

Chez eux, les élèves n'ont maintenant plus qu'à se connecter, puis à se mettre au travail en répondant aux questions et en collaborant avec leurs camarades (les annotations pouvant s'enchaîner en cascade, à la manière d'un fil de discussion). Quelques jours plus tard, l'enseignant se connecte sur la plateforme pour lire les annotations qui ont été produites. Il répond (toujours via les annotations) à certaines questions et commence à en sélectionner un certain nombre pour organiser une discussion lors de son prochain cours. Il modère également quelques propos impertinents (un élève a par exemple fait une blague douteuse à un camarade). De retour en classe, et selon un principe de pédagogie inversée (Lebrun & Lecoq, 2015), il diffuse quelques extraits du film avec un vidéoprojecteur et stimule le débat en s'appuyant sur les annotations.

Le constat général qui précède au développement de Celluloid est le suivant : il y a une très nette intensification de la circulation des savoirs sous la forme de vidéos. Parmi les étapes marquant la montée en puissance de l'audiovisuel au sein de la société, on peut citer rapidement la diffusion des images analogiques au cinéma et à la télévision, puis la période de démocratisation des caméras personnelles et du magnétoscope (Prédal, 2008). La poussée récente et massive des outils numériques constitue une nouvelle étape décisive dans la production d'images et leur consultation, notamment grâce à des plateformes de partage qui permettent de consulter instantanément d'innombrables vidéos libres d'accès (productions amateurs, vidéoclips, tutoriels) ou encore des films tombés dans le domaine public. Un changement paradigmatique qui enjoint les pédagogues à se saisir des nouvelles formes émergentes de littératies « hors du livre » (Clivaz & Vinck, 2014 : 9) : qu'il s'agisse de nouvelles formes de cultures écrites, orales, visuelles ou multimédiatiques. C'est en ce sens que nous avons engagé ce programme de recherche sur l'annotation vidéo.

Le défi a été de réaliser un outil accessible, simple d'utilisation et favorisant la collaboration. Il importe également de prendre en compte la pérennité des technologies utilisées. À cette fin, il est indispensable de composer avec l'offre du marché numérique, en faisant attention aux spécificités des systèmes d'exploitation et des navigateurs. Une fois l'inventaire de ces contraintes techniques réalisé, il faut souligner que le fonctionnement de Celluloid repose sur un parti-pris qui consiste à « désacraliser » le film, en prenant au sérieux la mutation des discours vidéographiques. L'accès aux

contenus audiovisuels s'est massifié ; la production et la diffusion d'images ne sont plus l'apanage des seuls professionnels. Tout le monde peut désormais regarder, capter et diffuser des contenus sur Internet. Sur le modèle des pratiques d'annotations textuelles, qui se sont démocratisées avec la naissance du livre de poche, Celluloid promeut donc une pratique d'annotation réalisée directement sur la matière filmique. Techniquement, on insère donc des marques d'annotation sur une trame transparente qui est elle-même posée sur l'image filmique. Au final, on obtient une constellation de marques sur le film que l'on peut faire apparaître ou masquer à sa guise.

Avec Laurent Tessier, nous présenterons Celluloid et les réflexions qui précèdent à son développement une première fois à Lausanne en 2017 à l'occasion d'une manifestation organisée par le réseau DariahTeach ; l'année suivante nous parlons à nouveau de ce projet dans le cadre d'une nouvelle édition de TICEmed organisée à Marrakech ; en 2019, c'est une troisième communication que nous donnons en binôme à Paris pour la conférence bisannuelle de l'EIAH (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain)⁸⁶. Suivront en 2020, une présentation au salon SETT de Namur et à un colloque organisé par l'INA à Paris.

7. L'enseignement à distance

Un outil comme Celluloid est évidemment appelé à être décliné ou redéployé dans des contextes d'enseignement à distance, car il permet d'éviter de fastidieux aller-retour entre le lecteur permettant de consulter les ressources vidéo et le forum où se tiennent les discussions autour du cours en ligne. Subitement, on pourrait alors regarder une vidéo et la commenter en déposant des annotations. Une piste qui nous a été soufflée au cours d'entretiens que nous avons menés avec les animateurs des deux Moocs et des deux Spocs que nous avons réalisés à l'ICP entre 2015 et 2019 et pour lesquels nous avons respectivement utilisé les plateformes FUN (Moocs), 360Learning (un Spoc) et CrossKnowledge (un Spoc)⁸⁷. Cependant, des développements technologiques restent à

⁸⁶ Conférence #DariahTeach à Lausanne (Suisse), 22-24/03/2017 avec une communication intitulée : « Video Resources and Open Education: Challenges and Perspectives » ; Colloque TICEmed à Marrakech, 29-31/03/2018 avec une communication intitulée : « Déployer un service d'annotation vidéo » ; Conférence de l' EIAH, Paris, 04/06/2019 avec une communication intitulée : « Éduquer aux vidéos numériques par la pratique de l'annotation collaborative ».

⁸⁷ Les formations en question sont : *Géopolitique de la Chine contemporaine*, *La loi des hommes et la loi de dieu* (Mooc sur le droit canonique), *Le fait religieux en entreprise* et *Les communs du numérique pour l'enseignement* (Spoc destiné aux enseignants du premier et du second degré et tourné vers l'introduction du numérique dans la classe).

faire, des décisions stratégiques doivent être prises et l'interopérabilité d'une technologie comme Celluloid avec des plateformes d'enseignant à distance n'est pas encore actée. Pour finir, je voudrais toutefois m'arrêter sur cette aventure des Moocs et des Spocs dans laquelle j'ai été embarquée ces dernières années à l'ICP.

Au début des années 2000, des universités américaines sont impliquées dans des programmes de formation en ligne. En 2001, c'est la naissance de l'*OpenCourseWare* (OCW) qui est proposé par le MIT. L'offre est d'abord balbutiante et destinée à des cercles restreints de spécialistes, avant de s'ouvrir massivement, quelques années plus tard, grâce au recours à la vidéo (en lieu et place du texte écrit). Puis au tournant des années 2010, c'est l'explosion des Moocs (Massive Online Open Courses) diffusés sur des plateformes comme Coursera, EdX ou FUN (Gilliot, 2013). Ces formations en ligne reposent essentiellement (pour ne pas dire exclusivement) sur la médiation du savoir par la vidéo. Les professeurs et leurs universités s'emparent de sujets porteurs ou de niche (pour sortir leur épingle du jeu)⁸⁸. L'essentiel de ces cours vidéographiés repose sur une logique de gratuité, d'accessibilité et d'interactivité, même si les écoles et les universités vont rapidement chercher à générer des profits, notamment autour de l'attribution de diplômes payants à l'issue de ces formations (ou de la création d'un autre type de formation en ligne à destination de petits groupes d'apprenants : les Spocs ou Small Private Online Courses). Ces cours sont captés dans des amphithéâtres, des salles de classe ou des studios de tournage, devant de grandes assemblées, de petits groupes d'élèves ou parfois, simplement, devant un fond vert. Un réalisateur ou une équipe de tournage peu(ven)t être présent(es). Parfois, une mallette technique est installée dans la salle et remplit son office en toute autonomie : l'enseignant doit simplement activer un bouton au début et à la fin de son cours⁸⁹.

Les cours ainsi captés et diffusés sur Internet sont le plus souvent réalisés dans de mauvaises conditions. Les enseignants, qui ne sont pas des comédiens, sont mis en situation de difficulté. Ils bafouillent, hésitent, se reprennent. Eux, qui ont pourtant l'habitude de parler en public, se retrouvent mal à l'aise devant une caméra. De leur côté, les techniciens des DSI ne sont pas préparés et parfois peu compétents pour remplir cette tâche de captation et de diffusion des cours en ligne (même si on aura vu émerger ici ou là des pratiques plus évoluées de scénarisation et de montage permises par l'arrivée

⁸⁸ Le Mooc *L'esprit entrepreneurial* d'HEC Montréal, école d'ingénieur spécialisé dans l'économie, le management et le marketing : https://edulib.hec.ca/access/content/public/Esprit_entrepreneur.html est archétypal d'un MOOC à forte audience. Le Mooc *Reconciliation Through Indigenous Education* qui traite d'un segment quasi invisible des théories de l'éducation : <https://www.edx.org/course/reconciliation-through-indigenous-ubcx-inde200x#.VKBUksAAA> est à l'inverse archétypal du Mooc de spécialité.

⁸⁹ Plusieurs de ces remarques ont été reprises dans quatre articles publiés dans le média en ligne *The Conversation* (2015b ; 2015c ; 2015d ; 2015e)

d'auxiliaires pédagogiques et techniques dans les institutions : des personnels qui aident les enseignants en les filmant puis en montant les vidéos). Une somme de sujets sur lesquels nous reviendrons avec Daniel Jacobi à l'occasion du chapitre de commande sur « Les médiations visuelles des savoirs scientifiques » (2019). Dans ce papier, nous montrons comment les enseignants-chercheurs et les professionnels de la médiation scientifiques doivent s'entendre pour parvenir à rendre compte le mieux possible de la science en images. Un chapitre dans lequel nous travaillons cette question de la figuration de la connaissance (comment représenter une molécule, un anticorps ou les tissus humains ?), ainsi que le rapport texte/image ou parole/image.

Aux côtés des Moocs, on voit enfin naître une myriade d'initiatives dédiées à l'apprentissage décentralisé comme la Khan Academy qui propose des programmes de formation en vidéo pour le public jeune ou les vidéoconférences Tedx qui abordent des problématiques d'envergure (la faim dans le monde, l'avenir de l'éducation, etc.) de manière synthétique et souvent ludique⁹⁰. Il y a également des initiatives comme celle de l'association La main à la pâte ou le projet de plateforme de vidéo éducative Matilda⁹¹. Je ne parle même pas de toute l'offre d'autoformation qui s'est accrue autour de la recrudescence de tutoriels en ligne publiés par des UGC sur Youtube. Les axes principaux d'intervention sont la musique (transmettre son savoir autour de la pratique d'un instrument ou en MAO⁹²), les usages des nouvelles technologies (trucs et astuces pour bloquer les publicités sur son ordinateur, installer une application, restaurer un système, etc.) ou l'univers du DIY (bricolage, jardinage, électronique élémentaire, etc.). Une intensification des usages et de la circulation des vidéos qui imposent bientôt leur usage comme média dominant, sinon exclusif.

Une recherche récente portant sur les usages de la vidéo par les étudiants dans le cadre de leurs études a montré que 79% d'entre eux ont maintenant l'habitude de regarder des vidéos pour préparer leurs cours ou des exposés, approfondir des notions et réviser leurs examens. Le plus généralement, ils utilisent Google ou Youtube pour réaliser une fouille à partir de mots-clés. Ils sont attirés par des interlocuteurs charismatiques dans des vidéos bien réalisées (on pensera en particulier aux fameuses conférences TED), mais ils déclarent toujours privilégier des vidéos produites par leurs enseignants quand ils en trouvent (Leonard, 2015). L'enquête corrobore les données collectées sur les usages ludiques de la vidéo. En effet, l'attention est courte (Short Attention) et diffuse (Deep

⁹⁰ <https://www.khanacademy.org/> et <https://www.ted.com/#/>

⁹¹ <https://www.fondation-lamap.org/> ou <https://matilda.education/app/>

⁹² Musique Assistée par Ordinateur : il s'agit de toutes les formes de musiques électroniques qui impliquent l'usage de l'ordinateur ou l'utilisation de logiciels pour enregistrer, mixer ou produire de la musique acoustique.

Attention). Le seuil d'attention est fixé à six minutes avec des pratiques courantes de Multitasking qui sont devenues la norme : l'apprenant suit la vidéo en prenant des notes ou en faisant autre chose sur un autre terminal (consultation des réseaux sociaux, par exemple). De toutes les manières, les apprenants s'estiment capables de juger de la qualité et de la pertinence d'une vidéo en moins d'une minute. En ce sens, les consultations *in extenso* sont rares et dès que les vidéos sont sémantisées ou chapitrées, ils n'hésitent pas à avoir recours à cette fonctionnalité (c'est le cas d'un certain nombre de contenus hébergés sur Canal-u.tv, par exemple⁹³).

Une vidéo, on le voit, qui est au cœur des apprentissages. Elle peut être produite et/ou partagée par un pédagogue dans le cadre d'un cours reposant sur une pédagogie mixte. Elle constitue, autrement, le média privilégié pour la formation à distance et notamment sur les plateformes de Moocs. Une vidéo qui peut enfin faire l'objet d'une libre consultation sur Internet, en particulier via la plateforme Youtube, car elle va permettre d'acquérir des connaissances spécifiques. Ce sont ces derniers apprentissages autonomes et non encadrés que les enseignants doivent surveiller (et que la société tout entière doit contrôler), car certains contenus peuvent être dénués de qualités scientifiques, voire contenir de fausses informations ou des informations orientées idéologiquement. Il s'agit d'une des missions fondamentales de l'éducateur qui n'est pas apparu avec le numérique, mais qui lui est bien antérieur. Je finirai là en prenant l'exemple – que j'espère éclairant – d'une anecdote personnelle. Au début des années 1990, alors élève en classe de 5^e, j'ai intégralement réalisé un devoir de biologie en utilisant un seul livre controversé de Rika Zarai (*Ma médecine naturelle*) qui a nécessité de la part de mon professeur – mis à part le moment de franche rigolade que je lui ai fait vivre – de m'expliquer ce qu'est une controverse, ainsi que la faiblesse réelle du pouvoir médical de la méthode « Rika Zarai » (basée sur la technique dite « du bain de siège »).

⁹³ <https://www.canal-u.tv/>

Partie 3 – La question du self-empowerment en contexte numérique

1. Des infrastructures numériques au service des utilisateurs

Avec l'arrivée du numérique, mon attention s'est très largement fixée sur l'ensemble des nouvelles pratiques audiovisuelles émergentes, afin de me forger une culture la plus solide possible sur ces questions : consultation de vidéos en ligne (notamment sur la plateforme Youtube) et nouvelles stratégies de communication et d'action, d'abord avec des services comme Vine ou Periscope, bientôt avec Facebook et Twitter live ; captation d'images avec les smartphones ; mise en circulation de contenus sur le réseau Internet (encore une fois à l'aide du service de vidéos en ligne Youtube) ; manipulation et enrichissement des vidéos à l'aide de logiciels de montage *grand public* et d'outils d'annotation (zone de commentaires sous les vidéos Youtube, plateforme Vialogues développée à la Columbia University, etc.).

Ces réflexions, menées au long court, ont conduit à l'écriture de deux chapitres d'ouvrages parus respectivement en 2016 (« Vers une littératie audiovisuelle ») et en 2018 (« Les natifs du numérique au prisme de la vidéo »). Le premier montre comment une culture audiovisuelle s'est installée massivement dans notre société autour d'une production et d'une consommation exponentielle d'images animées, ainsi que la manipulation croissante de contenus. Les effets d'acculturation sont doubles : pour la communauté des usagers qui accroît ses compétences dans la consultation et la médiation des objets audiovisuels ; pour les individus qui s'expriment avec les images animées (Bourgatte, 2016). Le deuxième article appuie cette idée d'un changement de paradigme avec l'apparition de la vidéo numérique et la circulation accrue des images. J'y montre également qu'un usage multiforme de la vidéo caractérise cette période : on s'en sert pour s'informer, se cultiver, s'éduquer ou encore communiquer (Bourgatte, 2018).

Le contexte dans lequel je conduis ces réflexions est le suivant : la volumétrie du trafic audiovisuel sur Internet (calculée sur la base du taux d'occupation de la bande passante) a explosé en à peine quatre ou cinq ans grâce à l'apparition du Très Haut Débit, problématique sur laquelle je donnerai deux conférences et ferai paraître une publication (Lejealle & Bourgatte, 2011a)⁹⁴. Suivront : la fibre, la télévision numérique linéaire, les

⁹⁴ C'est notamment du fait de mes compétences dans l'emploi des méthodes quantitatives qu'on me demandera de contribuer à la mise en œuvre et l'analyse de données d'enquêtes sur l'installation du THD et ses usages dans le cadre d'une recherche unissant Télécom Paristech et Médiamétrie. Les deux conférences dans lesquelles je présenterai les résultats de ces travaux sont : le colloque *Internet à Très Haut*

services de rattrapage et ceux de vidéo à la demande (à l'acte – VoD – ou à l'abonnement – sVoD), ainsi que l'offre de fichiers vidéo à télécharger ou à consulter en streaming qui occupent déjà à cette époque près de 90% du flux en ligne, sachant que la consommation de contenus illégaux représente environ 1/10 de ce trafic (CNC - IDATE, 2012). Des pratiques qui progressent fortement autour de l'usage des terminaux mobiles dans une dynamique de consultation tous azimuts (ou ATAWAD) : dans la rue, dans les transports en commun, sur son lieu de travail, etc. (Pellerin, 2016).

L'opérateur Netflix, permettant de consulter quantité de films et de séries par simple abonnement, est au cœur de ce phénomène. Il a en effet rencontré un vaste succès et entraîne de profondes mutations dans les pratiques de consommation audiovisuelle (abandon des abonnements télévisés traditionnels, consultation de programmes en mobilité, montée en puissance du Binge Watching, une pratique consistant à regarder tous les épisodes d'une série à la suite, etc.). Avec les pratiques qui s'organisent autour de la télévision de rattrapage (consultation asynchrone des programmes télévisés), on observe de nouvelles manières d'accéder (légalement) à des contenus. Pourquoi préciser « légalement » entre parenthèses ? Car un vaste champ des pratiques illégales cohabite avec elles. D'abord auprès de certaines personnes qui considèrent que payer un abonnement Netflix est une bonne manière de s'autoriser ensuite à regarder illégalement des contenus d'autres fournisseurs, comme ceux de HBO. Pour les plus réticents, on se tourne intégralement vers des services de streaming illégaux comme le Proof-of-Concept PopCorn Time qui offre aux internautes la possibilité de voir un nombre impressionnant de films et de séries gratuitement, sous-titré(e)s et en HD en jouant au chat et à la souris avec la législation (Bourgatte, 2014a ; Bourgatte, 2019a)⁹⁵.

Les pratiques illégales ont des explications économiques évidentes, car elles permettent de « rester à flot » face à l'actualité et de continuer à échanger avec ses pairs en toutes circonstances⁹⁶. Un comportement que beaucoup de personnes ne perçoivent d'ailleurs pas comme étant illégal. En effet, Internet, comme tout autre média, reste pour eux une instance d'autorité (on y trouve de l'information grâce à Wikipédia, aux sites de presse, etc.) et on lui fait confiance. En outre, la frontière entre légalité et illégalité est parfois si mince qu'elle n'est pas perceptible. Ce résultat a été obtenu à la suite d'une campagne

Débit : une révolution des usages ? Cité des Sciences, Paris, 28/01/2011 (titre du papier : « Le THD : réponse à un besoin ou levier pour de nouveaux services ? ») et symposium THD à la MSH Paris Nord de Saint-Denis, 28-29/04/2011 (titre du papier : « Le déploiement du Très Haut Débit : enjeux et perspectives au regard des usages »).

⁹⁵ J'ai également été invité le 12 septembre 2014 à *La Grande table* sur France Culture pour parler de Netflix aux côtés de Nathalie Sonnac : <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/netflix-une-question-de-democratie>

⁹⁶ Cela corrobore en tous points les analyse de Richard Hoggart (1970 [1957]).

d'entretiens conduite dans le cadre du projet Cinegift et il a été présenté dans un article de *Communication & Langages* intitulé « Enjeux socioculturels de la technique au cinéma » (Bourgatte, 2014b).

Une autre explication à l'importante volumétrie de vidéo en ligne est la place occupée par la plateforme Youtube. Créé en 2005, son succès est immédiat, le service se distinguant pour ses performances, sa convivialité, son ergonomie et sa facilité d'utilisation. Steve Chen, un des trois fondateurs, confiera qu'en participant au développement de Youtube il a « toujours pensé à la grand-mère du Midwest qui veut consulter une vidéo » : il faut que ça soit simple, pratique et rapide (Lessig, 2009, p. 194). Dès lors que le service est racheté par Google, il est positionné au centre des requêtes du plus célèbre des moteurs de recherche et Youtube s'impose définitivement comme un acteur incontournable d'Internet.

L'offre foisonnante de vidéos sur Youtube positionne le service comme un concurrent sérieux à la télévision. La fréquentation croissante de Youtube accompagne d'ailleurs la chute de la consommation télévisuelle. Le phénomène est patent pour les jeunes générations. Une étude récente souligne que 57% des parents déclarent avoir des enfants qui préfèrent passer du temps sur Youtube plutôt que devant la télévision. On y consomme de nombreux contenus, en particulier des programmes courts. On consomme également de nombreux contenus en mobilité. Le succès de Youtube est d'ailleurs à mettre en relation avec l'accès facilité au service sur les terminaux mobiles et notamment les smartphones. La fréquentation de la plateforme est d'ailleurs allée croissante et s'est largement amplifiée entre 2013 et 2015 sur l'axe « mobilité » qui constitue la moitié des connexions avec des temps de consultation qui progressent également.

Avec Youtube on voit émerger des pratiques à succès – le plus souvent éphémères – caractéristiques de la culture numérique : les *Cup Songs* ou le *Twitch*⁹⁷. En outre, *Squeezie*, *Cyprien* ou *Seb la Frite* sont les youtubeurs stars d'une jeune génération qui restent méconnus du grand public, car ils ne doivent leur notoriété qu'à Internet et à ce réseau social vidéo très prisé, encore une fois, par les plus jeunes. Jusqu'à l'avènement d'Internet et de Youtube, on consultait des contenus professionnels répondant à une économie industrielle marchande. Leur diffusion était permise par la salle de cinéma, la télévision ou les supports physiques (VHS et DVD). La consommation de contenus amateurs était alors marginale (et le plus souvent réservée à l'espace domestique). Avec Internet et Youtube, la diffusion des productions amateur se massifie et le quart d'heure de célébrité

⁹⁷ Les *Cup Songs* sont des vidéos de chansons collégiales impliquant la manipulation d'objets pour produire de la musicalité ; un *Twitch* est une vidéo d'une partie de jeu.

– dont parle Andy Warhol dans les années 1960 lorsqu’il évoque la notoriété croissante et fugace promise par les médias de masse – est concrètement à la portée de tous. L’acronyme d’UGC (pour Users Generated Contents) voit même le jour pour désigner ces personnes qui produisent et diffusent des contenus en ligne sans que l’on sache si elles sont professionnelles ou amateurs. Des UGC qui installent de nouvelles normes culturelles comme en témoigne – parmi tant d’autres – la vidéo *Diet Coke+Mentos* (Fritz Grobe & Stephen Voltz, 2006) qui est archétypale de cette culture émergente consistant à partager une expérience simple et ludique : ici, créer un geysier en plongeant un Mentos dans du Coca-Cola (Hervez & Régy, 2015).

Ces événements vidéographiques auront conduit, en quelques années, à l’apparition du néologisme « youtuber » pour désigner l’acte de recherche ou de consultation d’un contenu sur cette plateforme. Un verbe dont l’usage a même dépassé sa seule relation avec Youtube, car il inclut aujourd’hui la fouille de vidéos sur une multiplicité de plateformes.

Il m’importe enfin d’indiquer que d’un univers de la production et de la consommation de vidéos on est entré, en quelques années, dans une sphère de la communication vidéographique. Cette progression s’explique par une amélioration rapide des technologies et des débits, la généralisation des équipements vidéographiques (présence de caméras sur l’ensemble des terminaux numériques) et le développement d’applications dédiées sur les appareils mobiles. Si on aura beaucoup parlé du selfie dans les médias – cette pratique de l’ego photo permise par les téléphones intelligents – on aura oublié de s’attarder sur les usages communicationnels de la vidéo et les pratiques d’ego vidéo⁹⁸.

Si Facebook règne en maître parmi les réseaux sociaux (notamment par la possibilité d’insérer des vidéos dans ses publications), on voit apparaître des technologies de communication vidéographique aux fortunes diverses (Vine qui finalement disparaîtra⁹⁹ ou Periscope qui sera intégré à Twitter¹⁰⁰) jusqu’à Snapchat qui se positionne bientôt

⁹⁸ <https://celluloid.hypotheses.org/938>

⁹⁹ L’outil permet de réaliser des petits films d’une durée maximum de six secondes. Selon un principe de démarrage et d’arrêt de la captation par contact du doigt sur l’écran, Vine s’est imposé comme le digne héritier des fantasmagories de Georges Méliès. En effet, la plupart des « vines » sont des sketches courts intégrant des illusions : principe d’apparition/disparition d’éléments à l’écran ; travail d’alternance de plans en champ/contrechamp.

¹⁰⁰ Periscope est devenu célèbre, car le service permettait de retransmettre en direct ce qu’on est en train de filmer. Utilisée lors de rencontres sportives ou par des journalistes sur le terrain, une pratique régulière du réseau avait permis de constater qu’il était principalement utilisé par de jeunes adolescents pour se filmer eux-mêmes et interagir avec leurs alter ego.

comme un des plus importants réseaux sociaux pour ses fonctionnalités vidéo (Pellerin, 2016). Les millions de « snaps » ou vidéos courtes qui sont envoyés quotidiennement (et maintenant les nombreux échanges vidéo qui se jouent sur Facebook et Instagram) inventent de nouvelles interactions vidéographiées aux antipodes de la relation épistolaire classique que les réseaux sociaux reconduisaient à leurs origines¹⁰¹.

2. Se forger une culture cinématographique en ligne

Outre mes connaissances cinématographiques, ce sont également mes compétences en techniques d'enquête qui m'ont conduit à être recruté en postdoctorat à Télécom Paristech en 2010. En effet, plusieurs terrains nécessitaient d'observer des situations d'appropriation des outils techniques et pour cela il fallait avoir recours à l'entretien (individuel ou de groupe) pour atteindre les représentations que les individus associent à leurs usages. Des méthodologies que j'ai apprises à maîtriser lors de mon entrée en thèse et ma première année de monitorat à l'université d'Avignon en 2004, un volume important de cours consacré à l'enquête ayant été affecté à mon emploi du temps. Ces terrains, et d'autres à venir lorsque je rejoindrai l'ICP, m'amèneront à ne jamais mettre à l'écart la question méthodologique dans mes publications. Je mènerai même un travail entièrement tourné vers la présentation de mes processus de recherche qui fera l'objet d'une communication lors du congrès de l'ACFAS à Montréal en 2014¹⁰², puis d'une publication dans la revue *Sciences de la société* intitulée « Accompagner le déploiement d'un service Internet innovant pour les films et les séries » (2015a).

Cette publication (dont la communication à l'ACFAS a constitué une étape de travail) portait sur le déploiement d'un service de location de films imaginé dans le cadre du projet Cinegift auquel j'ai pris part lorsque j'étais en poste à Télécom Paristech. Au tournant des années 2010, les acteurs de l'industrie du numérique, comme Allociné, cherchent des solutions pour améliorer les systèmes de recommandation, alimenter les bases de données, mais aussi déployer de nouveaux modèles économiques viables. Le principe de la recommandation entre usagers est en train de prendre le pas. On se met alors à considérer que les individus n'attendent plus simplement que des contenus culturels soient mis à leur disposition. Ils ont aussi besoin qu'on leur fasse des

¹⁰¹ <http://www.buzzfeed.com/jwherrman/the-great-snapchat-mirage#.se0P9B5jj>

¹⁰² Colloque « Les méthodes mixtes : des approches inductives ? », 82e congrès de l'ACFAS à Montréal, le 15 mai 2014.

propositions périphériques pour alimenter leur soif de découverte (Pasquier, Beaudouin & Legon, 2014). Ce modèle de la recommandation est double : d'une part, il s'agit de mettre en relation des produits au regard de caractéristiques communes (des livres d'un même auteur, des films dans lesquels joue un acteur, un thème commun à plusieurs œuvres)¹⁰³ ; d'autre part, il s'agit d'évaluer les combinaisons d'achats ou de consultations qui sont réalisées par les usagers pour faire des propositions à des individus qui s'intéresseraient à un seul produit de la combinaison¹⁰⁴. Avec Cinegift, on imaginera une troisième voie élaborée sur le modèle du don et du contre-don chez Marcel Mauss : un usager d'un futur service de location de films en ligne peut louer des films et, s'il le souhaite, faire un don ou un cadeau à un « ami » pour une somme supplémentaire à définir (l'idée, en somme, est de pouvoir louer un film au visionnage pour 3,99€ et pouvoir l'offrir à un ami pour un euro de plus)¹⁰⁵.

Mais pour mettre en œuvre ce projet, il convient de définir la manière dont fonctionnera la plateforme, en particulier la manière dont les fonctionnalités seront agencées à l'écran pour permettre à l'utilisateur de vivre une expérience optimale et d'accéder aux contenus les plus en adéquation avec ses goûts. Ce qui me conduira à piloter, d'une part, des focus groups exploratoires, et d'autre part, des entretiens individuels approfondis. Pour la conduite des échanges, j'ai imaginé une méthode de conduite des entretiens non plus à partir d'un guide présentant linéairement les questions à poser, mais à partir d'une carte heuristique (ce qui nécessite d'utiliser un logiciel de Mind mapping comme My Thoughts ou Free mind). Cette méthode permet de garder sous les yeux l'ensemble des thèmes que l'on souhaite aborder pendant l'entretien et ainsi les explorer non plus linéairement, mais en fonction des orientations que prend l'échange. Cette méthode favorise une meilleure circulation dans le guide et une plus grande souplesse dans la conduite de la discussion. Elle permet également d'examiner différents aspects d'un même sujet en gardant une

¹⁰³ Ce principe est né avec le web 2.0 ou web sémantique. Il repose sur un modèle de description des contenus en arrière-plan. Ainsi, toute photographie, toute image ou toute vidéo comprend des descripteurs – ou métadonnées – textuels ou numériques : des mots, des coordonnées GPS, etc. qui vont fournir des informations et qui vont notamment permettre de les rapprocher.

¹⁰⁴ Par exemple, si plusieurs personnes ont acheté à la fois le DVD/BluRay du film *Take Shelter* de Jeff Nichols et celui de *Martha Marcy May Marlene* de Sean Durkin, une nouvelle personne qui cherche à acheter le DVD/BluRay du film *Take Shelter* se verra proposer, sous la forme d'une recommandation, l'achat de celui de *Martha Marcy May Marlene*. Il est intéressant de noter que ce modèle illustre bien le fonctionnement dit de « la longue traîne » (Anderson, 2006). En effet, l'achat d'un DVD/BluRay d'un cinéaste connu, comme celui d'*E.T. L'extraterrestre* de Steven Spielberg, conduit le plus souvent à n'obtenir que des recommandations autour d'autres films de ce réalisateur comme *La liste de Schindler* ou *Les dents de la mer*. Par contre, la recherche d'un film réalisé par un cinéaste plutôt inconnu, ou de niche, comme Jeff Nichols se verra nécessairement accompagnée de propositions connexes, portant sur des réalisations d'autres cinéastes plus confidentiels.

¹⁰⁵ On est ici face à un cas de figure tout à fait pertinent qui permet de discuter les ambiguïtés qu'il y a autour de la notion de self-empowerment, en ce sens où un usager est bien seul devant son écran, mais que les objets auxquels ils accèdent sont aussi façonnés ou recommandés par d'autres acteurs sociaux.

vision englobante¹⁰⁶.

À partir de ces données d'enquête, j'ai pu faire remonter une série de remarques et de recommandations utiles à la mise en exploitation des premiers développements technologiques, en particulier sur des aspects de design d'interface (choix graphiques et colorimétriques) ainsi que d'usabilité du service. Les développements technologiques réalisés, j'ai conduit une série de tests consistant à faire manipuler des utilisateurs tout en leur demandant de commenter leurs actions. En particulier : leur demander de qualifier les qualités et les défauts du service de location et de recommandation de films alors en construction (repérer les dysfonctionnements et recueillir des suggestions d'amélioration). Sur ce type de terrain, l'enquêteur est activement sollicité et la somme d'informations qu'il doit recueillir émerge de façon ramassée. Il faut collecter de la parole et observer les manipulations techniques qui sont opérées (les déplacements sur la plateforme, les usages qui sont faits des différentes fonctionnalités). Il faut aussi participer activement à l'interaction en réalisant de multiples relances, en acquiesçant ou en suggérant de conduire des actions avec le service par des indications du doigt pour pointer des zones de l'écran. En parallèle, il faut consigner des informations dans un carnet, autant pour ne pas perdre le fil des thèmes abordés que pour assurer le testeur de la haute teneur scientifique des interactions, car la dimension ludique du cinéma et des séries, ainsi que le côté plaisant de la manipulation informatique peuvent très vite le conduire à ne plus répondre aux sollicitations de l'enquêteur.

Cette expérience méthodologique rend compte des grandes possibilités d'exploration qu'offrent des projets de recherche et développement innovants. En effet, ceux-ci permettent d'atteindre des objectifs précis en réalisant des explorations, en établissant des liens de causalité entre les différentes phases d'expérimentations, en procédant à des manipulations et en émettant des hypothèses successives qui sont confirmées ou infirmées au fur et à mesure du temps (Koran & Ellis, 1994). Les tâtonnements observés dans l'utilisation du service de recommandation Cinegift en témoignent. Il a ainsi été

¹⁰⁶ Sur mon guide d'entretien heuristique, j'ai utilisé des codes couleurs pour isoler les différents aspects de mon sujet, et ainsi pouvoir différencier ce qui relève des pratiques, des attentes, des besoins ; ce qui appartient au passé, au présent, ou concerne le futur (à travers une plongée dans l'imaginaire des personnes interrogées : « quelle fonctionnalité serait vraiment utile pour vous ? », etc.). En situation d'échange, il faut prendre des notes, d'une part, pour forcer à l'attention et à la formalisation des idées ; d'autre part, pour donner une impression de sérieux et d'efficacité. Je recommande, sur ce point, de bien maîtriser tout un éventail d'attitudes corporelles (cf. Goffman, 1974 [1967]). Mais il est impossible de se priver d'un enregistrement et d'une transcription, car la tenue de panel-groupes génère parfois des échanges multiples et simultanés qui obligent à se concentrer sur l'un d'entre eux seulement. L'enregistrement et la transcription permettent alors de revenir sur les interactions que l'on n'aurait pas pu suivre. Ce qui veut dire que la transcription nécessite aussi l'adoption d'un protocole spécifique : écriture sur plusieurs colonnes ou utilisation de codes couleurs.

possible de simplifier son usage, mais aussi de le rendre plus fonctionnel pour que les usagers soient mieux guidés et qu'ils ne se sentent pas perdus. Un travail d'enquête qui vient également combler un vide entre une réalité des usages et un fantasme techniciste de la part des développeurs ou des designers qui ne voient pas toujours l'intérêt de ce type de procédures, cherchant ainsi à privilégier une certaine forme d'innovation dans la disruption, plutôt que de se tourner vers la pleine usabilité du service.

3. La montée des pratiques créatives

Le contexte dans lequel j'effectue l'essentiel de mes travaux est le suivant : les technologies du numérique sont encore émergentes dans la société, Facebook a été créé en 2004, Youtube en 2005, l'usage de l'ordinateur portable n'est pas généralisé, on sauvegarde massivement ses données sur des clés USB ou des disques durs, le THD est en train de s'installer, etc. Les recherches sur le numérique en SHS sont, quant à elles, loin d'être généralisées. En France, la revue *Réseaux* se distingue probablement par le nombre de ses publications en lien avec les thématiques des technologies informatiques, des réseaux et du numérique, tandis que les principaux lieux de réflexion se comptent sur les doigts d'une main autour de quelques chercheurs en communication, en sociologie ou en économie : Télécom Paristech, où je me trouve, l'Université Technologique de Compiègne, l'Orange Lab ou encore l'Institut de Recherche et d'Innovation.

Sur la question des recherches en cinéma et audiovisuel, l'attachement au « film de cinéma » est toujours très vif. Les avancées les plus notables sont à mettre en relation avec une attention croissante portée aux Cultural Studies et donc aux films populaires (Leveratto, 2010 ; Montebello, 1994), ainsi qu'aux Gender Studies et à la place des femmes au cinéma (Moine, 2002 ; Sellier, 2009). J'observe pourtant depuis 2008 et la fin de ma thèse que le numérique et Internet accompagnent l'apparition de nouvelles pratiques qui sont le fait d'amateurs et qui commencent à connaître un réel succès public. J'engage donc un travail sur cette question, d'abord en essayant de mieux comprendre ce que recoupe la question des pratiques amateurs (Bourgatte, 2011b¹⁰⁷), ensuite en fixant mon attention sur une de ces pratiques émergentes : le suédage, qui est imaginé par le cinéaste Michel Gondry à l'occasion de la sortie de son film *Be Kind Rewind* (2008).

¹⁰⁷ Une conférence donnée à l'université du Luxembourg pour un colloque qui s'y est tenu les 28 et 29 mai 2010 a précédé la publication de l'ouvrage.

Mon travail sur les films en compétition pour un concours de cinéma amateur m'a d'abord permis de parfaire ma méthode d'analyse sémiologique, puis de croiser mes résultats avec les propos des réalisateurs interrogés à l'occasion d'une campagne d'entretiens. En interrogeant les thèmes de l'expertise et de la valeur, ainsi que des compétences techniques, j'ai mesuré les écarts et les contigüités entre pratiques amateurs et pratiques professionnelles. Les amateurs ont des compétences et une expertise technique et ils savent en outre donner de la visibilité à leurs productions (en particulier grâce à Internet). Mais ils rencontrent des difficultés pour prendre de la distance vis-à-vis de leur vie intime et sont pétris de représentations communes concernant le cinéma professionnel (qu'ils cherchent le plus souvent à imiter) (ibid.).

Ce travail alimentera mes réflexions sur le suédage, une pratique imaginée par le réalisateur Michel Gondry dans *Be Kind Rewind* (2008) et consistant à réaliser des remakes bricolés de films emblématiques de l'histoire du cinéma. Cet objet me donnera l'occasion de faire quatre communications (une première en 2009 dans le cadre d'un séminaire au sein de mon laboratoire ; une seconde en 2011 à l'occasion d'un colloque international à l'université de Clermont-Ferrand sur les théories de la réception ; une troisième lors du congrès de l'AFECCA à Montpellier en 2010 ; une dernière à l'invitation des organisateurs d'un colloque sur le kitsch à Cerisy-la-Salle en 2017¹⁰⁸), mais aussi de faire paraître quatre publications (2011c ; 2012 ; 2013 ; à paraître).

Michel Gondry est un réalisateur atypique qui se caractérise par une considération pour tous les types de production et l'usage d'une grande diversité de techniques. Il s'est notamment distingué dans la réalisation de vidéoclips ou encore de publicités, dont certaines de ces productions ont été très remarquées : les clips de *Around the World* pour Daft Punk ou de *Je dans le Mia* pour IAM, les publicités pour Air France ou Levi's qui travaillent tous le rythme dans le montage. Il impose un style tout à fait identifiable avec des images qui sont très travaillées, mais avec beaucoup de discrétion, laissant toujours la musique – pour ne pas dire, le rythme – au centre de la réalisation. Outre cette caractéristique, Michel Gondry a l'habitude d'utiliser de manière combinée des éléments de décors réels, des techniques d'animation (le stop motion, le morphage, etc.) ou des incrustations numériques. Enfin, son travail mêle toujours habilement humour et onirisme.

¹⁰⁸ Séminaire « Élaboration intermédiatique des pratiques culturelles ». Laboratoire Culture et Communication, Avignon, 23/11/2009 ; Université de Clermont-Ferrand, les 10-12/02/2010 ; Congrès de l'AFECCA, Université de Montpellier, les 23-25/09/2010 ; Colloque *Le kitsch : définitions, poétiques, valeurs* à Cerisy-la-Salle, 21-28/08/2017.

On retrouve tous ces éléments dans ses premiers films (*Human Nature* en 2001, *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* en 2004 et *The Science of Sleep* en 2006), auxquels on peut adjoindre l'influence grandissante de l'histoire du cinéma elle-même dans *Be Kind Rewind* en 2008 qui fait de Gondry un cinéaste cinéophile. Une cinéphilie qui ne préjuge de rien et qui puise son inspiration dans une grande diversité d'objets : films d'auteurs, blockbusters, films populaires, nanars, série B, films amateurs, etc. Autant d'influences qui l'imposent comme un véritable auteur, si tant est que l'on considère l'auteur au cinéma comme personnalité refusant d'endosser les règles d'un genre préétabli et identifiable, allant au-delà des conventions (autant dans le traitement de son sujet que dans l'emploi de techniques spécifiques) et ayant un véritable projet politique. Ce sont, du moins, des éléments importants qui ont retenu mon attention (en lien avec la première partie de mon parcours de recherche sur la question de l'auteur au cinéma, de la valeur institutionnelle et de la valeur d'usage) et qui expliquent mon intérêt, à la fois, pour ce réalisateur et plus particulièrement pour *Be Kind Rewind*.

Ce film raconte l'histoire d'Elroy Fletcher (incarné par Danny Glover), propriétaire d'un vidéoclub qui est menacé d'expulsion alors qu'il tente péniblement de faire survivre sa boutique de location de vidéocassettes face à l'invasion du DVD. Pour cela, il doit repenser et rationaliser le fonctionnement de son commerce en observant les pratiques mises en œuvre dans un magasin concurrent qui est précisément spécialisé dans la location de ce nouveau format. Il décide donc de prendre congé de sa boutique pour quelques jours et la confie à son unique employé, Mike (interprété par Mos Def), qui partage son temps entre la gestion du fonds et un ami un peu marginal qui erre dans le quartier : Jerry (interprété par Jack Blake). Alors que ce dernier tente de saboter une centrale nucléaire en signe de protestation contre la société, il est magnétisé, et lorsqu'il revient au vidéoclub, il efface les bandes des vidéocassettes par effet de magnétisme. Les deux comparses décident alors d'aller tourner les remakes des films avec *les moyens du bord* pour répondre à la demande de la clientèle.

Avec *Be Kind Rewind*, on est, d'emblée, plongé dans une actualité vivace : celle du recul d'anciennes façons de visionner les films face à la montée de nouveaux supports et face à la démultiplication des objets culturels : ici, la VHS qui est mise à mal par l'apparition du DVD. Plus largement, ce film pointe une longue période d'hégémonie des supports physiques qui est maintenant bousculée par la dématérialisation des contenus, ainsi que par leur circulation massive sur Internet. Mais il est aussi question de la fin de l'impérialisme des productions professionnelles au profit d'un cinéma qui est à la portée de tous à l'heure où « l'économie des images repose sur l'autoproduction, la diffusion et la consultation directe par les usagers eux-mêmes de contenus » (Gunthert, 2009). Avec

Be Kind Rewind, Gondry réalise un film visionnaire, en ce sens qu'il est annonciateur d'un phénomène nouveau : celui d'une circulation sans précédent des images et du désir croissant que les gens ont de se filmer eux-mêmes, notamment grâce à la banalisation des caméras vidéo et la baisse de leur coût.

4. Des détournements vidéo sur Internet : le cas du suédage

La pratique qui est au centre de mon attention se nomme donc « suédage ». Inutile de chercher dans les dictionnaires : le verbe « suéder » n'existe pas ; pas plus que ses formes adjectivée et substantivée. C'est un procédé qui repose sur ce que Michel de Certeau appelle « bricolage » (2005 [1980] : 239-255) et qui consiste à prendre quelques éléments épars selon une méthode de « braconnage » pour produire quelque chose d'autre (Lévi Strauss, 1990 [1962]). En partant de la mémoire d'un film, il s'agit d'en réaliser un nouveau qui se situera à mi-chemin entre le remake, le pastiche et la production originale, les points de disjonction étant à peu près aussi nombreux que les points de jonction avec l'œuvre originale.

Autre chose à savoir : dans *Be Kind Rewind*, les films tournés par les deux jeunes héros sont identifiés, dans le magasin, par la présence d'une mention sur les boîtiers : « suédé ». Basé sur le néologisme anglais *to swede*, dérivé de *Sweden* (« Suède »), ce mot est censé désigner un type filmique en provenance de ce pays d'Europe du Nord. Mais il doit surtout permettre aux jeunes garçons de masquer (très imparfaitement) le fait qu'ils contrefont eux-mêmes des films et, plus encore, justifier la médiocrité organique de leurs réalisations. Sur le site officiel du film, on peut lire : « Le concept des films suédés est un concept qui vient de loin, de Suède exactement... Suéder un film c'est le retourner avec tout ce que l'on peut avoir sous la main »¹⁰⁹. Ailleurs sur Internet, on peut encore lire des définitions telles que « Refaire des films connus, mais avec *les moyens du bord* »¹¹⁰, « procédé [visant à reproduire] de la façon la plus artisanale un autre film »¹¹¹ ou « faire un remake autoproduit, refaire un film avec les moyens du bord. Du néologisme anglais *to swede*, dérivé de *Sweden* (« Suède ») et créé pour les besoins du film *Soyez sympas, rembobinez* où l'un des acteurs explique que les VHS louées par sa boutique sont plus

¹⁰⁹ <http://www.rembobinez.com/sueder.html>

¹¹⁰ Sur la page Dailymotion (maintenant fermée) du concours de films suédés.

¹¹¹ Tel que cela a été énoncé dans le texte d'une vidéo d'appel pour le concours qui a accompagné la sortie du film

chères que les VHS effacées, car venant de Suède »¹¹².

La pratique de suédage est enfin pétrie de représentations communes au premier rang desquelles l'idée que les productions cinématographiques qui sont techniquement maîtrisées proviennent des États-Unis alors que les films bricolés sont issus de régions faibles productrices de cinéma, et notamment d'Europe lorsque l'on a affaire à des films dotés de prétentions intellectuelles. La Suède s'affirme ainsi comme un exemple pertinent pour illustrer cette idée commune. Les productions cinématographiques de ce pays sont, en effet, plutôt connues pour leur faible implication technique ; on retient également qu'il s'agit d'un cinéma austère, brut et social.

Ce qui est intéressant avec ce procédé, c'est qu'il a été inventé par un réalisateur consacré par les institutions du cinéma, mais qu'il a connu une carrière plus importante chez les amateurs. À partir de quelques indications éparses et des exemples contenus dans *Be Kind Rewind*, des centaines de personnes se sont débrouillées, seules, dans une dynamique de self-empowerment, avec leur caméra domestique et leur ordinateur, pour réaliser des versions suédées de films qu'elles ont ensuite publiées sur Internet (un phénomène qui est originellement à mettre en relation avec le lancement d'un concours de films suédés en partenariat avec le site Internet Dailymotion au moment de la sortie en salles de *Be Kind Rewind* et qui s'est prolongé au-delà).

Je me suis donc interrogé sur le statut du geste créatif que produisent ces amateurs. Je me suis notamment demandé quel rapport entretiennent leurs réalisations avec les films originaux. Je me suis également demandé quelles étaient la proportion de réappropriation et la part de production originale qui habite ces films suédés. Car le visionnage des extraits de films suédés présents dans *Be Kind Rewind* et de productions trouvées sur Internet nous montre effectivement que le suédage n'est pas un exercice consistant simplement à produire un remake ou une adaptation. C'est une création originale dotée d'un statut particulier en ce sens qu'elle est signifiante au regard d'un film premier.

Cette dimension créative est à chercher, à la fois, dans la déclaration d'amour faite au cinéma, dans sa diversité, par les réalisateurs de films suédés (le cinéma commercial, le cinéma d'auteur, les films de genre, les séries Z, et même les petites formes que l'on peut trouver sur internet), ainsi que dans l'humour qu'ils déploient. Toutefois, il importe de

¹¹² <https://fr.wiktionary.org/wiki/su%C3%A9der>

mettre en débat la notion de créativité. Car avec le suédage, on est avant tout en présence d'un geste interprétatif et performatif qui s'institue comme moyen de faire circuler des formes culturelles.

En effet, ce qui retient l'attention avec cette pratique, c'est qu'elle confond la position du producteur et celle du récepteur, puisque le réalisateur de films suédés est d'abord un récepteur avisé de films produits par l'industrie cinématographique. Le travail de Michel Gondry lui-même, mais également l'appropriation de la pratique de suédage par les internautes met bien cela en évidence, car le suédage est une pratique qui revient à tourner un film en empruntant les codes d'un film préexistant. L'écriture scénaristique du film premier peut être respectée avec quelques arrangements ; mais ces réalisateurs-récepteurs concentrent avant tout leurs efforts sur la retranscription d'une ambiance par l'accumulation de symboles désignant la réalité du film premier (Benoist, 2009 [1975] : 127) et ce, dans un espace-temps réduit (les films suédés disponibles sur internet ne dépassent que dans de très rares cas la dizaine de minutes). Le résultat n'est pas un objet qui montre l'aptitude du réalisateur-récepteur à observer un film premier dans ses moindres détails. Il s'agit davantage de capter l'essence de ce film et ensuite d'être en mesure d'en parler, de le commenter et d'en transmettre quelque chose.

En se référant à la pratique de la citation telle qu'elle est définie par Antoine Compagnon (1979), on entérine le fait que la pratique de suédage s'inscrit pleinement dans une dynamique de self-empowerment. En effet, le suédage, comme la citation, correspond à une pratique de lecture autonome et spécifique d'un texte (ou d'un film) premier. Il se présente comme ce que je nommerai volontiers un exercice de ponction du *scriptible* d'un texte, et ce, bien plus que comme un exercice de transfert de sa *part scripturale*. Par *scriptible*, j'entends, à la suite de Roland Barthes (1996 [1970]) : les idées directrices, l'ambiance, la moralité du film, etc. Autrement dit, la part désirable du texte. La *part scripturale*, que j'adosse au *scriptible*, renvoie davantage à la matérialité propre du film, autrement dit :

- La présence d'un objet et pas d'un autre (par exemple : les héros du film *Ghostbusters* roulent avec une vieille ambulance qu'ils ont retapée et pas avec une voiture familiale comme c'est le cas dans la version suédée qui nous est donnée à voir dans *Be Kind Rewind*).
- La situation de l'action dans un lieu spécifique (ex : dans *Carrie* [Brian De Palma, 1976], la jeune Carrie est humiliée dans un gymnase, pas sur un terrain vague comme c'est le cas dans la version suédée par Mike et Jerry).
- Ou encore l'incarnation d'un personnage par un acteur et pas par un autre, plus

précisément par une femme et non un homme (par exemple : Dans *Driving Miss Daisy* [Bruce Beresford, 1989], le personnage de Daisy est joué par Jessica Tandy. Comment peut-il l'être par Jack Black dans la version suédée mise en scène par Michel Gondry ?).

Ainsi, avec le suédage, comme avec la citation, on peut être assuré qu'il y a saisie d'un univers référentiel qui surpasse et efface même, dans certains cas de figure, l'opération quasi technique de transfert d'un texte *en l'état* (comme on a trop souvent tendance à l'imaginer avec la citation). Le suédage est un exercice visant à choisir ce qui sera cité et qui repose sur une incitation du film premier. Dès lors, ce que j'ai appelé « univers référentiel » précédemment, nous pourrions aussi l'appeler « ground » (ou terrain) – si nous voulions parler comme Charles Sanders Peirce (1978 : 262) – en ce sens que ces deux notions recourent une même idée : celle d'un terreau dans lequel germe le film suédé. Enfin, soulignons que la mise en forme de la citation repose sur l'insertion du propre discours du citateur : ici, le réalisateur de films suédés. Ce décalage produit de nouvelles valeurs, offre un statut à part entière à l'objet produit et le fait entrer dans une catégorie esthétique. Dans le cas du suédage, c'est l'*effet parodique* de la réalisation qui produit cela.

En disant quelque chose *de* et *sur* un film premier, un film suédé s'impose comme un exercice de citation et brouille les pistes entre activité de réception et activité de production. C'est également un dispositif médiatique à part entière et une forme en circulation qui traverse des dispositifs médiatiques déjà constitués. En somme, le suédage s'institue comme un objet communicationnel qu'on ne saurait simplement identifier comme dispositif, comme forme, comme pratique ou encore comme configuration médiatique puisqu'il est tout cela à la fois.

5. Le mashup et la manipulation des images

En marge de mes recherches sur le suédage, je suis amené à réfléchir à une autre pratique de self-empowerment reposant sur la manipulation des images dans le cadre du projet Cinecast¹¹³. Dans le même temps, j'ouvre mon blog Celluloid sur la plateforme Hypotheses où je publie une série de billets sur des pratiques amateurs émergentes

¹¹³ <https://www.iri.centrepompidou.fr/projets/cinecast-3/>

consistant à réutiliser des fragments de films, de séries, de reportages, etc. pour les détourner. Ces pratiques sont réunies sous l'appellation-valise de « mashup ». Le Forum des images ne s'y est d'ailleurs pas trompé et a lancé une manifestation autour de cette question¹¹⁴. D'autres institutions, à l'instar de la Cité de la musique en 2013 n'hésitent pas à utiliser le mashup à des fins de médiation¹¹⁵. Mon expertise, enfin, me vaut d'être invité ici ou là pour en parler, comme à la BNF¹¹⁶ en 2013 ou aux Rencontre de l'association Passeurs d'images en 2014¹¹⁷.

Le mashup est une pratique consistant à ponctionner des séquences audiovisuelles dans des contenus sources (films, mais aussi séries, reportages ou publicités), puis à les manipuler pour fabriquer un nouveau contenu. L'anglicisme « mashup », utilisé dans les milieux de la création musicale ou vidéo, rend parfaitement compte de cela. Le nom « mash » ou le verbe « to mash » indiquent le mélange de matières ou l'association de produits (faire une purée, écraser, brasser...), tandis que le suffixe « up » pointe l'émergence, et plus encore le surgissement d'un nouvel objet. Dans sa forme la plus sommaire, le mashup vidéo est composé de deux extraits provenant de deux sources distinctes qui permettent ainsi de fabriquer un nouveau contenu qu'on va le plus généralement partager sur les réseaux sociaux vidéo (Youtube, Dailymotion, Vimeo)¹¹⁸.

Par souci d'historiciser mon propos, je rappelle toujours que la manipulation des images n'est pas un phénomène nouveau. Dès l'origine du cinéma, les cinéastes ou des monteurs habilités coupent, collent et remontent les films, générant des versions multiples. À titre d'exemple, la BnF dispose de plusieurs versions différentes du *Nosferatu* de Friedrich Murnau. On n'hésite pas, non plus, à coloriser les films, comme c'est le cas de Georges Méliès qui prenait un malin plaisir à déposer des couleurs sur la pellicule. Plus tard, la pratique de Found Footage se banalise dans le champ du cinéma expérimental. Il s'agit de couper des segments de films provenant de sources différentes et de coller ensemble ces extraits pour produire un nouveau film.

D'un point de vue épistémologique, ce qui est intéressant avec les recherches sur les films de compilation, c'est qu'elles ont participé à un déplacement des positions théoriques dans le champ des études cinématographiques et audiovisuelles : en particulier

¹¹⁴ <https://celluloid.hypotheses.org/203>

¹¹⁵ <https://celluloid.hypotheses.org/457>

¹¹⁶ <https://celluloid.hypotheses.org/401>

¹¹⁷ <https://celluloid.hypotheses.org/897>

¹¹⁸ Ce contenu sera publié et republié à différentes adresses selon que la législation s'applique ou non concernant les usages illégaux de certaines séquences sous droits (en effet, l'intervention des ayants-droits n'est pas systématique, ce qui laisse entendre qu'il y a des formes de laisser-faire probablement parce que le mashup a des effets bénéfiques pour la médiatisation du contenu premier).

l'effacement des postures légitimistes qui soutenaient la place prédominante du cinéma face aux autres formes audiovisuelles ; mais aussi le recul de l'auteur comme élément de « mesure de la qualité filmique » (Leveratto, 2000). Ces recherches sur les films de compilation prennent au contraire en considération l'hétérogénéité des formes vidéographiques (cinématographiques, télévisuelles ou amateurs) sans se préoccuper du statut du producteur (Leyda, 1964 ; Brenez, 2002 ; Blümlinger, 2013). En ce sens, elles s'inscrivent pleinement dans une filiation avec un ensemble de travaux récents qui ont largement contribué à une redéfinition de la notion de cinéphilie (Valck & Hagener, 2005 ; Jullier & Leveratto, 2010). Un déplacement qui est renforcé et entériné dans le champ émergent des Youtube Studies qui s'intéresse spécifiquement aux vidéos publiés sur Internet et, a fortiori, sur la plateforme quasi monopolistique Youtube (Burgess & Green, 2009 ; Snickars & Vonderau, 2009 ; Strangelove, 2010).

S'il y a une filiation incontestable entre le mashup et le Found Footage (notamment du point de vue de la médiation qui est faite des contenus premiers qui sont utilisés et du discours porté sur ces contenus), il apparaît toutefois que le mashup s'affirme aussi comme une forme autonome avec son caractère propre. Plusieurs éléments contribuent à cela :

- le mashup est d'abord une forme audiovisuelle qui émerge avec le numérique et qui circule sur les réseaux ou sur des plateformes spécialisées.
- le mashup est ensuite une pratique qui est à la portée de tous ou presque (ce qui n'était évidemment pas le cas avant) grâce aux logiciels d'édition audiovisuelle, ainsi que la démocratisation de l'accès aux contenus que permettent les réseaux sociaux ou le téléchargement.
- c'est enfin une forme qui a rompu avec la relation ancienne d'un cinéma sanctuarisé. On ne regarde plus nécessairement *l'œuvre* dans son intégralité, dans les conditions optimales de la salle de cinéma ou dans un musée. On regarde maintenant des extraits ou des compilations d'extraits filmiques sur des écrans mobiles de petite taille.

Avec le mashup, on voit qu'il y a quelque chose qui relève de l'expérimentation et de l'expérience dans ces pratiques, et que celles-ci ne sont pas réductibles à de l'amusement. Il y a une volonté réelle de produire des objets cinématographiques originaux et particuliers. Aujourd'hui, avec les technologies du numérique et Internet, ce type de pratiques s'est banalisé au sein des communautés d'amateurs. On a souvent tendance à regarder ces films sous le seul angle de la distraction et de l'amusement. Or, ils sont, comme un film de Friedrich Murnau, de Georges Méliès ou d'Isidore Isou, chargés d'un discours social et convoquent des univers culturels de référence.

L'objectif du mashup est de créer un réseau de concordances matérielles et symboliques entre des extraits. La mise en concordance matérielle renvoie au geste technique qui conduit à associer des extraits entre eux. La mise en concordance symbolique correspond à la convocation d'univers culturels de référence. Ce sont donc des images populaires, reconnues de tous et qui circulent massivement qui dominent ce champ de l'écriture audiovisuelle. Une des conséquences de cette pratique est qu'elle tend vers des modèles parodiques ou de pastiche (ce qui a pour effet de produire du rire), puisqu'elle repose sur un travail d'agencement de morceaux ou de segments extraits de films facilement identifiables.

Toutefois, il n'y a pas que des mashups ludiques et le Forum des images s'emploie bientôt à le montrer dans le cadre du Mashup Film Festival aujourd'hui animé par un collectif d'amateurs du genre¹¹⁹. Le programme Blow Up sur Arte TV, par exemple, diffuse des mashups sérieux reposant sur un assemblage thématique de séquences, afin de produire du discours sur le cinéma et sur notre culture des images (le mashup « La course à pied » contient des scènes d'*American Beauty* de Sam Mendès, d'*À bout de souffle* de Jean-Luc Godard ou encore de *Shame* de Steve McQueen ; le mashup « Piscine et cinéma » est composé de scènes de *La Piscine* de Jacques Deray ou de *Swimming Pool* de François Ozon). En 2012, la Bibliothèque Publique d'Information (BPI) du Centre Pompidou a mis également en place des ateliers dans le cadre du projet Cinecast¹²⁰. Il s'agissait d'offrir aux usagers de la bibliothèque la possibilité de réaliser des mashups à l'aide de Hashcut, un logiciel expérimental, autour d'un fonds de films documentaires sur l'habitat pour lequel la BPI a l'intégralité des droits (il faut savoir qu'une des principales limites à la pratique du mashup est d'ordre juridique puisqu'il est, pour l'heure, illégal de manipuler des films sans l'accord préalable des ayants droit. Ainsi, toutes les productions que l'on peut trouver sur Internet sont hors-la-loi et parviennent à rester en ligne seulement parce qu'il existe des formes de tolérance). L'objectif était de promouvoir une nouvelle forme de médiation du cinéma basée sur la réalisation de mashups sérieux, chacun des segments filmiques utilisés pour leur réalisation restant lié au film d'origine (selon un principe d'hyperliens qui permet de circuler entre les films)¹²¹.

Le réalisateur de mashups se muait alors en médiateur, en ce sens qu'il mettait en

¹¹⁹ Depuis le départ de Jean-Yves de Lépinay et l'absence de volonté du Forum des images de relancer ce projet du Mashup Film Festival, il a donc été repris en main par un collectif d'amateurs piloté par Julien Lahmi autour de la plateforme <https://www.mashupcinema.com/fr/cineastes/julien-lahmi/> et du festival du <http://mashup-film-festival.com/>. J'ai été approché par le groupe et j'ai d'ailleurs commis un texte pour eux (<https://www.mashupcinema.com/fr/mashuper-cest-annoter/>).

¹²⁰ <https://www.iri.centrepompidou.fr/non-classe/atelier-visionner-annoter-monter/>

¹²¹ https://www.iri.centrepompidou.fr/outils/hashcut/?lang=fr_fr

discussion des extraits de films et qu'il offrait la possibilité aux usagers de la BPI de découvrir des contenus appartenant au fonds de la bibliothèque. Ce modèle des liens maintenus entre les films dans le numérique, tel qu'il avait été imaginé dès les années 1960, puis marginalisé (parce que trop complexe) (Darras & Lancien, 2012), commence aujourd'hui à être repris par des institutions, afin d'assurer la découverte du cinéma, ainsi que son utilisation en toute légalité. Ce n'est donc pas le seul plaisir de la manipulation des images qu'il convient de mettre en avant pour justifier la mise en place d'ateliers de découverte du cinéma. Il y a aussi la valeur médiatique du mashup qu'il importe de promouvoir pour offrir un devenir à cette pratique, justifier son intérêt et assurer sa pérennité.

6. Une hétérogénéité de mashups

Le seul mot de mashup sert à définir une forme narrative courte, à l'instar de *Princess Leia vs. Ace Ventura* (OneMinuteGalactica, 2010¹²²), un mashup humoristique composé à partir d'une séquence de *Star Wars, Episode VI : Return of the Jedi* (Lucas, 1983) et d'une autre de *Ace Ventura 2: When nature Calls* (Oedekerck, 1995). La séquence, d'une durée de 43 secondes, s'ouvre avec un extrait de la saga *Star Wars* où l'on voit la princesse Leia et un ewok¹²³ cachés et à l'affût dans une forêt. L'ewok entend un bruit et s'agite, ce qui conduit la princesse Leia à lui demander ce qui se passe (« What is it? ») et l'ewok de lui répondre : « Akkilanta » (« White Devil » ou « diable blanc » en langage ewok¹²⁴). Dans un habile mixte des images et du son, on assiste à l'arrivée en contrechamp du « diable blanc » : le détective Ace Ventura, héros rocambolesque du film comique homonyme interprété par le comédien Jim Carrey. Il se trouve lui aussi dans une forêt, un contexte permettant la congruence des deux séquences et la plausibilité du discours élaboré dans ce mashup.

Avec sa coupe de cheveux et sa démarche stupides, vêtu d'une chemise aux motifs fleuris, le personnage d'Ace Ventura tranche avec l'air sérieux et discret de la princesse et de l'ewok, L'effet est renforcé par le discours : Ace est en train d'expliquer à un petit macaque qu'il tient dans ses bras qu'une succession de preuves qu'il a collectées et son instinct légendaire lui font sentir qu'il s'approche de la résolution d'une énigme. Il s'arrête alors

¹²² <https://www.youtube.com/watch?v=nVHiUAD3xbQ>

¹²³ Un ewok est une créature aux allures d'ours en peluche qui appartient à une espèce issue de l'univers fictionnel de *Star Wars*.

¹²⁴ La proposition de traduction est celle de SethBlizzard. Elle apparaît dans les commentaires de la vidéo.

de marcher (« I can feel it, I can feel it like it's right »). En contrechamp, la princesse Leia tire au pistolet. Ce qui est un laser dans *Star Wars* se mue en une fléchette empoisonnée dans *Ace Ventura*. Une fléchette qui se plante dans le cou du détective, et bientôt deux autres dans son dos, alors qu'il est en train de s'enfuir. La séquence s'achève sur un gros plan de l'ewok agitant la tête de droite à gauche, d'un air désabusé face aux simagrées stupides d'Ace tentant de s'enfuir alors qu'il ne fait plus aucun doute qu'il va perdre connaissance d'un instant à l'autre.

De manière plus élaborée, le mashup peut être composé d'une multiplicité de sources comme c'est le cas avec *The Uprising* (Snowdon, 2014) qui est un film sur les printemps arabes de 2011 entièrement construit à partir d'images captées par des tiers sur le terrain des révolutions¹²⁵. Pour rendre compte de ces mouvements révolutionnaires, le réalisateur s'est mis en quête d'images sources sur Internet en même temps qu'il réfléchit à leur statut, à leur esthétique, ainsi qu'aux relations qu'elles entretiennent (processus d'imitations, de reprises)¹²⁶. Une quête de contenus qui va conduire le réalisateur Peter Snowdon à repérer ce qu'il identifie comme une « énergie commune » – née de la révolution – à l'intérieur même des images. Des images qu'il va ensuite assembler pour montrer qu'elles ont le pouvoir de relier des gens entre eux et d'unifier des événements qui ont un sens commun. Des images, enfin, qu'il va chercher à faire circuler le plus massivement possible, car elles sont le fruit d'un geste de participation à ces révolutions : « le geste de celui qui n'est pas bien positionné pour prendre une pierre dans la main, mais qui ne veut pas rien faire »¹²⁷, alors il prend une caméra ou un téléphone portable et il capte des images, souvent au péril de sa vie¹²⁸.

Mais le mot de mashup est aussi utilisé de manière uniforme pour désigner un ensemble hétérogène de pratiques de self-empowerment consistant à manipuler des vidéos, là où un certain nombre de ces pratiques possède déjà leurs propres dénominations. Le mashup se présente alors comme une catégorie générique qui englobe des sous-ensembles :

- Le *Retrailler* (signifiant littéralement : refaire une bande-annonce) consiste à fabriquer un détournement de bande-annonce de film. *La La Land as directed by*

¹²⁵ Cf. <http://theuprising.be/>. « Le film s'attache à dépeindre sept jours des révolutions arabes survenues en 2011, qu'il s'agisse d'images filmées en Égypte, en Syrie, en Tunisie, à Bahreïn, en Syrie, au Yémen ou en Libye » (<http://blogs.mediapart.fr/blog/universcine/280814/uprising-un-soulevement-derangeant-lussas>).

¹²⁶ Le déclic vient quand il voit le documentaire *Fragments d'une révolution* sur le mouvement vert en Iran (Anonyme, 2011) (<http://blogs.mediapart.fr/blog/belleville-en-vues/181114/entretien-peter-snowdon-realisateur-du-film-uprising>). Ce film utilisait précisément des extraits de vidéo Youtube (cf. également un entretien vidéo publié sur le site du film : <https://vimeo.com/103008920>).

¹²⁷ <https://vimeo.com/103008920>

¹²⁸ <http://blogs.mediapart.fr/blog/universcine/280814/uprising-un-soulevement-derangeant-lussas>

David Lynch (Cinefix, 2017¹²⁹) reprend des images de la comédie musicale *La La Land* (Chazelle, 2017) mises en scène de manière à donner l'impression qu'il s'agit d'un film d'angoisse réalisé par David Lynch : clairs-obscur, ruptures de plans, musiques et effets sonores caractéristiques.

- Le *Supercut* revient à isoler des paroles, des gestes ou des sons dans diverses sources audiovisuelles puis à les combiner pour donner naissance à un motif à la répétitivité compulsive et humoristique¹³⁰. Dans *Previously on Lost: What?* (Zabriskie, 2008¹³¹) c'est le mot « what » qui est ponctionné dans la bouche de différents personnages et dans différents épisodes de la série *Lost* (Abrams, Lindelof & Lieber, 2004-2010). L'ensemble des microséquences est ensuite mis bout à bout pour former un mashup.
- Le *Shred* détourne la partie sonore d'un document vidéo. *John Williams Shreds* (dayofthedave, 2008¹³²) reprend des images d'un concert du célèbre compositeur et chef d'orchestre John Williams en train de diriger le thème *Also Sprach Zarathustra* (Strauss, 1896) notamment utilisé dans *2001, A Space Odyssey* (Kubrick, 1968). Mais l'orchestre est en totale disharmonie. Un enregistrement sonore qui, selon toute vraisemblance, nécessite de mobiliser un orchestre jouant volontairement faux pour les besoins de ce détournement¹³³.
- Le *Sampling* vidéo superpose deux sources vidéo, comme c'est le cas avec *Iron Man vs. Dirty Dancing* (Reubenpac¹³⁴) dans lequel on voit Johnny (interprété par Patrick Swayze) dans *Dirty Dancing* (Ardolino, 1987) danser non plus avec Bébé (interprétée par Jennifer Grey), mais avec Iron Man (*Iron Man*, Favreau, 2008)
- Le *Bootleg* vidéo mixe les parties sonores de deux sources vidéo, comme c'est le cas dans *Youtube Duet: Miles Davis improvising on LCD Soundsystem* (Alessandro Grespan¹³⁵). Dans cette production, le thème d'*Ascenseur pour l'échafaud* interprété par Miles Davis (1957) est associé au titre *New York I Love You but you're Bringing me Down* de LCD Soundsystem (2009) à travers l'assemblage de deux vidéoclips¹³⁶.
- Les images d'un contenu vidéo mixées avec le son d'un autre contenu sonore ou vidéo : c'est le cas de *Fred Astaire to Michael Jackson's Smooth Criminal* (Cambridge, 2012¹³⁷) dans lequel on voit Fred Astaire non plus danser sur *Puttin' on the Ritz*,

¹²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=6-suOHmYLbo>

¹³⁰ Cf. https://waxy.org/2008/04/fanboy_supercuts_obsessive_video_montages/

¹³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=GcatQSyRK6c&list=PL780099A31BBD3B11&index=26>

¹³² https://www.youtube.com/watch?v=UuJrg_U8SNY&index=8&list=PLxg45-CYWRZLitqa10OpfY2ExP82qpWJA

¹³³ J'ai détaillé la définition du shred dans un billet de blog : <https://celluloid.hypotheses.org/497>

¹³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=N0lOwj88TrQ>

¹³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=huEtJw7pLk>

¹³⁶ Le bootleg est une pratique qui consiste, pour un DJ, à jouer de manière simultanée ou successive deux ou plusieurs morceaux de musique afin d'en produire un nouveau.

¹³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=OeQ39Ad9vFA&list=PL780099A31BBD3B11&index=90>

mais sur un titre de Michaël Jackson.

- L'utilisation du son et des images d'un contenu vidéo mis en musique pour la production d'un vidéoclip. Je pense ici aux réalisations du duo AddictiveTV dont une des réalisations les plus célèbres est *Beam Up The Bass* (2012¹³⁸) un titre de musique électronique utilisant des effets sonores et des images de la série Star Trek.

Une analyse de ces formes a été réalisée pour un chapitre d'ouvrage collectif (Bourgatte, 2019b), puis pour un article publié dans le numéro 202 de *Communication & Langages* consacré aux apports du théoricien de la littérature Gérard Genette aux sciences de l'information et de la communication (Bourgatte, 2020). J'y ai mobilisé le concept de « transtextualité » pour comprendre, définir et catégoriser ces vidéos, objet de détournement réassociant des segments visuels et sonores provenant de sources éparses (Genette, 1982). Chemin faisant, j'y déplace l'usage qui est classiquement fait des catégories transtextuelles pour montrer que le mashup n'a pas qu'une seule valeur médiatique, mais aussi une valeur créative, communicationnelle, éducative et politique.

¹³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=DghEmltRgaU&index=43&list=PL780099A31BBD3B11>

Partie 4 - Un programme de recherche tourné vers l'empowerment audiovisuel militant

1. Une société du numérique et de l'image animée

Avec l'arrivée du numérique, et en particulier d'Internet, de nouveaux corpus sont apparus (contenus d'interactions entre usagers sur les réseaux sociaux, données mises à disposition en accès libre par des organismes, vidéos en ligne) et avec eux, de nouvelles méthodes (analyse informatisée de grands corpus de données, ethnographie du web, sémiologie du web). À la manière dont le chercheur en SHS partait sur le terrain pour explorer des situations, découvrir des objets du monde social ou encore exhumer des documents d'archives, il peut aujourd'hui reconduire ces pratiques depuis son ordinateur dès lors qu'il s'intéresse à des situations caractéristiques de l'ère numérique. Il pourra collecter une somme d'inscriptions (texte, son, images) dont des vidéos qui sont la forme qui a probablement connu la montée en puissance la plus fulgurante dans ce contexte (Bourgatte, 2016).

Dans le cadre de mon programme de recherche, je propose de focaliser mon attention sur la question de l'empowerment audiovisuel militant que permet la vidéo en contexte numérique. J'entends par empowerment audiovisuel militant le dialogue que des individus, et plus généralement des organisations, cherchent à installer avec les pouvoirs publics ou des organismes supranationaux (ONU, Cour européenne des droits de l'homme, etc.), la presse et le grand public en utilisant le média audiovisuel pour les sensibiliser à des actions ou des causes inconnues ou mal connues. On pensera, par exemple, à l'ONG B'tselem qui est engagée dans la collecte de vidéos amateurs montrant des exactions commises par les soldats ou les colons israéliens à l'encontre des populations palestiniennes, à ces citoyens américains qu'on appelle « copwatchers » et qui filment des arrestations pour prévenir des maltraitances policières, au peuple égyptien qui témoigne en direct de son soulèvement durant les Printemps arabes, à l'association française L214 qui lutte contre la maltraitance animale en filmant la situation dans les élevages et les abattoirs, etc.

Ces vidéos sont captées soit en caméra cachée, soit en caméra embarquée, soit en exploitant des images issues de caméras de surveillance. Un type d'opérations qui nécessite parfois de transgresser la loi pour filmer illégalement¹³⁹. Les vidéos sont ensuite

¹³⁹ Filmer en caméra cachée consiste à installer une caméra à un endroit où personne ne pourra a priori la voir, puis capter des images en continu et en plan fixe. Ce principe nécessite d'entrer incognito dans un lieu pour procéder à l'installation, puis revenir chercher la caméra. Filmer en caméra embarquée consiste à

publiées sur Internet. Le plus généralement c'est le service en ligne gratuit Youtube qui est utilisé pour héberger ces contenus. Une plateforme plébiscitée pour ses performances, son ergonomie ou encore la facilité de son utilisation. En outre, la présence des vidéos Youtube en tête des requêtes sur le moteur de recherche Google et le fait que celles-ci puissent être encapsulées sur n'importe quel site, blog ou réseau social sont parmi les principales clés de son succès. Le rachat de Youtube par Google en 2007 a d'ailleurs participé au renforcement des médiations vidéo sur la toile – et de la visibilité des vidéos militantes – tout en asseyant le statut monopolistique du service¹⁴⁰.

Au tournant des années 2020, on relève que 58% du trafic Internet mondial est occupé par ces contenus vidéo, tandis que les deux seules plateformes YouTube et Netflix absorbent, à elles seules, près de la moitié de ce même trafic¹⁴¹. La période est également celle de la montée en puissance de la consultation de vidéos en mobilité (Youtube occupe près de 40% de la bande passante mobile)¹⁴², ainsi que de la médiation vidéo permise notamment par le perfectionnement des téléphones mobiles, la multiplication des applications (Periscope, Vine, Stories Instagram, Snapchat, Tik Tok, etc.) et la progression des usages. Un ensemble d'observations que j'ai consignées dans un chapitre d'ouvrage qui pointe le passage d'une société qui communique par la scripture à une société qui communique de plus en plus avec les images, dans un contexte social de prolifération des éléments visuels, notamment autour de la démultiplication des écrans (2018). Yves Jeanneret a parfaitement expliqué cela en montrant qu'il y a des régimes civilisationnels qui sont consécutivement gouvernés par différents outils de transmission (la parole, l'écriture et maintenant l'audiovisuel) (2008).

Ce contexte numérique a contribué au renforcement de la circulation de l'information vidéo : il n'y a plus seulement des images qui sont produites par les médias, mais aussi des images produites par les acteurs sociaux. Des images qui ont une telle puissance évocatrice que les milieux médiatiques n'hésitent pas à les relayer sur leurs canaux (télévision, sites Internet de presse ou Pure Players¹⁴³). Pourtant, peu de médias étaient préparés à l'émergence de ces nouveaux discours vidéographiés. Ils ont donc dû les domestiquer dans des temps courts (Dagiral & Parasie, 2010). Ils ont également dû

filmer caméra à la main en se déplaçant, souvent en entrant illégalement dans un lieu. Une combinaison des deux méthodes est envisageable si on utilise une petite caméra-espion qu'on cache sur soi.

¹⁴⁰ https://www.lemonde.fr/technologies/article/2006/10/10/google-rachete-youtube-et-devient-le-leader-de-la-video-sur-internet_821697_651865.html

¹⁴¹ <https://www.sandvine.com/press-releases/sandvine-releases-2018-global-internet-phenomena-report>

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Un Pure player, à l'instar d'un site Internet de journal papier, est un journal diffusé entièrement en ligne. En France, l'exemple probablement le plus célèbre est celui de Mediapart.

apprendre à les analyser, à déjouer certaines problématiques juridiques, etc. Ils ont surtout dû se prémunir de ne pas seulement remplir une fonction de *caisse de résonance*, mais bien de continuer à faire un travail journalistique en associant à ces vidéos des discours d'escorte.

Les conditions d'émergences de ces vidéos, leur structure et leurs modes de circulation n'ont pas encore fait l'objet d'analyse poussée et n'ont conséquemment pas conduit à l'apparition de grande théorie du point de vue communicationnel. L'appareillage intellectuel dont dispose le chercheur est à trouver du côté de la sémiologie des médias, ainsi que des études filmiques et télévisuelles. Je déploierai donc un dialogue entre ces différentes approches. D'un côté, se pencher sur la vidéo comme objet médiatique à partir des travaux d'Eliseo Verón fixés sur le sens des objets ou des situations sociales (1973 ; 1978), ainsi que ceux d'Yves Jeanneret qui prolongent la perspective vérónienne autour d'une réflexion portant sur leur circulation (2008). De l'autre, entrer dans l'analyse de la matière vidéographique à partir de l'approche délibérative des images déployée par Guillaume Soulez qui consiste à analyser la manière dont des contenus audiovisuels sont structurés et la manière dont ils sont reçus (2013a ; 2011 ; 2004b). Une combinaison qui trouve sa force dans la prise en considération des implications sociales, techniques et politiques des images.

2. Dépasser le programme de recherche des Youtube Studies

Les recherches qui sont conduites sur la vidéo en ligne portent, dans leur très grande majorité, sur des contenus amateurs, leur dimension ludique et leur caractère viral. Les travaux portant sur des contenus sérieux, journalistiques ou militants, restent marginaux (Dagiral & Parasio, 2010 ; Poupin, 2013). L'intérêt pour ces réalisations amateurs s'explique d'abord par l'influence des Cultural Studies (qui portent leur attention à des objets communs de la vie des individus) dans un contexte d'émergence du web 2.0 à partir des années 2005 (je mentionnerai, parmi d'autres, le numéro 145-146 de la revue *Réseaux* paru en 2007 sur le thème de *l'Entrelacement des pratiques de communication et de loisir*). En effet, Internet décloisonne les frontières entre pratiques professionnelles et amateurs, particulièrement dans le champ de la production audiovisuelle (Bationo & Zouinar, 2009). C'est donc l'occasion de rompre avec une certaine tradition légitimiste des études filmiques, prioritairement tournée vers l'étude des chefs d'œuvres de l'histoire

du cinéma et ses grands noms du cinéma, pour s'intéresser aux pratiques amateurs (Jullier & Leveratto, 2010).

On note ensuite une focalisation de ces travaux sur la plateforme quasi monopolistique Youtube ce qui a conduit à l'émergence d'un champ identifié par l'appellation Youtube Studies. Ainsi, on aura vu émerger ces dernières années une somme de *Readers* (ou manuels) dans le monde anglo-saxon abordant toujours plus ou moins les mêmes questions (les tutoriels en ligne, les programmes de youtubeurs, les vidéos LOLcats ou les réalisations en Stop Motion) : *The Youtube Reader* de Snickars & Vondereau, 2009 ; *The Youtube: Online Video and Participatory Culture* de Burgess & Green, 2009 ; *Watching Youtube* de Strangelove, 2010 ; *Video Vortex Reader* de Lovink & Miles, 2011 ; *Kids on Youtube* de Lange, 2014.

Plus récemment, dans son introduction au volume 40-2 de *Film Criticism* (2016), Stephen Groening nous interpelle, sur la base de ce même constat. En préparant ce numéro, nous dit le chercheur en *Cinema & Media Studies*, « je ne savais pas exactement ce que je voulais, mais je sentais qu'il manquait quelque chose » (je traduis). Une promesse prompte à m'interpeller sur la possible originalité de la publication. Pourtant, force est de constater, à la fin, que l'ensemble des textes réunis dans son volume s'inscrivent dans la droite ligne des principaux *Readers* publiés au tournant des années 2010¹⁴⁴. On se préoccupe de vidéos amateurs et/ou de vidéos ludiques. Et là encore, on observe une imbrication entre l'usage du syntagme « vidéos en ligne » et le nom de la plateforme Youtube, Stephen Groening et ses collaborateurs confirmant ainsi l'importance du service et son caractère quasi hégémonique parmi les dispositifs de médiation des images animées que nous propose Internet.

Pourtant, si l'essentiel des contenus qui sont étudiés dans ces publications est le fruit de pratiques amateurs émergentes, ces vidéos ne forment qu'une partie de l'univers audiovisuel sur le web, et plus encore sur la plateforme Youtube. Il suffit, pour cela, de mentionner l'importance de chaînes comme le canal de culture musicale Vevo qui propose des millions de vidéoclips enregistrant des millions de vues, celui de British Pathé qui propose une grande quantité d'archives audiovisuelles rencontrant, elles aussi, une forte audience, ou de faire référence aux vidéos éducatives très populaires auprès du grand public de la Khan Academy¹⁴⁵. Les vidéos militantes de l'association L214 sont de

¹⁴⁴ Ce qui n'enlève rien à la qualité du volume dont je recommande chaudement la lecture si on est intéressé par la problématique de l'esthétique vidéographique des productions amateurs en ligne.

¹⁴⁵ <https://www.youtube.com/vevo> ; <https://www.youtube.com/user/britishpathe> ; <https://www.youtube.com/user/khanacademy>

celles-ci et entérinent le fait que l'audiovisuel numérique n'est pas un espace réservé aux pratiques amateurs ludiques¹⁴⁶. Il est ouvert à tous et à toutes les formes de contenus.

Ainsi, il convient d'opérer un déplacement vis-à-vis des Youtube Studies – qui ont ouvert une voie d'analyse de l'audiovisuel ludique en circulation sur la plateforme Youtube – pour ouvrir un champ plus englobant autour de la vidéo en ligne. Ce champ est ouvert à l'analyse historique, sémiologique ou encore sociologique des vidéos numériques (ludiques ou sérieuses) hébergées sur Youtube ou toute autre plateforme (Dailymotion, Archive.org, Canal-u.tv, site personnel, etc.). L'exploration de ces vidéos doit systématiser la prise en compte de quatre axes d'analyse de manière combinée :

1. Une vidéo numérique est le plus généralement dotée d'une esthétique particulière qui ne respecte pas les règles académiques¹⁴⁷ et mélange les formes, les techniques ou les styles (ainsi, on observe la place centrale accordée aux plans-séquences, aux mouvements de caméra nombreux ou aux faux raccords). Cet élément est particulièrement vrai dans le cas de L214 qui utilise des technologies digitales produisant un grain particulier dans l'image, à l'instar de l'anamorphose produite par la caméra portative GoPro¹⁴⁸.
2. Une vidéo numérique propose une « photographie » de la société : elle dévoile ou façonne des choses qui sont en train de se dérouler confusément à un moment donné, elle peut aussi rendre compte de tendances ou stimuler des comportements. En somme, elle remplit une fonction de miroir ou de catalyseur, permettant de voir et/ou de comprendre des choses qui se passent dans le monde. Dans le cas de L214, il est incontestable que les images produites par l'association ont eu un impact fort sur la relation que les individus entretiennent avec la question animale et celle de l'industrie de l'élevage et de l'abattage (IEA).
3. La vidéo numérique induit de conduire une réflexion sur le bruit médiatique qu'elle génère, sur sa capacité à saturer les espaces de communication en investissant une multiplicité de canaux au-delà de Youtube : les réseaux sociaux comme Facebook ou Twitter, mais aussi les programmes d'information ou journaux télévisés. Là encore, les vidéos de L214 se distinguent par leur capacité à sensibiliser une large communauté d'individus qui en prennent connaissance de différentes manières.
4. Il y a une économie (financière et symbolique) autour de la vidéo numérique qu'il

¹⁴⁶ <https://www.youtube.com/user/AssociationL214>

¹⁴⁷ Alternance des échelles et durées de plans, soin apporté aux raccords de plans, mouvements de caméra, etc.

¹⁴⁸ http://abonnes.lemonde.fr/m-le-mag/article/2017/01/06/l214-les-croises-de-la-cause-animale_5058741_4500055.html?xtmc=l214&xtcr=135

convient de prendre en considération, car la production comme la circulation de contenus audiovisuels ont un coût (financier et symbolique) d'investissement et de rentabilité¹⁴⁹. Là encore, on voit que les vidéos de L214 s'inscrivent dans une stratégie de production nécessitant d'acquérir du matériel qu'on prend le risque de perdre (dans le cas des caméras cachées), d'investir du temps pour mettre en place des stratagèmes de captation, mais aussi d'envisager les effets de ces réalisations qui vont ensuite circuler sur la toile.

3. Faire surgir le sens des vidéos

Des points de vue théorique et méthodologique, je m'inscris dans une perspective socio-sémiologique. C'est Eliseo Verón qui est à l'origine de ce modèle qui s'est imposé dans les sciences de l'information et de la communication, que j'ai repris et que j'ai adapté pour analyser mes vidéos numériques. Je souhaite prolonger mon travail dans ce sens aujourd'hui. Dans son ouvrage désormais célèbre *La semiosis sociale* (1977) il déploie une réflexion théorique sur la nécessité de regarder les objets sociaux en se préoccupant de leur forme, de leur fonction, de l'idéologie qui y est rattachée, ainsi que de leurs modes de circulation, en insistant sur l'influence réciproque que les objets ont sur la vie sociale, comme la vie sociale a une influence sur la structure elle-même de ces objets. Dans *La semiosis sociale*, il s'exprime en ces termes : « il y a un double ancrage, du sens dans le social, du social dans le sens » (cité par Gomez-Meija, Le Marec & Souchier, 2018).

Avec lui, on sort d'une sémiologie saussurienne découlant historiquement de la linguistique et saisissant le sens comme quelque chose d'immanent aux objets (et notamment des actes langagiers). Il n'est plus question d'étudier les signes sans se préoccuper du contexte d'énonciation et de l'influence de ce contexte sur la structuration des signes (1988 [1977]). Verón dépasse également le programme barthésien d'analyse des objets sociaux dans leur diversité (la nourriture, la voiture, le cinéma, etc.). Chez l'auteur des *Mythologies*, la « pertinence sociologique » des objets se cache dans la seule connotation. Or, il faut « faire ressortir » cette « couche passive », cette « nappe secrète », car il y a une « emprise de la société sur le texte » (Verón, 1982 : 54).

Selon cette perspective, le modèle verónien m'apparaît très proche du courant des

¹⁴⁹ Sur la question des économies symboliques, c'est-à-dire des processus de rentabilité en termes d'audience, de reconnaissance ou de légitimité, cf. Karpik, 2007.

Cultural Studies qui est lui aussi préoccupé par l'analyse des « structures de sens » (Hall, 1973 dans Glevarec, Macé & Maigret, 2008 : 29)¹⁵⁰. Les deux modèles posent effectivement la question du pouvoir politique des médias. La différence réside dans la perspective : là où Verón nous invite à partir de l'objet, les chercheurs appartenant au courant des Cultural Studies se penchent d'abord sur son usage ou son appropriation : David Morley et Charlotte Brunsdon aborderont ainsi la question de la valeur socialisante des talk-shows à travers une analyse de la réception de l'émission *Nationwide* (1999 [1978-1980]) ; de la même manière, Ien Ang révélera le pouvoir de socialisation des soaps en interrogeant les publics de la série *Dallas* (1985 [1982]).

Partir de l'analyse de l'objet comme nous y invite le modèle verónien nécessite d'abord de connaître et de maîtriser les processus d'analyse de l'image animée. Il faut notamment comprendre comment ces images se structurent : qu'est-ce qu'un cadre ? Un plan ? Une échelle de plan ? Qu'est-ce que le montage ? Qu'est-ce qu'un genre ? Connaître également l'histoire des images animées et de la technique. Ici, l'ensemble des travaux menés à l'IRCAV seront évidemment essentiels. Une série de livres nécessite d'être mentionnée : *Esthétique du film* de Jacques Aumont, Alain Bergala, Michel Marie et Marc Vernet (2016 [1983]), *L'analyse des films* de Jacques Aumont et Michel Marie (1989), *Lire les images de cinéma* de Laurent Jullier et Michel Marie (2007), *Le montage, « la seule invention du cinéma »* (2015) ou encore *L'interprétation des films* tous deux de Jacques Aumont (2017). Le caractère hautement didactique de *L'art du film* de David Bordwell et Kristin Thompson (2015 [1979]) retient également l'attention (l'imposant volume compile des chapitres sur le plan ou le montage, le cinéma muet ou le cinéma documentaire, etc.). Un manuel d'*Introduction à l'analyse de la télévision* comme celui de François Jost (2007 [1999]) sera également d'une grande richesse pour saisir les spécificités de cet autre média audiovisuel.

Il faut ensuite avoir conscience de l'évolution des formes, à mettre en lien avec les évolutions technologiques, ainsi que la circulation de la connaissance (je vais y revenir). Si l'accès à des caméras grand public est déjà ancien (René Prédal – 2008 – note que ce type de matériel se répand dès les années 1970), la possibilité offerte à tous de filmer et de diffuser massivement ces images n'a été rendue possible qu'avec l'apparition de technologies numériques récentes (notamment les caméras de poches et caméras d'action parmi lesquelles la célèbre GoPro, mais aussi les smartphones). Ainsi, avec la vidéo numérique et la montée des pratiques ordinaires au tournant des années 2010, on

¹⁵⁰ J'ai proposé un compte rendu de cet ouvrage pour le numéro 169 de la revue *Communication & Langages* (2009), lequel compte rendu reste – à la vue de la progression du nombre de vues sur Academia ou Cairn – un texte souvent consulté par les collègues.

aura observé une diversification des types de contenus (situations de vie, films militants, créations humoristiques, etc.) et des pratiques (recrudescence des images filmées caméra au poing ce qui génère du mouvement, cadrage entraînant la coupe d'individus ou d'objets sur les bords, déséquilibres entre les échelles de plan, recrudescence des pratiques de faux raccord qui s'explique par une méconnaissance des règles de montage chez des amateurs, etc.)¹⁵¹.

Dans les premières vidéos virales de Youtube, comme *Double Rainbow* (Paul Vasquez, 2010), le phénomène est patent¹⁵². Dans ce plan séquence de plus de trois minutes, extrêmement mouvant et usant abondamment de la fonction zoom présente sur la caméra, le désormais célèbre Yosemite Bear filme un double arc-en-ciel en s'exclamant en voix-over : « Wow! A double rainbow [...] ». Une expression qui va passer à la postérité pour exprimer l'étonnement et qui installe le concept de Double Rainbow comme « l'expression de l'émotion et de la joie la plus intense » (Hervez, 2015). De nombreuses créations amateurs publiées sur des réseaux sociaux vidéo comme Youtube ou Dailymotion évoquent la même situation. Prenons le cas de la version parodique du film *Amélie Poulain* (Jeunet, 2001), *Amélie from Croix Rousse* (TwingoCerise, 2010). Malgré l'incontestable caractère humoristique de la réalisation et la connaissance manifeste que son auteur a du film original, force est de constater qu'il y a des problèmes d'enchaînements de plans, de prise de son, d'éclairage, de décors... Un dernier cas de figure pourrait être celui des vidéos tournées à l'occasion des révolutions du Printemps arabe et qui ont constitué autant de témoignages de ces événements aux yeux du monde qu'elles étaient toutes unanimement pixellisées, mouvantes ou saturées.

Si le faux raccord ou la caméra mouvante ne sont pas des phénomènes nouveaux dans le cinéma professionnel (Godard en avait déjà fait un usage intensif dans *À bout de souffle* en 1960), ils se transforment en faits culturels avec la montée du numérique et des pratiques amateurs. On les utilise désormais pour imiter la prise de vue amateur comme dans le film d'horreur *Cloverfield* de Reeves (2008) qui est censée nous faire vivre une nuit apocalyptique à travers la caméra d'un des protagonistes ou le documenteur *Play* de Marciano qui reprend l'idée d'un montage a posteriori de rushes tournés dans les années 1990 (2019) ; on n'hésite pas, non plus, à intégrer des séquences trouvées sur le web dans des films documentaires professionnels comme c'est le cas avec *The Uprising*

¹⁵¹ Il n'est pas question ici de discuter des vertus esthétiques d'un plan ou d'un montage, ni même d'entrer dans un discours légitimiste (loin de moi cette idée), mais bien de montrer qu'il y a des "défauts" par rapport à des règles canoniques (et mathématiques) de composition d'un cadre ou d'un plan (échelle, distances, profondeur, couleurs, etc.) ou de montage (éviter notamment les faux raccords ou succession de plans non ajustée).

¹⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=OQSNhk5ICTI>

de Snowden (2013) à propos des Printemps arabes.

Dernier cas emblématique de cette circulation du sens dans le social et du social dans le sens : celui des nouveaux canaux d'information vidéographique comme le média Brut ou les réalisations de youtubeurs tels que celles de HugoDecrypte et Manon Bril. Contenus courts et/ou incisifs, sauts entre les plans, usage intensif des cartons, schémas ou représentations graphiques, discours face caméra... Telles sont les caractéristiques de ces vidéos archétypales du web aujourd'hui. Des réalisations dont la forme empreinte, d'une manière ou d'une autre, aux productions amateurs qui circulent massivement sur le web et dont la structure répond au principe d'accélération qui régit les processus d'accès à l'information en contexte numérique. L'objectif est quant à lui manifeste : paraître plus proche et plus en adéquation avec son auditoire.

Avec Verón, naît « une théorie de la production sociale de sens » prenant en compte les conditions de production, de circulation et de reconnaissance des énoncés et des objets (1978 : 12). C'est ce modèle que je souhaite reconduire désormais dans mes travaux. Pour mettre en œuvre cette théorie, il faut saisir « les traces des liens que le texte entretient avec les conditions sociales sous lesquelles il a été produit (ibid : 12) et prendre en considération les compétences interprétatives des acteurs sociaux (ibid : 18-19). On voit donc que son modèle trouve sa profondeur dès lors qu'on fixe concomitamment son attention sur les processus de production des discours, leur forme, leur matérialité, mais aussi leur relation avec le monde social. Je souhaiterais ici m'arrêter sur la question des conditions d'émergence d'un discours, avant de me tourner vers la question de la réception.

4. Saisir les conditions d'émergence d'une question de société

Les travaux de James Jasper (1997) ont conduit à la mise en place d'un modèle d'« alignement des cadres » qui nous montre que l'analyse d'un discours ou d'un objet ne suffit pas à comprendre les *raisons d'être* de ce discours ou de cet objet. Il faut aller au-delà et observer, en diachronie, une succession d'événements passés qui convergent et qui conditionnent l'émergence d'un événement présent. Ainsi, appréhender une mécanique d'empowerment audiovisuel nécessite de saisir, dans le temps long, les conditions d'émergence, ainsi que le parcours d'une question de société. Pourquoi une

organisation ou des acteurs sociaux décident-ils subitement de capter des images pour partager des connaissances avec d'autres personnes ? Quelle cause défendent-ils ? Leur discours est-il partial ou impartial ? De quelle manière cette cause résonne-t-elle avec la manière dont fonctionne la société ? Etc.

L'alignement des cadres repose à la fois sur des manifestations d'ordre socio-psychologique (sentiment d'aliénation, de désinformation ou encore d'injustice), mais aussi des faits circonstanciels : un ensemble d'*observables* ancré qui relève de comportements individuels ou de groupe. Dans le cas du vidéomilitantisme de L214, il s'agit d'une réaction critique à un modèle industriel d'exploitation des animaux qui a été imaginé deux siècles auparavant comme une solution à des problèmes sanitaires et moraux. Puis un changement de société (abondance alimentaire, croissance de l'espérance de vie, etc.), auquel une succession de crises est venue se greffer (vache folle, grippe aviaire...), ont conduit à un renforcement des préoccupations autour de la cause animale, ainsi que de la consommation de produits carnés. On voit donc qu'il y a un renversement de perspective.

On observe quatre types d'alignements :

- « Le pontage de cadres » ou « les cadres en réseau » : deux ou plusieurs expériences convergent jusqu'à se rencontrer
- « L'amplification de cadres » ou « la caisse de résonance » : des situations prennent de plus en plus d'importances au point où il y a une convergence des problématiques
- « L'extension des cadres » : des sujets se répandent de telle manière qu'une confusion s'installe entre eux et qu'on ne peut plus les distinguer les uns des autres
- « La transformation des cadres » : une question se modifie progressivement au point où sa formulation initiale devient obsolète et nécessite d'être repensée. Un principe de reformulation qui entraîne un chevauchement à venir entre plusieurs problématiques

Ce modèle de l'alignement des cadres soulève une question : où se situe la marge entre ce qui relève d'une réalité empirique ou ce qui relève d'un construit théorique ? En effet, on va observer une accumulation et une convergence de faits qui semblent déterminer l'émergence d'un sujet de société. Cependant, les relations qu'entretiennent ces événements entre eux sont diffuses et rien ne permet, a priori, d'assoir une telle assertion. C'est Ulrich Beck qui, le premier, nous a invités à réfléchir à cette relation entre réalité empirique et construit théorique quand il parle de la place structurante qu'on peut

donner empiriquement à des événements en Histoire pour caractériser des périodes, là où cette pratique relève aussi d'un choix théorique (1992 : 131-138).

C'est ainsi que les manifestations de défiance alimentaire, sanitaire, politique ou encore sociale que L214 porte ou reconduit autour d'un projet de dénonciation des conditions d'élevage et d'abattages des animaux peuvent être rapprochées de la montée en puissance de l'anticapitalisme depuis plusieurs années. Une situation qui a trouvé un ancrage après la crise économique du tournant des années 2010 et qui est renforcée, sur la période, par une autre montée en puissance : celle des technologies, ainsi qu'une accélération et une massification des conditions d'accès à l'information et aux savoirs avec le numérique (Feenberg, 2004).

Il m'importe ensuite de dire que des changements successifs de contextes techniques ont conduit à une série de modifications de la question de l'empowerment audiovisuel. Les activistes utilisant la vidéo ont une histoire ancienne allant au-delà de la courte histoire du numérique (Cardon & Granjon, 2012 [2010]). Le cinéma a ainsi été rapidement utilisé comme instrument de lutte et de propagande, à l'instar des films d'Alexandre Medvedkine en Union soviétique lesquels, entre les années 1920 et 1970, dénonce les conditions de travail dans son pays et l'impérialisme. On pensera encore aux groupes de cinéastes américains de la *Film and Photo League* puis de *Frontier Film* lesquels, entre les années 1930 et 1940, ont filmé une Amérique mise à genoux par un vaste krach boursier et la crise économique qui s'ensuit. Dernier exemple : celui des groupes de cinéastes militants français durant la période du Front populaire (ibid.).

La vivacité de ce cinéma se fera pleinement ressentir dans les années 1960 avec l'arrivée d'appareils légers (dont les célèbres technologies Super 8 de Kodak ou Portapack de Sony) employés par de nombreuses organisations militantes comme *Cinélutte* ou les *groupes Medvedkine*. En Amérique latine, des mouvements très actifs cherchent aussi à ouvrir une voie nouvelle tournée vers un cinéma d'intervention sociale. En particulier le *Grup Cine Liberació* au sein duquel Fernando Solanas et Octavio Getino théorisent, dans un manifeste rédigé durant les années 1960, l'idée d'un *troisième cinéma* qui se distingue clairement du cinéma hollywoodien (la première voie) et du cinéma d'auteur européen (la deuxième voie). Il s'agit d'un cinéma social qui s'intéresse à ceux qui sont en lutte et qui est fait avec ceux qui sont en lutte (ibid.).

Les technologies informatiques, puis numériques, finiront de creuser le sillon en ouvrant la voie de la réalisation à tous les acteurs sociaux. Il y a l'action de groupes organisés comme L214 à propos de la maltraitance animale (Bourgatte, 2020a) ou B'tselem

concernant le conflit israélo-palestinien (Miretski & Bachmann, 2014). Mais il y a plus simplement les actions spontanées de citoyens comme dans le cas de ces vidéos de Syriens portés en martyrs (Boëx, 2018) ou celles d'opposants écologistes à la construction d'une autoroute en Russie (Poupin, 2013). Par ailleurs, la circulation massive et diffuse de ces images sur Internet renverse le vieux modèle contre-hégémonique issu de la tradition marxiste pour organiser une présence singulière et multiforme, utilisant plusieurs canaux (on va ainsi accéder à une masse plus ou moins grande de contenus, ainsi qu'à des types de ressources différentes selon les voies d'information qu'on va utiliser : réseaux sociaux, sites institutionnels, sites de médias en ligne, fouille depuis un moteur de recherche ou plongée dans le Deep Web).

Michaël Hardt et Antonio Negri ont conceptualisé ce modèle sous le nom de « multitude » dans leur ouvrage *Empire* (2004 [2000]). Les multitudes sont des individus, des ensembles sociaux ou certaines formes d'organisations qui ne mènent pas/plus de lutte frontale sous peine de créer des contre-propositions consensuelles que le pouvoir serait tout à fait capable de se représenter. Elles soutiennent, au contraire, des interventions diffuses, complexes et toutes uniques avec une intention sous-jacente de dissémination massive. Les risques sont évidemment la dilution des propositions et un risque d'invisibilité, mais aussi une absence de radicalité et l'impossibilité de faire émerger un contre-modèle tangible. C'est du moins une piste qui nécessitera d'être explorée et enrichie dans des travaux futurs.

5. Se préoccuper du récepteur

Christian Metz est le père des théories filmiques. Durant les années 1960-1970, son travail d'analyse consiste à aller chercher le sens d'un film à l'intérieur de l'objet. Dès lors qu'on dépasse ce modèle sémiologique saussurien appliqué au cinéma par Metz (un arrachement à l'univers du livre et de l'écrit qui ne sera pas sans conséquence puisqu'on retrouvera, après lui, un usage intensif du syntagme « texte filmique » pour parler simplement de l'objet « film ») la question du regardeur s'est posée. C'est la sémiopragmatique de Roger Odin qui a, la première, permis d'aller au-delà de ce principe immanentiste, sans donner les pleins pouvoirs au contexte de réception comme on le ferait dans une perspective pragmatique (il soutient sa thèse d'État sur la question en 1982). Un relativisme qu'il partage avec Umberto Eco déclarant, non sans humour, qu'on peut bien lire la Bible comme un roman d'aventures, mais quoi qu'on en dise, il ne s'agit

pas de cela (1985). D'où l'appellation donnée par Odin à sa théorie de l'entre-deux : sémio-pragmatique (2011).

Si ce principe d'analyse des images animées m'a incontestablement permis de faire progresser théoriquement mon propre modèle, c'est grâce à un de ses disciples, devenu aujourd'hui mon garant d'HDR, Guillaume Soulez, que je suis parvenu à le formaliser. En effet, j'ai été formé dans mon parcours aux théories de la réception, je les ai utilisées dans mes propres travaux et je les enseigne. Il m'importe donc de travailler empiriquement un matériau de réception, ce que fait concrètement Soulez. En germe dans ses premiers travaux (2004a), son modèle délibératif est formalisé dans des publications postérieures (2013a, 2011, 2004b). L'auteur nous en parle de la manière suivante : il s'agit d'« étudier un niveau intermédiaire entre "le spectateur modèle" de la sémiologie et le "public" comme communauté d'usage selon la sociologie » (2004a). Une posture qui tire ainsi parti à la fois de l'outillage sémiologique pour « décrire les opérations de construction de sens » et de la sociologie pour travailler la question de « l'appropriation » (ibid.).

Selon cette perspective, on analyse l'objet audiovisuel – une vidéo en ligne en ce qui me concerne – en s'attardant sur les discours d'escorte du producteur, ainsi que la réaction (attendue) des récepteurs. On atteindra cela en focalisant son attention sur une série d'opérations techniques (choix de la caméra, type de montage, mode de diffusion de la vidéo, etc.) et discursives (discours d'escorte de la vidéo, propos en ligne, interview dans les médias, etc.). Ce travail sera éclairé par une connaissance aiguisée de l'environnement intellectuel et/ou politique de ce producteur de contenus quand il est possible de le capter (Lafond, 1982). Dans le cas des vidéos militantes de l'association de lutte contre la maltraitance animale L214, il apparaît rapidement qu'un travail d'accompagnement par des intellectuels et des spécialistes, ainsi que l'aisance de sa porte-parole Brigitte Gothière, légitiment l'action de l'organisation auprès des pouvoirs publics, des médias et du grand public (Bourgatte, 2020a).

Ensuite, on se tourne vers le récepteur et on écoute ce qu'il dit : relations et écarts avec ce qui était attendu par le producteur (Verón, lui aussi, avait appuyé cette nécessité de mettre au jour les discontinuités qui apparaissent dans les processus d'interprétation des discours – cf. Gomez-Meija, Le Marec & Souchier, 2018). On s'intéressera ici à des réactions et non pas à des modes de socialisation comme le ferait un sociologue. Ces réactions peuvent être captées à travers l'enquête comme il m'est arrivé de le faire à plusieurs reprises dans mes travaux : observation, entretien ou enquête par

questionnaires¹⁵³. Elles peuvent également être collectées dans les courriers de lecteurs de magazines ou dans des espaces de commentaires en ligne. Il peut enfin s'agir de données de seconde main, comme des verbatims rapportés dans des articles de presse, des données d'instituts de sondage, etc. On va ici saisir « une *étape* de la réception » (Soulez, 2004a) en train de se faire. Une manière d'organiser cette réception consistera à dresser des répertoires de réactions sans pour autant entrer dans un modèle structuraliste stricto sensu : des espaces doivent être aménagés pour permettre aux catégories ainsi déployées d'être remodelées dans le temps.

À la suite des travaux de Gary Remer sur la rhétorique (2000), Soulez imagine bientôt un « principe délibératif » qui enrichit et opère à un déplacement paradigmatique de la théorie sémio-pragmatique. Avec lui, il s'agit désormais de saisir les images en partant de la seule lecture qu'en font les récepteurs (2013a : 26-27). Avec ce modèle, on va maintenant fouiller les conventions de discussion à l'œuvre autour des objets audiovisuels pour saisir les enjeux socioculturels qui les traversent (ibid : 13). Une proposition qui « suppose une capacité du spectateur [...] à mettre en débat sa propre lecture du film ou du document audiovisuel, à la situer par rapport à d'autres lectures » (ibid : 13).

Dans son analyse des *Bureaux de Dieu*, un film de Claire Simon (2008) sur le fonctionnement du Planning familial, Guillaume Soulez nous montre qu'il y a clairement un principe de délibération à l'œuvre autour du fonctionnement du Planning familial et de l'image sociale qu'il véhicule (soit à travers des représentations en circulation, soit à travers une connaissance pratique de cette institution que les uns et les autres peuvent en avoir) (2013b). La réalisatrice s'est emparée d'un sujet vis-à-vis duquel il y a des attentes, lesquelles attentes sont exprimées, entre autres, dans des commentaires que les spectateurs publient sur le site Allociné. Un modèle délibératif qui enrichit doublement la perspective odinienne par l'attention qu'il porte à l'impact (ou l'écho) social du film. Cela est patent dans l'analyse que fait Guillaume Soulez de la réception du film de Claire Simon. Une analyse qui repose sur l'exploration des commentaires du site Allociné et leur catégorisation. Dans cet article, il nous montre notamment qu'une partie du public considère qu'il y a un décalage inapproprié entre le réalisme du sujet (le fonctionnement du Planning familial qui est une institution importante en France pour toute jeune femme souhaitant, entre autres, accéder à la contraception ou pratiquer un avortement) et le fait que le film "sonne faux" (à mettre en relation avec la présence de nombreuses stars au casting, plutôt que d'avoir choisi des inconnus ou des amateurs : Anne Alvaro, Nathalie

¹⁵³ Sans m'étendre sur le sujet, la conduite d'une enquête nécessitera évidemment l'acquisition de compétences méthodologiques complémentaires.

Baye, Michel Boujenah, Isabelle Carré ou encore Béatrice Dalle). D'autres spectateurs trouvent, au contraire, que le film leur a permis de s'informer et de mieux comprendre le fonctionnement de cette structure.

L'action vidéomilitante de L214 analysée dans mon mémoire original suit ce principe délibératif et en propose un dépassement¹⁵⁴. En effet, elle repose sur la réalisation de contenus audiovisuels faisant appel aux compétences sémiotiques du public (Bourgatte, 2020a). Les militants partent du présupposé qu'il y a un savoir partagé au sein de la société (ou, a minima, au sein d'une communauté d'individus), « une intelligence sémiotique » (Ferry, 2007 : 96) qui rend le grand public capable d'interpréter des images, de lire une trace comme une anomalie ou d'établir des connexions entre une série d'anomalies réelles ou supposées. Pour autant, qui dit « intelligence sémiotique » ne dit pas adhésion ou croyance. En particulier dans le cas du geste militant qui, par essence, provoque du dissensus et des divisions. Ainsi, quand l'association L214 choisit de mettre en ligne des images qu'elle considère comme des preuves, elle fait émerger un conflit entre, d'un côté, ceux qui veulent voir et savoir et de l'autre, ceux qui récusent le contenu de ces images. Un type de conflit qui se serait renforcé avec Internet, le web favorisant la recrudescence des comportements de défiance et le renforcement des théories du complot (du moins, de leur médiatisation)¹⁵⁵.

On voit qu'on est alors très proche du principe délibératif tel qu'il est plus communément connu en contexte judiciaire. Un avis est rendu après qu'un juge ou des jurés ont délibéré pour convenir de la recevabilité ou non des faits et des indices qui ont été portés à leur connaissance par les avocats lors du procès. Mais ces faits et ces indices ne sont pas présentés platement à la cour, à la manière dont on ferait un inventaire. Les avocats usent de rhétorique et d'éloquence pour emporter l'adhésion à leur cause. Autrement dit, ils structurent leur argumentaire en même temps qu'ils cherchent à émouvoir. Il en est de même pour le cinéma ou avec une vidéo. Des faits et des indices y sont exposés en même temps qu'ils sont mis en scène pour toucher émotionnellement les regardeurs.

Il apparaît en tout cas que le modèle délibératif déployé par Guillaume Soulez autour du

¹⁵⁴ En m'inscrivant dans les pas de Guillaume Soulez qui a ouvert la voie à un constructivisme en sémiologie (il considère que tout objet social est un construit et que le sens des objets est à chercher dans les discours que les acteurs sociaux formulent à leur égard), je propose de considérer une vidéo non plus uniquement comme un objet à analyser sémiologiquement ou par le biais de sa réception, mais bien au regard des intentions ou des motivations de ses producteurs, ainsi que du dialogue qui se met en place avec ses récepteurs.

¹⁵⁵ Pour approfondir cette question, cf. le n°94 de la revue *Quaderni* coordonné par Julie Giry sur le thème des « Théories du complot à l'heure numérique », ainsi que le n°73 de la revue *Hermès* coordonné par Romain Badouard et Clément Mabi sur le thème « Controverses et communication » (2015).

film de cinéma gagne en pertinence quand on se tourne vers une vidéo ayant une dimension sociale de dénonciation, militante ou éducative. Sans doute parce qu'on peut capter à la fois les discours d'escorte du producteur, ou des éléments de contexte permettant de saisir les conditions de production d'une vidéo (qu'il s'agisse d'un concours de films parodiques ou de vidéos de rue tournée à l'occasion d'une grève ou d'une révolution), ainsi que les réactions à la proposition de la part d'ensembles complexes de récepteurs : ici, non plus des publics, mais un gouvernement, la presse, la société civile, etc. (du moins, c'est de cette manière qu'il m'importe de saisir la réception – ou devrais-je dire, la circulation – comme je l'ai fait dans mon mémoire original). Une délibération qui se joue donc entre l'ensemble des acteurs en présence : producteurs de contenu(s) et récepteurs.

6. Analyser les parcours et les processus de circulation des vidéos

Ma perspective socio-sémiologique tire parti du dialogue qui s'établit une instance de production et une autre de réception au regard, d'une part, de vidéos et d'éléments paratextuels (ce que Gérard Genette, à qui on doit la paternité du mot, définit comme l'ensemble des éléments qui accompagne un texte pour en faciliter la compréhension et favoriser sa circulation – Bourgatte & Jacobi, 2020b) et, d'autre part, d'une analyse en réception. Ainsi, des journalistes publiant des papiers ou invitant des intellectuels à s'exprimer suite à la mise en ligne de témoignages vidéo (la crise des Gilets Jaunes en est un bon exemple) constituent autant de manières d'entrer dans une dynamique d'analyse en réception à partir d'un corpus d'articles, d'émissions de radio ou de programmes télévisés. L'exploration d'une expression citoyenne sur les réseaux sociaux pourra également servir à conduire ce travail (en suivant, par exemple, des listes de diffusion sur Facebook). La publication d'une enquête de publics ou d'un sondage pourrait encore être utilisée pour entrer dans la compréhension des processus de réception. La publication d'une directive gouvernementale ou l'analyse d'un débat à l'Assemblée nationale sont d'autres manières de saisir ce qui peut se jouer quand une question de société est dévoilée par la publication d'une vidéo sur Youtube.

Cette question du parcours d'une idée ou d'un projet de société est esquissée par Joëlle Le Marec dans sa conclusion à l'ouvrage collectif *Nuit Debout, et maintenant ?* (2017 : 203-205). Cet événement social qui s'est tenu sur les places de France pendant de longues

journées du printemps 2016 a été très largement relayé en vidéo, en particulier le rassemblement parisien qui est couvert quotidiennement par un jeune homme, Rémy Buisine, armé de son seul smartphone et de l'application Periscope qu'il utilise pour retransmettre ce qui se passe sur la place de la République¹⁵⁶. Ce mouvement a eu un impact puissant pour toute une frange de la population française qui souhaite alors voir émerger un nouveau modèle de société anticapitaliste ou pancapitaliste. Le Marec souligne, quant à elle, la manière dont *Nuit Debout* a été « reçu » et l'écho que ce mouvement a trouvé dans des créations ultérieures, comme le spectacle *Ça ira, fin de Louis* de Joël Pommerat (dont le sujet est – a priori – la Révolution française de 1789¹⁵⁷) ou l'exposition *Soulèvements* au Jeu de Paume (dont le thème est celui des « émotions collectives, des événements politiques en tant qu'ils supposent des mouvements de foules en lutte »¹⁵⁸).

À ce stade, il convient de se tourner vers la question de la circulation telle qu'elle a été façonnée et théorisée par Yves Jeanneret (2008). Une perspective qui prolonge les travaux d'Eliseo Verón sur l'importance qu'il y a de prendre en compte la matérialité des discours (ce que Jeanneret appelle « les objets culturels » ou « les êtres culturels » et qui englobe la vidéo), ainsi que leurs caractéristiques sociales, tout en nous rappelant qu'il y a un processus de mutation des objets culturels qui prend forme dès lors qu'ils sont en circulation. Jeanneret propose toutefois de dépasser la perspective verónienne en y ajoutant la nécessité de se pencher sur les processus historiques de formation des discours ou des objets (de quelle manière un contexte sociotechnique se met-il en place et comment devient-il propice à la circulation ?), ainsi que sur le contexte de circulation lui-même de ces discours ou de ces objets¹⁵⁹.

Sans que ce rapprochement ne soit jamais fait par Yves Jeanneret lui-même, cette perspective est très proche de la théorie marxiste du matérialisme historique telle qu'elle a été redéployée dans les Cultural Studies (Williams, 2009). Cette vision consiste à approcher les processus historiques de formation des discours ou des objets culturels au regard de leur matérialité, mais également au regard des rapports sociaux qui se jouent autour d'eux. Elle permet également de se préoccuper de l'impact que les discours et les

¹⁵⁶ Le succès de son projet en immersion, avec des interviews à chaud de manifestants et une retransmission en direct lui vaudra de s'attirer les sympathies des médias et du public. Il rejoindra les équipes de Brut quelques temps plus tard et se verra remettre sa carte de presse.

¹⁵⁷ [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%87a_ira_\(1\)_Fin_de_Louis](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%87a_ira_(1)_Fin_de_Louis)

¹⁵⁸ <http://soulevements.jeudepaume.org/>

¹⁵⁹ Yves Jeanneret inventorie trois grands principes (modes) de circulation : la propagation, la transmission et la reproduction (2008).

objets en circulation ont sur les mentalités des acteurs sociaux¹⁶⁰.

Selon cette perspective, on voit donc que les faits de société (discours, objets) sont déterminés historiquement. Deux questions cependant se posent. (1) Que recoupe la notion de « contexte historique » ? (2) La seule analyse des processus de formation des discours et des objets peut-elle pleinement satisfaire à la compréhension d'un phénomène historique ? À la première question, les travaux du philosophe Andrew Feenberg sont, à cet égard, tout à fait éclairants (2004). En se préoccupant simultanément de la construction sociale des faits et de la technique, et en ouvrant ainsi la voie à ce qu'il appelle « le constructivisme technique », il nous montre comment un contexte historique est déterminé par une conjonction entre des faits et des technologies permettant précisément à ces faits d'exister et d'être médiatisés. À la seconde question, les travaux du sociologue des mouvements sociaux James Jasper (1997) m'ont permis de faire émerger un modèle : celui de l'« alignement des cadres » qui nous montre que l'analyse des processus de formation d'un discours ou d'un objet ne suffit pas à comprendre les *raisons d'être* de ce discours ou de cet objet. Il faut aller au-delà et observer, en diachronie, une succession de faits qui convergent et qui permettent de comprendre que les conditions sont réunies pour qu'un fait de société — comme celui de la critique de l'IEA que j'analyse dans mon mémoire original — s'installe durablement.

Une dernière chose concernant mes approches théoriques et méthodologiques autour de l'analyse de vidéos numérique. Celle-ci se fait en même temps que l'objet émerge, prend forme et s'installe dans le débat public. Observer presque en direct un mécanisme communicationnel *en train de se faire* est une gageure, mais surtout un choix épistémologique et politique qui trouve sa source dans les perspectives historiennes de la *Microstoria* tournée vers l'étude de situations particulières (Ginzburg & Poni : 1981), ainsi que dans la sociologie du temps présent (Morin & Fischler, 1969). C'est également une mise à l'épreuve du processus d'objectivation scientifique (Weber, 2002 [1917-1919]) qui a gagné ses lettres de noblesse dans une mise à distance de l'objet, là où l'analyse des phénomènes socio-médiatiques contemporains, en particulier en contexte numérique, oblige le chercheur à saisir ce qui passe devant lui ; saisir ce que Pierre Nora

¹⁶⁰ En 2015, Eric Maignet et Franck Rebillard écrivaient qu'« en ce début de XXI^e siècle, les tensions entre *économie politique de la communication* et *cultural studies* semblent [...] se réaffirmer, comme si le renouvellement des objets amenait une forme de raidissement des approches ». C'est précisément ce qui m'a conduit à retourner vers les travaux inauguraux de Raymond Williams, ainsi qu'à la théorie critique (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Andrew Feenberg et Hartmut Rosa) qui sont plus radicalement marxistes et prennent au sérieux la question de la domination dans le fonctionnement des institutions. Dans le champ des études sur le numérique, Eric Maignet et Franck Rebillard nous rappellent que cette approche a pris forme autour du mouvement du Digital Labor porté à l'international par Christian Fuchs et en France par Antonio Casilli (ce que je mentionnais également dans un chapitre d'ouvrage paru en 2016).

appelle le « présent historique » (1993 : 43-47).

7. Vers une socio-sémiologie critique

À ce stade, je dirai que la socio-sémiologie verónienne a montré sa portée critique en fixant son attention sur les manifestations de l'idéologie et du pouvoir au sein de la société (1973 ; 1978). Citant Michel Foucault et le premier tome de son *Histoire de la sexualité : La volonté de savoir* (1976 : 122), il nous rappelle combien l'idéologie et le pouvoir sont « des grilles d'intelligibilité du champ social » (1978 : 18). Du point de vue théorique, l'idéologie — comme système des idées — traverse l'ensemble des couches et des formations sociales. Elle est partout et elle ne désigne pas un ensemble fini de messages. Elle met en relation une grande hétérogénéité d'acteurs sociaux, de discours ou d'objets. Mais elle répond aussi à un ensemble de règles tant au niveau de sa formalisation, que de ses modes de circulation ou de sa reconnaissance. Elle peut donc être appréhendée par l'analyse (Verón, 1973).

S'appuyant ensuite sur les travaux de Louis Althusser et son analyse de la distinction marxiste entre infrastructure et superstructure (1976 [1970]), Verón nous montre que le pouvoir peut s'exercer de deux manières : soit par la violence, soit par l'idéologie. *La base* infrastructurelle du système capitalisme est *économique*. Ainsi, la violence de ce système s'exerce dans la recherche de profit et un rapport d'exploitation des basses classes sociales par les classes dominantes. *La superstructure idéologique* est l'autre dimension de l'exercice du pouvoir. Elle ancre au sein de la population l'idée que le modèle capitaliste est une structure de sens naturel, unique ou bien encore, irremplaçable. Les acteurs sociaux seraient alors ontologiquement résignés à vivre à l'intérieur d'un processus historique de reproduction (1973)¹⁶¹.

Eliseo Verón propose toutefois un dépassement de cette approche qu'il considère être une vision fonctionnaliste de la pensée marxiste. La question de l'idéologie n'est pas réductible à la seule question de la lutte des classes. En cela, il se rapproche encore une fois du courant des Cultural Studies. Pour lui, il ne faut pas présupposer ni de ce que contient une idéologie, ni de son caractère pérenne. C'est un composite (au sens de Joëlle Le Marec, 2002) fait de savoirs et de représentations qui prend forme et qui circule dans

¹⁶¹ J'ai repris, ici et à dessein, les terminologies employées par Raymond Williams, car elles me paraissent éclairantes. Pour parler des infrastructures du pouvoir, il utilise le syntagme de « base économique », tandis que la superstructure est, chez lui, toujours qualifiée de « superstructure idéologique » (2009).

des environnements socio-techniques mouvants. En ce sens, une idéologie est elle-même en mouvement et pour la saisir, il faut nécessairement la soumettre à la recherche empirique. Il faut en explorer les mécanismes de formalisation, ainsi que les manifestations sociales (Verón, 1973).

Il m'importe ensuite de dire que ma perspective entretient nécessairement une relation étroite avec les théories critiques, régulièrement monopolisées dans mes recherches, qui produisent des discours de dénonciation ou de vigilance face au fonctionnement de la société capitaliste. On se souviendra de la condamnation par Walter Benjamin (2007 [1935]), Theodor Adorno et Max Horkheimer (1974 [1944-1947]) des industries culturelles qui conduisent – selon eux – à la reproduction mécanisée de biens (cinéma, disques) dénués de sens ou de valeur, du fait de leur caractère massifié. De la même façon, les vidéos militantes que j'ai commencé à analyser et que je souhaite continuer à explorer dénoncent des abus et la dimension déshumanisée de pratiques ; elles visent des jeux de pouvoir et une idéologie de progrès qui est portée au sein de cette industrie, mais qu'il est possible de discuter dès lors qu'on prend du recul et qu'on regarde ce système depuis une autre perspective. Je propose ainsi de fixer le cadre d'une socio-sémiologie critique attentive aux dysfonctionnements d'une industrie approchée comme système de signes.

Une approche qui me permet également de dessiner les contours d'un modèle d'analyse critique de la « raison sémiotique » (Decrosse & Davallon, 1987) où il n'est plus question d'étudier la seule dimension sociale à l'œuvre dans le triple processus de production, de mise en circulation puis de reconnaissance des discours ou des objets, mais bien d'ouvrir des perspectives socio-critiques. Comme le faisaient Adorno et Horkheimer dans *La dialectique de la raison* où ils montrent que la raison des Lumières permet tout autant de s'émanciper que d'être aliéné (1974 [1944-1947]), cette socio-sémiologie critique permet tout à la fois de dévoiler – quasi factuellement – le parcours médiatique d'une question de société, tout en mettant au jour la rhétorique morale et les confusions à l'œuvre dans les discours en circulation (dans mon mémoire original, j'observe que L214 et les exégètes de la question animale confondent souvent analyse et dénonciation idéologique).

Encore une fois, c'est Eliseo Verón qui aura façonné les contours d'un tel processus dans son analyse de la construction socio-médiatique des événements à travers l'exploration monographique d'un incident nucléaire : celui qui est survenu à la centrale américaine de Three Miles Island (1981). Ce travail pionnier montre comment une question de société se forme à partir d'un incident, à la fois en diachronie et en synchronie – grâce au réseau que forment les acteurs médiatiques en présence (journaux, radio, télévision). Il pointe

également les écarts et les contigüités entre les discours des différents acteurs, permettant ainsi de montrer – dans une perspective éminemment critique – qu’il y a bien une construction de la réalité sociale.

Il m’importe enfin d’interroger ce qu’Yves Jeanneret appelle dans sa *Critique de la trivialité* « l’économie politique de la communication » (2014 : 521). Dans son chapitre critique sur « le capitalisme médiatique » (ibid : 511-726) il montre que les médias tiennent une place centrale dans l’élaboration des besoins sociaux. Ils favorisent la pénétration de stratégies économiques et marchandes au sein de la société, mais aussi la diffusion d’idéologies parmi la population. C’est un aspect qu’il ne faut jamais perdre de vue, qu’il s’agisse de l’analyse qu’on va faire des discours dominants (comme je le fais dans mon mémoire de synthèse à propos de l’omnivorisme de l’Homme), de celle qu’on va faire des discours de rupture (les révélations de L214 qui posent la question des défaillances de l’IEA) ou de celle qu’on va faire des formes de discours émergents (l’idée qu’il faut se tourner vers une alimentation davantage végétale pour des questions nutritionnelles, mais aussi pour revenir à une production de biens carnés qui soit raisonnée).

Conclusion

Ce travail rétrospectif d'écriture m'a permis de révéler une cohérence thématique dans mon parcours autour de la question de l'empowerment audiovisuel que je souhaite re-déployer dans mes travaux futurs. La mise au jour de cette problématique se comprend aisément et de deux manières. D'abord, il y a (bien évidemment) la question de l'image animée qu'on retrouve dans l'ensemble de mes recherches, qu'elles aient porté sur l'action menée par des salles de cinéma lors de mes années de thèse (et avant) à l'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, sur la circulation des images animées en contexte numérique lors de mon postdoctorat à Télécom Paristech ou sur l'apprentissage à la lecture des images depuis que j'ai été intégré comme Maître de conférences à l'Institut Supérieur de Pédagogie - faculté d'éducation de l'ICP¹⁶². Ensuite, l'ensemble de mes productions intellectuelles traitent de la mise en place de stratégies de communication ou d'action qui ont un caractère politique, en lien avec une communication des marges ou des projets innovants. J'observe que toutes mes analyses portent sur des objets ayant une fonction d'empowerment (le programme du cinéma Utopia, le film *The Uprising* de Peter Snowdon, les logiciels libres et open source, etc.) ou qu'elles s'intéressent à des pratiques d'empowerment (les amateurs de films de série B qui réalisent des films à leur tour, les équipes du BAL qui organisent des ateliers photographiques, etc.).

Je voulais re-déployer cette perspective de recherche dans un travail d'envergure que j'allais mener au long court et qui allait me permettre d'explorer de nouveaux territoires.

¹⁶² En outre, je souhaite rappeler en aparté que j'ai réalisé mon doctorat dans une université publique, j'ai poursuivi en postdoctorat dans une grande école, puis j'ai été intégré comme Maître de conférences dans une université privée. Trois expériences distinctes qui m'ont permis d'avoir une connaissance aiguisée du fonctionnement de l'enseignement supérieur en France. Un parcours qui m'aura également marqué en profondeur et aura fait de moi un chercheur engagé ou, du moins, critique. D'abord parce que j'ai vu l'université publique se muer en 2008 autour de la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi dite LRU). Un mouvement vis-à-vis duquel je me suis mis en porte-à-faux de plusieurs manières : participation aux manifestations (l'université d'Avignon a été une des universités les plus mobilisées au cours de ce mouvement) et expression d'un point de vue minoritaire au sein de mon équipe. En postdoctorat dans une grande école, j'ai observé les iniquités avec l'université publique, notamment du point de vue des dotations (des équipes entières, particulièrement efficaces, se consacrent à du lobbying, du travail de mise en réseau et au montage de projets financés) et donc des possibilités qui sont offertes aux chercheurs de mener des travaux dans des conditions souvent très avantageuses et très confortables. Enfin, en rejoignant l'ICP, j'ai découvert qu'on était loin des représentations communes en circulation concernant les établissements privés. L'institut prend juridiquement la forme d'une association loi 1901 et il est reconnu comme EESPIG, soit comme établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général. Son fonctionnement est également à l'identique ou presque de l'université publique (commissions de recrutement des enseignants-chercheurs, charges de cours fixées à 192h annuelles, laboratoire assujetti à l'évaluation quinquennale de l'HCERES, etc.), sinon que les enseignants-chercheurs sont recrutés sous le régime du droit privé.

C'est ainsi que le cas des vidéos d'empowerment produites par l'association de lutte contre la maltraitance animale L214 s'est imposé à moi. Le sujet est d'abord apparu dans les médias au moment où j'engageais une réflexion pour conduire ce travail d'HDR. J'avais ensuite l'intention de mener un travail socio-sémiologique qui me permette de traiter en profondeur d'un sujet. Je souhaitais enfin me détourner des vidéos (ré)créatives, films de cinéma et autres productions en ligne (programmes de youtubeurs, tutoriels, etc.) pour me tourner vers un type de réalisation qui est assez largement oublié dans les manuels de découverte de la vidéo en ligne, appelés le plus communément Youtube Readers : la vidéo militante. Une manière comme une autre, pour moi, d'interroger le monde en allant au fond des questions de société qui sont posées par cet objet (Marec, 2019).

En effet, la très grande majorité des recherches qui sont conduites sur la vidéo en ligne porte sur les vidéos amateurs, ludiques et virales. Selon moi, l'intérêt pour ces réalisations s'explique d'abord par l'influence des Cultural Studies qui soutiennent l'importance qu'il faut donner aux objets communs. Ainsi, dans un contexte d'émergence du web dit social durant la première décennie des années 2000, les chercheurs se sont quasi naturellement tournés vers ces vidéos. Un moyen également, pour les spécialistes de l'audiovisuel, de rompre avec une certaine tradition légitimiste des études filmiques, prioritairement tournée vers l'étude des chefs-d'œuvre de l'histoire du cinéma et ses grands noms du cinéma. On remarque ensuite une focalisation de ces travaux sur des vidéos hébergées sur Youtube, ce qui explique très largement l'emploi de l'appellation Youtube Studies. Pourtant, ces productions amateurs ne forment qu'une partie de l'univers audiovisuel du web, et plus encore sur la plateforme Youtube. Il existe bien d'autres objets, comme les reportages journalistiques ou les vidéos militantes. Celles de l'association L214 sont de ces dernières.

Une fois le choix de l'objet réalisé, mon intention a été de déployer une méthode d'analyse socio-sémiologique pour rompre l'apparente hétérogénéité de mes travaux et façonner un modèle prenant en compte ma triple perspective historique, sémiologique et sociologique. Il m'a ensuite importé de proposer une méthodologie, qui manque encore aux chercheurs, pour explorer un genre nouveau de contenus audiovisuels. En effet, les universitaires empruntent encore très largement aux méthodes de l'analyse filmique et télévisuelle. Or, les modes de production, de circulation et de réception ont très largement changé, autant parce que ces vidéos sont réalisées par une grande hétérogénéité d'acteurs sociaux qui ont une culture des images à chaque fois personnelle et spécifique et qui utilisent des matériels toujours différents. En outre, il m'est apparu tout à fait impossible de ne pas combiner l'analyse d'une vidéo en ligne avec son contexte socio-technique d'existence, de production, de circulation ou encore de réception (compte tenu des

changements réguliers qui s'opèrent dans notre société *accélérée*). Une vision qui est, à bien des égards, assez proche de celle de chercheurs anglo-saxons appartenant au courant des Visual Studies tels que W.J.T. Mitchell (2009 [1986]) ou Nicholas Mirzoeff (2009), à cette différence qu'ils ne font pas appel à une méthode d'analyse sémiologique de façon stricte et récurrente. En effet, c'est davantage la relation entre l'objet et son contexte d'émergence qui les intéresse.

Il y a enfin une dimension qui me préoccupe au plus haut point : celle de la question politique dans la vidéo que j'ai régulièrement esquissée, mais que je n'ai jamais abordée frontalement, en particulier parce que j'étais régulièrement absorbé par divers projets, comme récemment encore avec cette communication que j'ai donnée sur le mashup dans le cadre de l'édition 2017 du colloque « Cinéphilie et sériophilie 2.0 » ou à travers l'écriture d'un article sur la relation entre les formes de mashups et celles de la transtextualité chez Gérard Genette (Bourgatte, 2020). La préparation d'une recherche originale pour l'HDR m'est alors apparue comme étant le cadre idéal pour répondre à cette préoccupation. Sans vouloir tout mettre à plat et tout reprendre à zéro, il était davantage question de fixer mon attention sur un objet issu non plus de la « culture corpus d'œuvres » (le cinéma, le théâtre, les livres, etc.), mais façonnant la « culture anthropologique » des individus, comme ici la question alimentaire, celle de la condition animale ou encore celle des politiques à mettre en œuvre pour endiguer les défaillances de l'industrie de l'élevage et de l'abattage¹⁶³.

Les vidéos d'empowerment réalisées par L214 m'ont permis de faire converger mes objectifs, car elles sont hautement politiques, elles imposent de nouveaux modes de circulation de l'information et elles sont un excellent moyen de poser les cadres de ma méthode socio-sémiologique qui permet de révéler la manière dont une économie politique s'organise à travers les médias, ces derniers permettant, dans le même temps, d'en saisir la portée. Une méthode qui emprunte à Eliseo Verón (1973, 1978, 1989) et Yves Jeanneret (2008, 2014) pour l'importance qu'elle donne au double ancrage du sens des objets du monde dans le social et du social dans le sens de ces objets, mais aussi pour la place qu'elle donne aux conditions socio-techniques de production, de circulation et de réception de ces objets. Une perspective qui m'a permis de fixer mon attention sur la dimension signifiante des vidéos de L214 comme phénomènes sociaux, sur la dimension signifiante des phénomènes sociaux qui prennent forme avec les vidéos de L214, ainsi que sur les modalités de circulation de ces phénomènes. Un processus d'analyse dont j'ai acquis la certitude aujourd'hui qu'il est une méthode solide à pérenniser, à affiner et à

¹⁶³ J'utilise ici la partition entre « culture corpus d'œuvres » et « culture anthropologique », très usuelle, que propose Raymon Williams (1983).

partager ; un type d'objet (la vidéo militante) qui ensuite retient l'attention pour son intérêt *esthétique* (structure des vidéos, technologies utilisées...), ainsi que son intérêt social (révéler des affaires, permettre une prise de conscience globale...).

Bibliographie

Bibliographie générale

Introduction

Alinsky, S. D., & Görtz, N. (2011 [1971]). *Être radical : Manuel pragmatique pour radicaux réalistes*. Editions Aden.

Ariès, P. (1993). Le cinéma éducateur dans les années trente. *1895, revue d'histoire du cinéma*, n°14, 62-75.

Austin, J. L. (1991 [1962]). *Quand dire, c'est faire*. Le Seuil.

Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, n°173, 25-32.

Bellon, A. (2014). S'engager pour Internet. *Politiques de communication*, n°3, 151-175.

Boissonneau, M., & Jullier, L. (dir.) (2019). *Cinéphilies et sériephilies 2.0. Les nouvelles formes d'attachement aux images*. Peter Lang.

Butler, J. P. (2016 [2006]). *Défaire le genre*. Éditions Amsterdam.

Butler, J. (2006 [1990]). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte.

CNNum. (2013). *Citoyens d'une société numérique. Accès, littératie, médiations, pouvoir d'agir : Pour une nouvelle politique d'inclusion*.

https://cnnumerique.fr/files/uploads/2018/CNNum_rapport_Inclusion_oct2013.pdf

Crémer, J., & Gaudeul, A. (2004). Quelques éléments d'économie du logiciel libre. *Réseaux*, n°124, 111-139.

Darras, B., & Lancien, T. (2012). Généalogie de l'hypertexte comme média à partir d'entretiens avec Ted Nelson. *MEI*, n°34, 11-25.

Doueïhi, M. (2016). *Apprentissage et humanités numériques. Une longue histoire*. Colloque « Les Humanités numériques pour l'éducation », ICP, Paris.

<https://www.youtube.com/watch?v=yLSXlpfl70&feature=youtu.be>

Draetta, L., & Tavner, B. (2019). De la « fronde anti-Linky » à la justification écologique du smart metering : Retour sur la genèse d'un projet controversé. *Lien social et Politiques*, n°82, 52-77.

Feenberg, A. (2014). Technique et agency. *Revue du MAUSS*, n°43, 169-180.

Ferro, M. (1974). *Analyse de film, analyse de sociétés : une source nouvelle pour l'Histoire*. Hachette.

France Culture (2013). *Qu'est-ce que l'empowerment ?*

<https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-1ere-partie/quest-ce-que->

lempowerment

Freire, P. (2001 [1969]). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. La Découverte.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Minuit.

ICCA | Industries culturelles et création artistique. (s. d.).
<https://icca.univ-paris13.fr/>

Jones, J. P. (2013). Parole d'experts, public profane : Les mutations du discours politique à la télévision. *Questions de communication*, n°24, 97-123.

Jouve, B. (2006). L'empowerment : Entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement. *Géographie, économie, société*, n°8, 5-15.

Mabi, C., & Theviot, A. (2014). S'engager sur Internet. Mobilisations et pratiques politiques. *Politiques de communication*, n°3, 5-24.

Malatesta, D., Jaccoud, C., & Golay, D. (2014). Des publics juvéniles fabricants de cultures sportives. *Agora débats/jeunesses*, n°68, 113-126.

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*.
<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

Peugeot, V. (2015). Brève histoire de l'empowerment : À la reconquête du sens politique. *VECAM*.
<https://vecam.org/Breve-histoire-de-l-empowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique>

Proulx, S. (2012). *La puissance d'agir des citoyens dans un monde fortement connecté*. Actes du colloque Raudin.
<http://raudin.u-bordeaux-montaigne.fr/colloque2012/doc/SergeProulx.pdf>

Proulx, S. (2009). Can the Use of Digital Media Favour Citizen Involvement?». *Global Media and Communication*, n°5, 293--307.

Proulx, S., & Couture, S. (2006). Pratiques de coopération et éthique de partage à l'intersection de deux mondes sociaux : militants du logiciel libre et groupes communautaires au Québec ». Dans J.-M. Penalva (dir.), *Intelligence collective*. Presses des Mines.

Rouso, H. (1987). *Le syndrome de Vichy*. Le Seuil.

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, n°9, 73-94.

Stengers, I. (2002). *Une politique de l'hérésie*. *Vacarme*.
<https://vacarme.org/article263.html>

Soulez, G., & Kitsopanidou, K. (dir). (2015). Le levain des médias. *MEI*, n°39.

Tessier, L. (2019). *Éduquer au numérique ? : Un changement de paradigme*. MkF.

Tessier, L. (2011). L'ethnographie de l'éducation à l'ISP : hier, aujourd'hui et demain ? *Eduquer*

Former, n°42, 5-9.

Partie 1

Baecque, A. de. (1991a). *Les Cahiers du cinéma : Histoire d'une revue. Tome I, À l'assaut du cinéma, 1951-1959*. Cahiers du cinéma.

Baecque, A. de. (1991b). *Les Cahiers du cinéma : Histoire d'une revue. Tome II, Cinéma, tours détours, 1959-1981*. Cahiers du cinéma.

Batsleer, J. R. (2008). *Informal Learning in Youth Work*. Sage.

Bazin, A. (1958). *Qu'est-ce que le cinéma ?* (Vol. 1-4). Le Cerf.

Becker, J-J., Ory, P. (dir.) (1998). *Crises et alternances (1974-1995)*. Le Seuil.

Béguin, F. (2001). Comment le cinéma a su habiter la ville. Dans G. Clader et alii, *Le cinéma dans la cité*, Éditions du Félin, 43-50.

Berner, R. (1939). Quand le drame sort de l'écran et jette dans la salle l'épouvante, le rire, la mort. *Cinémonde*, n°538, 11.

Bobeau, A. (2003). Trois questions à Costa Gavras. *Newsletter Europa Cinémas*, n°4.

CNC (2006a). *Le public du cinéma Art et Essai*. Rapport d'étude.

CNC (2006b). *Les perceptions du public des cinémas Art et Essai*. Rapport d'étude.

Copeau, J. (1975). *Souvenirs du Vieux-Colombier : La Compagnie des quinze*. Nouvelles éditions latines.

Deleau, P-H. (2005). Le semeur de rêves. *Le courrier Art et Essai*, n°143, 1.

Di Gregorio, D. (1968). *Définition des catégories de films*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Dulac, G. (dir.) (1932). *Les Spectacles à travers les âges. Tome III : Le cinéma des origines à nos jours*. Éditions du Cygne.

Dumazedier, J. (2018 [1962]). *Vers une civilisation du loisir ?* MkF.

Ekman, P., Friesen, W. (1969). Nonverbal Leakage and Clues to Deception. *Psychiatry*, n°32, 88-106.

Ethis, E. (2008). « Avignon, la cité cinéphilique », *Culture et Musées*, n° 11, 89-96.

Fumaroli, M. (1992). *L'État culturel, essai sur une religion moderne*. Éditions de Fallois.

Goffman, E. (1973 [1959]). *La Mise en scène de la vie quotidienne. La Présentation de soi*. Minuit.

Guidez, G. (1971). Interview accordée par Jean Lescure. *Le nouveau Cinémonde*, 1849.

- Jacobi, D. (dir.). (2018). *Culture et éducation non formelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, H. (1968). L'avant-garde française. *Les Cahiers du cinéma*, n°202, 8-19.
- Léglise, P. (1980). *Le Cinéma d'art et d'essai*. La Documentation française.
- Le Goff, J-P. (1998). *Mai 68, l'héritage impossible*. Paris : La Découverte.
- Lherminier, P. (2008). *Louis Delluc et le cinéma français : Avec une sélection de textes de Louis Delluc*. Ramsay.
- Marcorelles, L. (1981). La deuxième semaine de l'Art et Essai à Strasbourg : les films, l'État et l'argent. *Le Monde*, n°11414, édition du 10 octobre, 27.
- Mary, P. (2006). *La Nouvelle Vague et le cinéma d'auteur : socio-analyse d'une révolution artistique*. Le Seuil.
- Pasquier, D. (2005). La culture « populaire » à l'épreuve des débats sociologiques. *Hermès*, n°42, 60-69.
- Scherer, K.R., Ekman, P. (eds.) (1982). *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Cambridge University Press & Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Thiollière, M., & Ralite, J. (2002). *Exploitation cinématographique : Le spectacle est-il encore dans la salle ?* Rapport d'information de la Commission des Affaires Culturelles, Mission d'information n°308.
- Warnier, J-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. La Découverte.
- Winkin, Y. (1985). Croyance populaire et discours savant : « langage du corps » et « communication non verbale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°60, 75-78.

Partie 2

- Adler, M. J., Van Doren, C. (1972). *How to Read a Book*. Simon & Schuster.
- Aubert, O., Prié, Y., Schmitt, D. (2012). Advene as a Tailorable Hypervideo Authoring Tool. A Case Study. *Proceedings of the 2012 ACM Symposium on Document Engineering*, 79-82.
- Aubert, O., Prié, Y. (2005). Advene: Active Reading through Hypervideo. *Proceedings of ACM Hypertext'05*, 235-244.
- Certeau, M. (de) (2005 [1980]). *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- Clivaz, C., Vinck, D. (2014). Introduction. Des humanités délivrées pour une littératie plurielle. *Les Cahiers du numérique*, n°10, 9-16.
- Cousins, S., Baldonado, M., Paepcke, A. (2000). A Systems View of Annotations. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.37.3747&rep=rep1&type=pdf>.
- Dagnaud, M. (2013 [2011]). *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux. De la dérision à la*

subversion. Presses de Sciences Po.

Deligne, M-F. (2010). *De la science et de la communication. À propos de L2i, un film de Jean-Jacques Beineix*.

https://www.academia.edu/11329745/De_la_science_et_de_la_communication_L2i_un_film_de_Jean-Jacques_Beineix.

Ferro, M. (1974). *Analyse de film, analyse de sociétés : une source nouvelle pour l'Histoire*. Hachette.

Gilliot, J-M. (2013). Des formations gratuites et en accès libre sur Internet. *Pour la science*, n°431, 34-40.

Goffman, E. (1974 [1967]). *Les rites d'interaction*. Minuit.

Gras, S.-E. (2015). Éthique computationnelle et matérialisme numérique : L'apport des Software Studies. *Critique*, n°819-820, 667-679.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Sage.

Jacobi, D. (2005). *Les sciences communiquées aux enfants. Travail d'édition et éducation non formelle*. PUG.

Jacobi, D. (2001). Savoirs non formels ou apprentissages implicites. *Recherches en communication*, n°16, 169-184.

Kracauer, S. (2009 [1947]). *De Caligari à Hitler : Une histoire psychologique du cinéma allemand. L'Âge d'homme*.

Lebrun, M., Lecoq J. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Canopé.

Leonard, E. (2015). *Great Expectations: Students and Video in Higher Education*.
<http://studysites.sagepub.com/repository/binaries/pdfs/StudentsandVideo.pdf>

Lévi Strauss, C. (1990 [1962]). *La pensée sauvage*, Pocket.

Lortsch, D. (1910). *Histoire de la Bible en France et fragments relatifs à l'histoire générale de la Bible*. Société Biblique Britannique et Étrangère.

Manovitch, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury.

Prédal, R. (2008). *Le cinéma à l'heure des petites caméras*. Klincksieck.

Puig, V., Sirven, X. (2007). Lignes de temps, une plateforme collaborative pour l'annotation de films et d'objets temporels. *Proceedings IHM*.

Rabardel, P. (2002 [1999]). Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.). *Avec Vygotski*. La Dispute, 265-289.

Rodes, J.-M. (2005). Les collections de l'Inathèque. *Le Temps des médias*, n°4, 295-297.

Rouso, H. (1987). *Le syndrome de Vichy*. Le Seuil.

Schmitt, D. (2012). *Expérience de visite et construction des connaissances : le cas des musées de*

sciences et des centres de culture scientifique.

http://museographie.fr/documents/Schmitt_Daniel_these_opendata_12-05-2013.pdf

Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture.* La Découverte.

Verhaegen, P. (1999). Les dispositifs techno-sémiotiques : signes ou objets ? *Hermès*, n°25, 111-121.

Zacklad, M. (2007). *Annotations dans les documents pour l'action.* Hermès.

Partis 3

Anderson, C. (2006). *The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More.* Hyperion.

Barthes, R. (1996). *S/Z.* Le Seuil.

Benoist, L. (2009 [1975]). *Signes, symboles et mythes.* PUF.

Blümlinger, C. (2013). *Cinéma de seconde main : Esthétique du remploi dans l'art du film et des nouveaux médias.* Klincksieck.

Boëx, C. (2018). Figures remixées des martyrs de la révolte en Syrie sur YouTube. Réinterprétations politiques et mémoires vernaculaires de la mort héroïque des gens ordinaires. *Archives des sciences sociales des religions*, n°181, 95-118.

Brenez, N. (2002). Montage intertextuel et formes contemporaines du remploi dans le cinéma expérimental. *Cinémas : revue d'études cinématographiques*, n°13, 49-67.

Burgess, J., Green J. (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture,* Cambridge University Press.

Certeau, M. (de) (2005 [1980]). *L'invention du quotidien.* Gallimard.

CNC – IDATE. (2012). *L'utilisation des réseaux haut débit en France.*
<http://www.cnc.fr/web/fr/publications/-/ressources/2001682>

Compagnon, A. (1979). *La seconde main. Ou le travail de la citation.* Le Seuil.

Darras, B., & Lancien, T. (2012). Généalogie de l'hypertexte comme média à partir d'entretiens avec Ted Nelson. *MEI*, n°34, 11-25.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré.* Le Seuil.

Goffman, E. (1974 [1967]). *Les Rites d'interaction.* Minuit.

Gunthert, A. (2009). L'image partagée. Comment Internet a changé l'économie des images. *Études photographiques*, n°24, 182-209.

Hervez, M. & Régy S. (2015). Diet Coke + Mentos. *Society*, n°3, 48-49.

- Hoggart, R. (1970 [1957]). *La culture du pauvre*. Minuit.
- Jullier, L., & Leveratto, J.-M. (2010). *Cinéphiles et cinéphilies. Une histoire de la qualité cinématographique*. Armand Colin.
- Koran, J., Ellis, J. (1994). La recherche en milieu informel. *Publics et Musées*, n°4, 47-72.
- Lessig, L. (2009). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Penguin Books.
- Leveratto, J.-M. (2010). *Cinéma, spaghettis, classe ouvrière et immigration*. La Dispute.
- Leveratto, J.-M. (2000). *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*. La Dispute.
- Lévi Strauss, C. (1990 [1962]). *La pensée sauvage*. Pocket.
- Leyda, J. (1964). *Films Beget Film*. Hill & Wang.
- Miretski, P., & Bachmann, S. (2014). The panopticon of international law: B'Tselem's camera project and the enforcement of international law in a transnational society. *Osgoode Hall Law Journal*, n°52, 235-262.
- Moine, R. (2002). *Les genres du cinéma*. Nathan.
- Montebello, F. (1994). Usages sociaux et usages populaires du cinéma : la question des amateurs. *Iris – Revue de théorie de l'image et du son*, n°17, 25-41.
- Pasquier D., Beaudoin V., & Legon T. (2014). *Moi je lui donne 5/5*. Presses des Mines.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Le Seuil.
- Pellerin, M. (2016). Les 15-24 ans ne sont pas comme vous le croyez.
<https://effeuillage-la-revue.fr/portfolio-item/les-15-24-ans-ne-sont-pas-comme-vous-le-croyez/>
- Sellier, G. (2009). Gender studies et études filmiques : Avancées et résistances françaises. *Diogène*, n°225, 126-138.
- Snickars P., Vonderau P. (dir.) (2009). *The Youtube Reader*. National Library of Sweden.
- Strangelove M. (2010). *Watching YouTube: Extraordinary Videos by Ordinary People*. University of Toronto Press.
- Valck, M. (de), Hagener, M. (dir.) (2005). *Cinephilia: Movies, love and memory*. Amsterdam University Press.

Partie 4

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1974 [1944-1947]). La dialectique de la raison. Fragments philosophiques. Gallimard.
- Althusser, L. (1976 [1970]). Idéologie et appareils idéologiques d'État. Dans *Positions* (1964-1975). Les Éditions sociales, 67-125.

- Ang, I. (1985). *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. Routledge.
- Aumont, J. (2017). *L'interprétation des films*. Armand Colin.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., & Vernet, M. (2016 [1983]). *Esthétique du film : 120 ans de théorie et de cinéma*. Armand Colin.
- Aumont, J. (2015). *Montage : La seule invention du cinéma*. Vrin.
- Aumont, J., & Marie, M. (1989). *L'analyse des films*. Nathan.
- Badouard, R., & Mabi C. (dir.) (2015). Controverses et communication. *Hermès*, 73.
- Bationo, A., & Zouinar, M. (2009). Les usages amateurs de la vidéo sur téléphone mobile. *Réseaux*, n°156, 141-164.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage Publications.
- Benjamin, W. (2007 [1935]). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Gallimard.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2015 [1979]). *Film Art: An Introduction*. McGraw-Hill.
- Cardon, D., & Granjon, F. (2012 [2010]). *Médiactivistes*. Les Presses de Sciences Po.
- Dagiral, É., & Parasie, S. (2010). Vidéo à la une ! L'innovation dans les formats de la presse en ligne. *Réseaux*, n°160-161, 101-132.
- Decrosse, A., & Davallon, J. (1987). Socio-critique de la raison sémiotique. *Langage & société*, n°42, 81-98.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique : Vers une technologie démocratique*. La Découverte.
- Ferry, J.-M. (2007). Le paradigme indiciaire. Dans D. Thouard (dir.), *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Presses universitaires du Septentrion, 91-102.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. Tome 1. La volonté de savoir*. Gallimard.
- Ginzburg, C., & Poni, C. (1981). La micro-histoire. *Le Débat*, n°17, 133-136.
- Giry, J. (dir.) (2017). Les théories du complot à l'heure du numérique. *Quaderni*, 94.
- Glevarec, H., Macé, É., & Maigret, É. (dir.). (2008). *Cultural Studies : Anthologie*. Armand Colin.
- Gomez-Mejia, G., Marec, J. L., & Souchier, E. (2018). Verón entre les mondes. *Communication & Langages*, n°196, 9-26.
- Groening, S. (2016). Introduction: The Aesthetics of Online Videos. *Film Criticism*, n°40.

<https://quod.lib.umich.edu/f/fc/13761232.0040.201?view=text;rgn=main>

Hall, S. (2008). Codage/décodage. Dans H. Glevarec, É. Macé, & É. Maigret, *Cultural Studies Anthologie*. Armand Colin, 25-40.

Hardt, M., & Negri, A. (2004 [2000]). *Multitude : Guerre et démocratie à l'âge de l'Empire*. La Découverte.

Hervez, M. (2015). Double Rainbow. *Society*, n°3, 47.

Jasper, J. M. (1997). *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*. University of Chicago Press.

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité : Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Éditions Non standard.

Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité. La vie triviale des êtres culturels*. Lavoisier.

Jost, F. (2007 [1999]). *Introduction à l'analyse de la télévision*. Ellipses.

Julien, M. (2014). Éthique animale, la bonne conscience et la mauvaise mémoire des animalistes ? *Études sur la mort*, n°145, 61-71.

<https://www.cairn.info/revue-etudes-sur-la-mort-2014-1-page-61.htm>

Jullier, L., & Leveratto, J.-M. (2010). *Cinéphiles et cinéphilies : Une histoire de la qualité cinématographique*. Armand Colin.

Jullier, L., & Marie, M. (2007). *Lire les images de cinéma*. Larousse.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Gallimard.

Lafond, J. D. (1982). *Le film sous influence : Un procédé d'analyse*. Édilig.

Maigret, E., & Rebillard, F. (2015). La nécessaire rencontre des *cultural studies* et de l'économie politique de la communication. *Réseaux*, n°192, 9-43.

Marec, J. L., Moret, U., & Vergopoulos, H. (dir.). (2017). *Nuit debout et maintenant ? Médias et (im)médiations*. MkF éditions.

Marec, J. L. (2002). Situation de communication dans la pratique de recherche. Du terrain aux composites. *Études de communication*, n°25, 15-40.

Morin, E., & Fischler, C. (1969). *La rumeur d'Orléans*. Le Seuil.

Morley, D., & Brunson, C. (1999). *The Nationwide television studies*. Routledge.

Nora, P. (1993). De l'histoire contemporaine au présent historique. Dans Institut d'histoire du temps présent (éd.). *Écrire l'histoire du temps présent : En hommage à François Bédarida. Actes de la journée d'études de l'IHTP, Institut d'histoire du temps présent, Paris, CNRS, 14 mai 1992*. CNRS Éditions, 43-47.

Odin, R. (2011). *Les espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique*. PUG.

Poupin, P. (2013). Quand les manifestants s'emparent de la vidéo à Moscou. Communiquer ou

faire participer ? *Participations*, n°7, 73-96.

Prédal, R. (2008). *Le cinéma à l'heure des petites caméras*. Klincksieck.

Proulx, S. (2015). Usages participatifs des technologies et désir d'émancipation : une articulation fragile et paradoxale. *Communiquer*, n°13, 67-77.

Remer, G. (2000). Two Models of Deliberation: Oratory and Conversation in Ratifying the Convention. *Journal of Political Philosophy*, n°8, 39-64.

Rosa, H. (2010). *Accélération : Une critique sociale du temps*. La Découverte.

Smoreda, Z. (2007). Entrelacement des pratiques de communication et de loisir. *Réseaux*, n°145-146.

Soulez, G. (2013a). La délibération des images. Vers une nouvelle pragmatique du cinéma et de l'audiovisuel. *Communication & langages*, n°176, 3-32.

Soulez, G. (2013b). Les agrégats délibératifs: Et s'il n'y avait pas de « communauté » d'interprétation ? *Théorème*, n°17, 119-129.

Soulez, G. (2011). *Quand le film nous parle : Rhétorique, cinéma, télévision*. PUF.

Soulez, G. (2004a). « Nous sommes le public ». *Réseaux*, n°126, 113-141.

Soulez, G. (2004b). Rhétorique, public et « manipulation ». *Hermès*, n°38, 89-95.

Verón, E. (1988 [1977]). *La Semiosis sociale*. Presses universitaires de Vincennes.

Verón, E. (1982). Qui sait ? *Communications*, n°36, 49-74.

Verón, E. (1981). *Construire l'événement. Les médias et l'accident de Three Mile Island*. Minuit.

Verón, E. (1978). Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir. *Communications*, n°28, 7-20.

Verón, E. (1973). Remarques sur l'idéologie comme production du sens. *Sociologie et sociétés*, n°5, 45-70.

Weber, M. (2002 [1917-1919]). *Le savant et le politique*. 10x18.

Williams, R. (2009). *Culture & matérialisme*. Les Prairies ordinaires.

Conclusion

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité : Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Éditions Non standard.

Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité. La vie triviale des êtres culturels*. Lavoisier.

Marec, J. L. (2019). Lire et vivre dans les ruines : Tsing et Sebald. *Multitudes*, n°76, 96-102.

- Mirzoeff, N. (2009). *An Introduction to Visual Culture*. Routledge.
- Mitchell, W.J.T. (2009 [1986]). *Iconologie : Image, texte, idéologie*. Les Prairies ordinaires.
- Verón, E. (1989). Interfaces. Sur la démocratie audiovisuelle avancée. *Hermès*, n°4, 113-126.
- Verón, E. (1978). Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir. *Communications*, n°28, 7-20.
- Verón, E. (1973). Remarques sur l'idéologie comme production du sens. *Sociologie et sociétés*, n°5, 45-70.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Oxford University Press.

Bibliographie personnelle

Introduction

2017a. Pour une analyse informatisée de la critique de cinéma. Ce que dit la critique de la structure du champ cinématographique. *Questions de communication*, n°31, 315-333.

2017b. Les outils d'annotation vidéo pour la recherche en Humanités numériques (avec Laurent Tessier). Dans E. Cavalié, F. Clavert, O. Legendre & D. Martin (dir.). *Expérimenter les humanités numériques*. PUM, 19-36.

2014. Enjeux socioculturels de la technique au cinéma. *Communication & Langages*, n°181, 81-97.

Partie 1

2018a. *Le cinéma Utopia à Avignon, 1976-1994 : une histoire de militantisme culturel et politique*. Warm.

2018b. La construction du regard photographique. Retour sur un projet d'éducation à l'image. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, n°12, 361-382.

2018c. Éducation non formelle à l'image et éducation non formelle au regard. Dans D. Jacobi (dir.) *Culture et éducation non formelle*. PUQ.

2017. Pour une analyse informatisée de la critique de cinéma. Ce que dit la critique de la structure du champ cinématographique. *Questions de communication*, n°31, 315-333.

2014. Le cinéma Utopia à Avignon entre 1976 et 1994. Trois formes de discours au service de la construction d'une identité. *Théorème*, n°22, 141-156.

2013. Le cinéma d'Art et Essai : un label de la qualité institutionnelle mis à l'épreuve de l'expertise ordinaire. *Communication & Langages*, n°174, 109-122.

2012a. *Le cinéma à l'heure du numérique. Pratiques et publics* (codirigé avec Vincent Thabourey). MkF.

2012b. Le public du cinéma d'Art et Essai tel qu'il est. Dans M. Bourgatte & V. Thabourey (dir.). *Le cinéma à l'heure du numérique. Pratiques et publics*. MkF.

2012c. When the Audience of Art Movie Theatres is not the Audience of Art Films. In Daniel Jacobi & Jason Luckerhoff (dir.). *Looking For Non-Publics*. PUQ, 115-134.

2010. Être à la fois public et non-public. Quand le public des salles de cinéma Art et Essai est non-public des films Art et Essai. *Loisir et Société*, n°32, 147-171.

2009a. Les critiques à hémistiches dans *Télérama* : question de point(s) de vue ? *Les Cahiers du*

Portique, n°5, 167-183.

2009b. De l'institutionnalisation des formes à leur appropriation : le cinéma d'Art et Essai mis à l'épreuve de la pratique spectatorielle. Dans O. Moeschler & O. Thevenin (dir.). *Les territoires de la démocratisation culturelle*. L'Harmattan, 73-79.

2008. Ce que fait la pratique au spectateur. Enquêtes dans des salles de cinéma Art et Essai de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Thèse de doctorat, sous la direction d'Emmanuel Ethis.

2006a. To Be or not to Be: Does Making the Choice of an Alternative Type of Programming Mean Weaving a Special Relationship with a Group of Artistic Works? Dans H. Gottesdiener & J.-C. Vilatte (dir.). *Culture and Communication. Proceedings of the XIX Congress of the International Association of Empirical Aesthetics*. IAEA, 372-376.

2006b. Point de vue. À propos des publics d'un multiplexe de province. *Culture et musées*, n°7, 176-180.

2004. *Salles de cinéma et public(s) cinéphile(s) dans la ville d'Avignon*. Mémoire de DEA, sous la direction d'Emmanuel Ethis.

2003, *Pour une alternative cinématographique : dépendance et mise en réseau*. Mémoire de DESS, sous la direction d'Emmanuel Ethis.

2001, *Utopia : une utopie culturelle? Histoire d'un cinéma alternatif*. Mémoire de Maîtrise en Histoire contemporaine, sous la direction de François Thébaud.

Partie 2

À paraître. Éléments pour une socio-histoire des critiques faites aux écrans. Dans A. Saint Martin & L. Tessier (dir.). *Les dossiers de l'écran : controverses, paniques morales et usages éducatifs des écrans*. Les Éditions du Croquant.

2020. Un classlab tourné vers l'éducation au cinéma. Dans P. Boutin & P. Lefur (dir.). *Didactique des images. Récits d'expériences pédagogiques à et par l'image*. L'Harmattan.

2019. Les médiations visuelles des savoirs scientifiques (avec Daniel Jacobi). Dans B. Lafon (dir.). *Médias et médiations*. PUG.

2017a. Les outils d'annotation vidéo pour la recherche en Humanités numériques (avec Laurent Tessier). Dans E. Cavalié, F. Clavert, O. Legendre & D. Martin (dir.). *Expérimenter les humanités numériques*. PUM, 19-36.

2017b. Pour une politique d'inclusion numérique à l'école et la formation aux technologies en éducation. *Slate*.

<http://www.slate.fr/story/139004/politique-numerique-ecole-technologies>

2016. Le cinéma à l'heure du numérique et des cours en ligne (avec Vincent Puig & Olivier Fournout). Dans J. Châteauvert & G. Delavaud (dir.). *D'un écran à l'autre. Les mutations du spectateur*. L'Harmattan, 437-456.

2015a. Teaching and Learning to Read Images and Movies, *Κυλμυρα / Culture*, 12, 103-109.

2015b. « Un défi pour le monde de l'enseignement : la diffusion d'une culture numérique ». *The Conversation*.

<https://theconversation.com/un-defi-pour-le-monde-de-lenseignement-la-diffusion-dune-culture-numerique-48021>

2015c. « La Grande école du numérique, une nécessité pour les acteurs de l'éducation ». *The Conversation*.

<http://theconversation.com/la-grande-ecole-du-numerique-une-necessite-pour-les-acteurs-de-leducation-48066>

2015d. « L'essor de la vidéo, indispensable outil des enseignants ». *The Conversation*.

<https://theconversation.com/lessor-de-la-video-indispensable-outil-des-enseignants-48347>

2015e. « Réduire la fracture numérique : le rôle de l'école ». *The Conversation*.

<https://theconversation.com/reduire-la-fracture-numerique-le-role-de-lecole-50690>

2014a. Créer des activités pédagogiques pour accompagner les élèves à la lecture du cinéma et à la production de vidéos. Dans Y. Andonova, A.-F. Kogan & C. Wilhelm (dir.). *Injonction de créativité et création sous contrainte : parallèles entre secteur culturel et monde du travail à l'épreuve du numérique*.

http://creanum2014.sciencesconf.org/conference/creanum2014/eda_fr.pdf

2014b. Innovations pédagogiques et usages de la vidéo (codirection avec Daniel Jacobi). *Eduquer-Former*, n°46.

2014c. Vidéo et nouvelles formes d'éducation (avec Daniel Jacobi). *Eduquer-Former*, n°46, 5-16.

2014d. Vers des formes instrumentées d'enseignement et d'apprentissage (avec Caroline Archat Tatah). *Eduquer-Former*, n°46, 69-92.

2012a. Annoter des films et des vidéos. Une activité de curating audiovisuel. Dans (collectif). *Avanca-Cinema 2012: Art, Technology, Communication*. Editions Cine-Clube de Avanca, 1103-1112.

2012b. L'écran-outil et le film-objet. *MEI*, n°34, 105-121.

Partie 3

À paraître. Du kitsch à prendre avec des gants ? Dans M. Vallespir & F. Johansson (dir.) *Actes du colloque « Le Kitsch : définitions, poétiques, valeurs »*.

2020. Le mashup et la transtextualité audiovisuelle sur Internet. *Communication & Langages*, n°202, 97-114.

2019b. Le mashup : émergence d'une forme d'expression audiovisuelle en contexte numérique. Dans M. Boissonneaux & L. Jullier (dir.). *Cinéphilies et sériophilies 2.0. Les nouvelles formes d'attachement aux images*. Peter Lang.

2019a. Netflix. Dans P. Escanque-Gauquié & B. Naivin (dir.). *Comprendre la culture numérique*. Dunod.

2018. Les natifs du numérique au prisme de la vidéo. Dans M.-C. Lapointe, G. Pronovost & J. Lemieux (dir.) *Génération et pratiques culturelles*. PUQ, 157-178.

2016. Vers une littératie audiovisuelle. Dans J.-P. Fourmentraux (dir.). *Digital Stories. Arts, design et cultures transmédia*. Hermann, 93-108.

2015a. Accompagner le déploiement d'un service Internet innovant sur Internet pour les films et les séries, *Sciences de la Société*, n°92, 59-77.

2014b. Enjeux socioculturels de la technique au cinéma. *Communication & Langages*, n°181, 81-97.

2014a. Netflix : remue-ménage dans l'audiovisuel français ? *Mediapart*.
<https://blogs.mediapart.fr/michael-bourgatte/blog/150914/netflix-remue-menage-dans-l-audiovisuel-francais>

2013. Le cinéma social de Michel Gondry. Dans C. Taillibert (dir.). *La cinéphilie des cinéastes*. L'Harmattan, 237-268.

2012. Le film suédois et l'objet kitsch. Du produit culturel au produit du social. Dans G. Soulez et alii (dir.). *Cinéma et audiovisuel se réfléchissent. Réflexivité, migrations, intermédialité*. L'Harmattan, 103-114.

2011a. Le THD : levier pour de nouveaux usages du Très Hautement Densifiés et Très Hautement Diversifiés (avec Catherine Lejealle). *THD Mag*, n°2, 15.

2011b. Les imaginaires filmiques à l'œuvre chez les cinéastes amateurs. Dans M. Colas-Blaise & G. M. Tore (dir.). *Médias et médiations culturelles au Luxembourg*. Éditions Guy Binsfeld, 132-151.

2011c. Le suédage comme modalité de mise en circulation du cinéma. Dans C. Gelly & D. Roche (dir.). *Théories de la réception et cinéma*. Presses Universitaires de Clermont-Ferrand, 119-136.

Partie 4

2020b. Le devenir des concepts de Gérard Genette dans la recherche en communication (avec Daniel Jacobi). *Communication & Langages*, n°202, 39-48.

2020a. Souffrance en ligne. Des images contre l'industrie de l'élevage et de l'abattage. Ouvrage de recherche originale d'HDR, sous la direction de Guillaume Soulez.

2018. Les natifs du numérique au prisme de la vidéo. Dans M.-C. Lapointe, G. Pronovost & J. Lemieux (dir.) *Génération et pratiques culturelles*. PUQ, 157-178.

2016. Vers une littératie audiovisuelle. Dans J.-P. Fourmentraux (dir.). *Digital Stories. Arts, design et cultures transmédia*. Hermann, 93-108.

2009. Compte-rendu de lecture : « Hervé Glevarec Éric Mace Éric Maigret (dir.), Cultural Studies. Anthologie 2008, Armand Colin, Paris, 368 p. », dans *Communications & Langages*, n°162, 144.

Conclusion

2020. Le mashup et la transtextualité audiovisuelle sur Internet. *Communication & Langages*, n°202, 97-114.