



**HAL**  
open science

# Des images pédagogiques animées ? Débats inhérents à l'introduction de l'image animée dans les méthodes d'enseignement

Christel Taillibert

## ► To cite this version:

Christel Taillibert. Des images pédagogiques animées ? Débats inhérents à l'introduction de l'image animée dans les méthodes d'enseignement. Lumineuses projections! La projection fixe éducative., 2016. halshs-02177487

**HAL Id: halshs-02177487**

**<https://shs.hal.science/halshs-02177487>**

Submitted on 9 Jul 2019

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

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

## **Des images pédagogiques animées ? Débats inhérents à l'introduction de l'image animée dans les méthodes d'enseignement**

**C. Taillibert**

Tandis que l'usage pédagogique de l'imagerie fixe avait depuis longtemps trouvé sa place dans les pratiques éducatives, traversé par l'histoire, ancienne, de la *pédagogie par l'aspect*, l'introduction de matériel de projection cinématographique dans les pratiques éducatives au début du XXe siècle a suscité chez les éducateurs de nombreux débats. Fallait-il reconnaître ce nouvel média, dont l'industrie ne cessait d'exploiter les qualités divertissantes – et parfois de bas étage – comme un auxiliaire pédagogique potentiel ? Et si l'on acceptait l'introduction de projecteurs cinématographiques dans les classes, quelle place devait-on lui accorder dans les pratiques éducatives ? Si ses promoteurs tentaient de démontrer la supériorité, ou tout du moins la complémentarité, de l'outil cinématographique sur les auxiliaires d'ores-et-déjà disponibles, le corps enseignant témoignait globalement d'une résistance face à cet objet et tendait à défendre l'usage, moins problématique, de l'image fixe. C'est pourquoi, forts du principe énoncé par G. Imhof selon lequel « le cinéma ne doit pas être introduit à l'école comme effet d'initiatives étrangères à l'école, mais [qu'il] appartient au contraire à l'école elle-même de déterminer les conditions d'usage du cinéma »<sup>1</sup> de nombreuses réflexions théoriques, associées à des expérimentations pratiques, tentèrent de définir les éléments d'un consensus sur le sujet. C'est à ces débats que nous allons consacrer le présent article. Nous nous concentrerons sur la situation française, même si nous intégrerons quelques réflexions portées sur la scène internationale, les thèses évoquées étant en effet très largement partagées au-delà des frontières.

### **Le cinéma, atout incomparable au service de la leçon de choses**

Le cadre général dans lequel furent développées les réflexions relatives à l'intégration du cinéma dans les méthodes pédagogique est celui de l'enseignement par l'aspect, de la *leçon de choses* que, déjà, vantait Comenius dans ses écrits<sup>2</sup>, et qui fut largement réaffirmée dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* fut publié en 1911 : « La leçon de choses est devenue (...) la préface et le prélude de toutes les études expérimentales, l'exercice d'initiation aux sciences physiques, à la géographie, à l'histoire naturelle, à toutes les connaissances enfin qui sont de l'ordre des réalités tombant sous le sens et devant être observées par le moyen des sens »<sup>3</sup>.

Le cinéma, célébré comme une « machine à refaire la vie »<sup>4</sup>, fut ainsi présenté comme susceptible d'ouvrir la classe sur le monde, se montrant dans la variété de ses contenus largement supérieur à l'ensemble des succédanés dont s'étaient entourés les enseignants : dessins techniques, photographies, cartes murales, mappemondes, écorchés, etc., mais aussi

---

<sup>1</sup> Imhof, G. « Problèmes généraux », in *RICE*, Rome, déc. 1933, p. 817.

<sup>2</sup> Comenius, Jean Amos. *Didactica opera omnia*, Amsterdam, 1657.

<sup>3</sup> Buisson, Ferdinand (dir). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

<sup>4</sup> Leprohon, Pierre. *Le cinéma, cette aventure*. Paris, A. Bonne, 1970, p. 13.

lanternes de projection et stéréoscopies, alors très en vogue. Mais par sa capacité à reproduire la vie sur l'écran, le cinéma fut présenté par ses défenseurs comme « le moyen le plus parfait d'enseignement par l'aspect »<sup>5</sup>, comme l'écrivait Adrien Collette en 1922. Dès 1908, Stanislas Meunier écrivait :

« Je suis persuadé que chacun de vous sera sensible à l'adjonction au matériel scolaire d'un petit appareil d'où vous voyez que le monde entier peut sortir. Grâce à lui, le professeur de chimie ou de physique montrera à tous les élèves de la classe, les expériences les plus délicates ; le naturaliste révélera aux enfants les merveilles les plus diverses de la création, depuis les objets les plus gigantesques jusqu'aux détails les plus infimes ; le géographe transportera son auditoire dans les régions les plus lointaines ; l'historien, enfin ressuscitera le passé, évoquera les hommes illustres, en même temps qu'il vulgarisera les chefs-d'œuvre des arts, qui reproduiront sous les yeux des spectateurs les grandes scènes de l'histoire »<sup>6</sup>.

Ainsi le cinéma est-il envisagé, d'un point de vue pédagogique, comme un substitut du réel s'adressant aux sens des élèves, avec l'idée qu'en expérimentant ce réel, ils pourraient bien plus facilement se l'approprier, en parfaite synchronie avec les principes alors expérimentés dans le cadre des mouvements d'éducation nouvelle, et à laquelle on fit appel dans le cadre de certaines expériences. Eugène Reboul rapportait ainsi le témoignage du Pr. Dubet, de l'école primaire supérieure, qui s'exprimait de la sorte :

« Le grand principe de la pédagogie moderne, celui sur lequel reposent les méthodes actuelles d'enseignement, est basé sur l'utilisation des sens de l'enfant. Le film donne l'impression de la vie, que n'ont pas les meilleures gravures de nos livres classiques. L'enfant voit ce dont on lui parle, il comprend aisément et sa mémoire ne se charge pas de mots vides de sens, mais bien de constatations vivantes. (...) Le monde entier défile sous leurs yeux, et nos écoliers sont frappés par ce qu'ils voient beaucoup plus que par les paroles de leur maître »<sup>7</sup>.

Cette capacité à *donner l'impression de la vie* est bien entendue liée à la capacité du cinéma à reproduire le mouvement, atout qui fut mis en avant pour défendre la supériorité de l'image animée sur l'image fixe pour toutes les matières où intervenaient des phénomènes dynamiques. Jean Brérault rendait compte, de façon très imagée, de cette confrontation :

« Le domaine du cinéma (...) est celui du mouvement. Mais il convient de bien s'expliquer là-dessus. Il s'agit d'abord de tout ce qui est mouvant en soi : éléments naturels, êtres vivants, machines, etc. Il s'agit ensuite de ce qui, étant naturellement immobile, peut être présenté d'un observatoire lui-même mobile. Ainsi en est-il pour les vues panoramiques, les vues en travelling, horizontal, vertical ou en profondeur. Ces derniers procédés, aujourd'hui si communs, offrent l'avantage de donner un relief étonnant aux objets représentés ; ils permettent d'en faire le tour, d'en découvrir en une série continue, les divers aspects »<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Collette, Adrien. « Les projections cinématographiques dans l'enseignement », in *Le travail manuel, les sciences expérimentales, et le cinéma à l'école*, n°1, 1<sup>er</sup> oct. 1922, p. 29.

<sup>6</sup> Meunier, Stanislas. « Bizarreries des plantes », in *Je sais tout*, Paris, n° 36, 15 janv. 1908.

<sup>7</sup> Reboul, Eugène. *Le cinéma scolaire et éducateur*, Paris, PUF, 1926, 98 p.

<sup>8</sup> Brérault, Jean. « Utilisation du cinématographe dans l'enseignement primaire », in *La participation française au congrès international du cinéma d'enseignement et d'éducation*, Paris, Comité français de l'ICE, 1934, p. XV-XVII.

Cette capacité à tourner autour des objets pour mieux en exprimer les volumes, les masses, en brisant le cadre bidimensionnel pour travailler dans l'espace, était présentée comme fondamentale dans de nombreuses matières, et en particulier pour l'enseignement de l'art, comme le défendait Henri Focillon :

« Dans les arts des trois dimensions, architecture et sculpture, nous tendons à croire qu'un volume n'est que la superposition et l'enchaînement de quelques profils. Nous avons essayé de montrer ailleurs que les profils sont innombrables, mais, quand bien même nous pourrions en saisir et en projeter beaucoup par clichés fixes, nous n'aurions pas le sentiment fondamental de la masse, du rapport des parties, et de la manière dont elles s'accordent entre elles et s'équilibrent : une succession enchaînée peut nous le donner »<sup>9</sup>.

C'est ainsi « l'impression de vérité »<sup>10</sup> liée à la capacité de la caméra à enregistrer le mouvement, ou à se déplacer autour des objets qui, de nouveau, constitue la justification pédagogique de l'usage du cinéma dans la classe. D'autres avantages lui étaient reconnus, comme sa capacité à rendre compte de la durée d'un événement ou d'un phénomène, inscription temporelle difficilement appréciable avec d'autres moyens visuels. On vantait aussi la possibilité de concevoir des films qui développent une véritable intertextualité, en créant des liens entre des connaissances variées. Enfin, l'attrait que constituait pour les élèves la projection cinématographique en tant que dispositif était aussi fréquemment relevée. Les enseignants estimaient globalement que « le film constitue un enseignement vivant, attrayant, captivant, intéressant au possible. Il frappe l'esprit. Il provoque une attention vive et soutenue. Pour la très grande majorité, il provoque un intérêt exceptionnel »<sup>11</sup>. Ainsi, le caractère ludique du cinéma était-il reconnu comme susceptible d'engendrer une attitude positive chez les élèves, de les amener dans un cheminement intellectuel précis, encore une fois selon des principes de l'éducation nouvelle :

« Le cinéma a une grande supériorité sur les vieilles cartes et les projections fixes, c'est celle d'instruire et d'amuser tout à la fois. Et quand on pense que l'enfant et l'adolescent ont besoin de distraction, il faut reconnaître que la tâche de l'éducation est facilitée par cette union de l'utile à l'agréable, par cette manière d'enseigner en amusant qui, tout en exposant la forme, intéresse et instruit l'enfant »<sup>12</sup>.

Ainsi, les défenseurs du cinéma didactique tendaient à présenter le cinéma comme un ultime perfectionnement des outils mis au service de l'éducation par l'aspect, dans une logique évolutive clairement héritée des Lumières et de la foi absolue dans le progrès, comme en témoigne le vaste « Essai sur l'évolution historique de l'éducation visuelle »<sup>13</sup> publié en 1932 dans les colonnes de la *Revue internationale du cinéma éducateur (RICE)*, et dans lequel Luisa Rossi-Longhi s'emploie à opérer une véritable construction épistémologique de cette histoire technique et pédagogique singulière : le cinéma n'y est plus présenté comme une

---

<sup>9</sup> Focillon, Henri. « Le cinématographe et l'enseignement des arts », in *La participation (...)*, op. cit., p. LV.

<sup>10</sup> Cantagrel, Marc. « Utilisation du cinématographe dans l'enseignement technique », in *La Participation (...)*, op. cit., p. XXXVIII.

<sup>11</sup> « Ce que pensent du cinéma les instituteurs français qui s'en servent », in *RICE*, Rome, mars 1932, p. 254.

<sup>12</sup> De Feo, G. « Le monde enseignant et le cinéma », in *RICE*, Rome, avril 1931, p. 411.

<sup>13</sup> Rossi-Longhi, Luisa. « Essai sur l'évolution historique de l'éducation visuelle », in *RICE*, Rome, [fév.-nov.] 1932, 77 p..

« révolution pédagogique », mais bien comme un outil de plus au service de pratiques qui trouvent leur origine très loin dans l'histoire de l'humanité.

### **Un enthousiasme moins débordant sur le terrain : les causes de réticences partagées**

L'enthousiasme précédemment décrit ne semblait pourtant pas partagé par la majorité des enseignants sur le terrain, suscitant ce que G. Vergez-Tricom désigne comme des « controverses passionnées »<sup>14</sup>. Alors qu'en 1934 Jean Brérault évaluait à 12.000 le nombre d'appareils de projection animée en service dans les établissements scolaires français, il constatait dans le même temps :

« Cependant, il est assez rare de voir le Cinéma utilisé directement en classe pour compléter l'illustration d'une leçon. Je ne veux pas dire, certes, que, recouverts d'une épaisse couche de poussière ou soigneusement enveloppés de leur housse protectrice, les appareils de projection dorment, oubliés, au fond de quelque obscure arrière-salle. Cela, il est vrai, se trouve quelquefois ; mais, dans une très grande majorité, les appareils sont en service, et en service régulier »<sup>15</sup>.

Ce constat contradictoire s'explique par le fait qu'il constatait que les appareils étaient bel et bien utilisés, mais rarement dans le contexte strictement pédagogique, au profit de deux autres modalités de projections : des séances post ou extra scolaires organisées en soirée, réunissant les anciens élèves et leurs parents dans le cadre de séances éducatives ; et des séances destinées aux élèves et pendant les heures de classes, mais dans un but récréatif, comme une récompense à leur bon comportement. Et Brérault de conclure : « Ce n'est pas là du *cinéma d'enseignement*, ce terme étant pris dans le sens particulier de "*document que le maître utilise pour illustrer une leçon, en liaison avec les projections fixes, l'observation, l'expérience*" »<sup>16</sup>.

Le même constat était effectué dans l'enseignement secondaire par Emile Brucker, proviseur du lycée Rollin :

« Depuis vingt-trois ans que le cinématographe a été introduit dans l'enseignement secondaire, les installations d'appareils se sont rapidement multipliées, des efforts des plus méritoires ont été fournis, bien des commissions se sont réunies. Et pourtant les réalisations sont bien modestes »<sup>17</sup>.

Comment comprendre ces réticences ? Si le manque de formation des enseignants est parfois pointé du doigt, le problème semblait davantage lié à une résistance psychologique. Il faut rappeler qu'au début des années 1920, « on rêvait d'une nouvelle méthode d'enseignement, d'une pédagogie du film qui, ayant ses lois propres et révolutionnaires, aurait dû se substituer au vieil enseignement oral et écrit »<sup>18</sup>. Les producteurs de films, qui ont vu comme une aubaine l'ouverture d'un marché pédagogique, sont largement responsables de cette mauvaise communication. Émile Vuillermoz traduisait ces craintes lorsqu'il écrivait en 1923 :

---

<sup>14</sup> Vergez-Tricom, G. « Le cinématographe et l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. CVIII.

<sup>15</sup> Brérault, Jean. « Utilisation du cinématographe dans l'enseignement primaire », *op. cit.* p. XI.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. XI

<sup>17</sup> Brucker, Emile. « Le cinématographe dans l'enseignement secondaire », in *La participation (...)*, *op. cit.*, p. XXVI.

<sup>18</sup> Imhof, G. « Problèmes généraux », *op. cit.*, p. 820.

« On prétend maintenant remplir de science les cerveaux enfantins en trois tours de manivelle. Il n’y aura bientôt plus besoin de professeurs dans nos écoles. La chaire sera remplacée par une cabine de projection, et le syndicat des opérateurs remplacera le corps enseignant »<sup>19</sup>.

Emile Brucker confirmait ce constat, soulignant le désarroi qu’occasionnaient ces mauvaises augures chez les enseignants :

« Pour eux [les producteurs], le film peut constituer l’essentiel de l’enseignement : l’invention du cinéma doit avoir pour conséquence une révolution pédagogique. Les leçons filmées, doivent pouvoir se suffire à elles-mêmes ; le maître n’ayant plus qu’à réaliser la projection, et, à développer les textes qui, sous une forme forcément très succincte, apparaissent sur l’écran. Demain même, avec le cinéma sonore, il n’aurait plus à prendre cette peine »<sup>20</sup>.

Au gré de cette *révolution pédagogique*, on prévoyait ainsi qu’un film soit projeté devant des élèves immobiles, subissant le déroulé filmique dans un registre spectatorial reprenant celui de la salle de spectacle, et les connaissances circuleraient directement du film projeté vers l’élève, selon un modèle que les pédagogues qualifient aujourd’hui de *transmissif*, et qui exclut l’enseignant. On comprend aisément les craintes suscitées par cette approche largement médiatisée à l’époque : certains gouvernements, et en particulier aux États-Unis, envisageaient à large échelle l’utilisation du cinéma pour *rationnaliser* l’enseignement, donc faire des économies sur le poste de l’Éducation nationale. Aussi, dans une enquête menée en 1930 auprès du monde enseignant d’une dizaine de pays, les réponses à la question de savoir si le cinéma pouvait trouver dans l’enseignement une application intégrale ou s’il devait y entrer seulement comme moyen auxiliaire, il est symptomatique de constater que 100 % des réponses s’inscrivaient contre la possibilité d’une application intégrale, même si 90 % étaient favorables à son introduction comme auxiliaire mis à leur disposition<sup>21</sup>.

Les débats furent ainsi largement liés à la question du maître, à sa place dans le processus ciné-didactique, afin de rassurer un corps enseignant largement échaudé par l’idée de son éviction, même partielle, du processus pédagogique. Devant le handicap que constituait cette question dans le développement du cinéma didactique, une position commune fut adoptée à ce sujet à l’issue du Congrès international du cinéma d’enseignement et d’éducation organisé à Rome en avril 1934 :

« Le film pourra être de plus en plus employé dans les écoles à condition qu’il maintienne et affirme son caractère d’auxiliaire visuel dans l’œuvre qui revient au maître. Être supérieur au maître ou le supprimer est une possibilité théorique que l’application pratique repousse aujourd’hui, comme elle repousse d’ailleurs l’hypothèse d’une éducation purement mécanique dans laquelle le maître peut être substitué par l’opérateur. Cette hypothèse appartient-elle à l’avenir ? Il est permis d’en douter si l’on pense que tout film, même le meilleur du point de vue de l’enseignement, sera toujours froid, aride, et inopérant,

---

<sup>19</sup> Vuillermoz, Émile. « Le film scolaire », *Le Temps*, Paris, 20 mai 1923, p. 3.

<sup>20</sup> Brucker, Emile. « Le cinématographe dans l’enseignement secondaire », *op. cit.* p. XXVI

<sup>21</sup> De Feo, Giuseppe. « Le monde enseignant et le cinéma (suite) », *RICE*, Rome, août 1931, p. 835.

s'il n'est pas rendu vivant et compréhensible au travers de la parole de celui qui est appelé, de par sa mission, à étudier et à élever, dans la vie, l'âme de l'enfant »<sup>22</sup>.

Accompagnant cette constante affirmation, de nombreuses propositions pédagogiques furent médiatisées afin de guider les enseignants dans leurs pratiques, en expliquant comment recourir aux projections animées tout en faisant constamment appel aux facultés de l'élève. On leur proposait en substance de s'inscrire dans un modèle aujourd'hui qualifié de *socioconstructiviste*, dans lequel l'enseignant constitue un maillon décisif en tant que « facilitateur de l'apprentissage. Pour ce faire, Marcel Emerit estimait :

« [qu'il] serait bon d'éditer dans les bulletins de cinématographie scolaire des divers pays, quelques leçons-types qui, sans vouloir tracer aux maîtres une règle rigide, une méthode applicable dans tous les cas, leur donnerait des indications pédagogiques et stimuleraient leur esprit d'initiative quand ils seraient appelés à utiliser à leur tour le cinéma comme auxiliaire de leur enseignement »<sup>23</sup>.

De nombreuses *leçons-types* furent ainsi rédigées à leur destination, sur la base d'exemples concrets puisés dans quelques films pédagogiques. Adrien Collette signa de nombreux documents de ce type, à l'image de celui qu'il publia en 1923 autour du film *Les Côtes de Bretagne*<sup>24</sup>.

### **Fixes et/ou animées ? L'usage des projections en débat**

Ces réticences exprimées par les enseignants se sont très souvent cristallisées autour de la question de l'imagerie fixe qui, elle, laissait toute latitude à l'expression de l'enseignant, sans jamais pouvoir être accusée de *prendre le pouvoir* dans le processus pédagogique. Innombrables furent ainsi les réflexions qui abordaient la question de la cinématographie éducative par la voie d'une comparaison en règle des avantages réciproques des imageries fixe et animée. En ressortait une sorte de consensus autour du fait que l'imagerie fixe devait être privilégiée toutes les fois où l'usage du film ne s'avérait pas indispensable. G. E. Hamilton écrivait :

« Il nous paraît logique d'admettre que, dans chaque matière d'enseignement, il n'existe aussi qu'un nombre de cas restreint se prêtant à la démonstration par le film, et qu'il existe un plus grand nombre de sujets susceptibles d'être profitablement illustrés par des vues stéréoscopiques et des projections fixes »<sup>25</sup>.

Cependant, il est intéressant de constater que même lorsque sur un point précis l'image animée était reconnue comme supérieure à l'image fixe, pratiquement tous les pédagogues s'accordaient à prôner une utilisation complémentaire des deux techniques. Jean Brérault était un fervent défenseur de cette idée d'une mixité des usages. Pour lui, le film d'enseignement devait être considéré comme un « document que le maître utilise pour illustrer une leçon, en

---

<sup>22</sup> *Cinéma et enseignement*, Institut International du cinématographe éducatif, Rome, 1934, pp. III-IV.

<sup>23</sup> Émerit, Marcel. « Le film d'enseignement », in *La Participation (...)*, op. cit., p. LIII

<sup>24</sup> Collette, Adrien. « Leçon filmée. Les Côtes de Bretagne », in *Le travail manuel, les sciences expérimentales et le cinéma à l'école*, n°10, sept. 1923.

<sup>25</sup> Hamilton, G. E. « Le rapport entre les projections fixes et les projections animées », *RICE*, Rome, déc. 1933, p.860.

liaison avec les projections fixes, l'observation, l'expérience »<sup>26</sup>. Il proposait de fait d'organiser les leçons selon le modèle suivant :

« En général, la leçon débutera donc par les explications du maître et les réflexions des élèves à propos des images fixes ou des expériences. Déjà au cours de ce premier travail, on tentera d'évoquer les scènes de mouvement qui seront montrées à la fin. On excitera ainsi la curiosité des élèves et le film sera passé dans les meilleures conditions. La vue fixe et le film ne s'opposent donc pas, ils se complètent. L'appareil cinématographique doit toujours voisiner avec la lanterne fixe. Chacun d'eux a, dans l'ensemble de la leçon, un rôle bien déterminé »<sup>27</sup>.

Pour les enseignants qui entendaient effectivement utiliser, au cours d'une même leçon, des projections fixes et des projections animées, deux solutions se proposaient à eux : soit utiliser deux appareils distincts, mais alors le placement de chacun d'eux à une distance utile de l'écran et de façon à ce que l'enseignant puisse aisément passer de l'un à l'autre s'avérait complexe ; soit utiliser un appareil « double », mais là encore certains regrettaient les diversités de formats et de luminosité entre les deux procédés de projection – problèmes parfois dus à de mauvaises manipulations, comme le rappelait Eisenmenger dans un article daté de 1928 :

« Quand un projecteur sert, tant pour les vues animées que pour les vues fixes, il faut avoir soin d'enlever le passe-vues chaque fois que l'on se propose de projeter un film. Le passe-vues intercepte de 15 à 30 p. 100 de la quantité de lumière parvenant à l'écran »<sup>28</sup>.



L'appareil pour l'enseignement Chrono XI bis de Gaumont, par exemple, était pourvu d'un tel procédé. La notice descriptive précisait ainsi :

« Tous les postes de moyenne intensité sont prévus pour l'adaptation éventuelle d'un dispositif pour projection de clichés fixes du format 85 x 100 mm. Ce dispositif est constitué par une platine à deux colonnes supportant un châssis passe-vues vertical à deux ouvertures, un condensateur à deux lentilles plan-convexes de 115 mm, un objectif monté sur bouclier coulissant »<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Bréault, Jean. « Utilisation du cinématographe dans l'enseignement primaire », op. cit., p. XI.

<sup>27</sup> Ibid., p. XI.

<sup>28</sup> Eisenmenger. « Technique des projections », in *Le travail manuel, les sciences expérimentales et le cinéma à l'école*, 1<sup>er</sup> sept. 1928, p. 419

<sup>29</sup> Notice n° 114 ter, 1929, Les postes cinématographiques Gaumont pour l'enseignement scolaire, Paris, Gaumont, 1929.



Une autre pratique fut préconisée pour profiter tout à la fois des bénéfices du cinéma lorsque cela était nécessaire, et de l'image fixe lorsqu'elle s'avérait pédagogiquement plus utile : il s'agissait d'opérer des arrêts sur image sur certains photogrammes choisis dans les films utilisés. Ce procédé permettait aux enseignants de *briser la continuité filmique*, en commentant les éléments les plus significatifs du film, ce qui valorisait dans le même temps leur fonction dans le processus pédagogique. G. Vergez-Tricom mettait en évidence le potentiel pédagogique de cette pratique :

« Dans la projection animée, le ralenti et l'arrêt sur l'image permettent de passer par transition ou instantanément à la projection fixe. Des appareils de prix abordable existent aujourd'hui, qui permettent cet arrêt, sans l'inconvénient de surchauffer la pellicule et aussi longtemps qu'on le désire. Le choix des projections fixes est forcément restreint. L'arrêt sur image, le ralenti, dans un film animé, laissent au maître toute latitude pour choisir sa vue fixe et il a le choix dans un stock beaucoup plus considérable »<sup>30</sup>.

Les industriels qui produisaient du matériel cinématographique destiné à l'enseignement prirent très vite en considération ce besoin de fixer l'image ciné-éducative. D'ailleurs, lorsque le 2 mai 1926, à la Cinémathèque nationale de la rue de Fleurus à Paris, on procéda à la présentation de tous les appareils susceptibles d'être recommandés pour l'enseignement, le sixième point énoncé au sein du classement adopté mentionnait l'« Arrêt du film en cours de projection »<sup>31</sup>. Dès 1922, une publicité pour l'appareil de projection Pathé-Enseignement publiée dans la revue *Ciné-Schola* prenait soin de préciser pour mettre en valeur de produit : « Permettant l'arrêt sur les images du film »<sup>32</sup>.

---

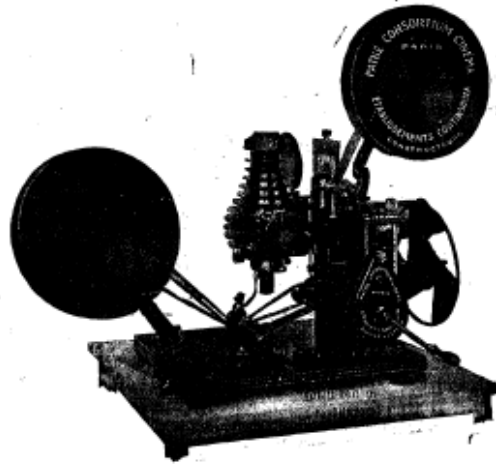
<sup>30</sup> Vergez-Tricom, G.. « Le cinématographe et l'enseignement secondaire », *op. cit.* p. CIX.

<sup>31</sup> Coissac, G. Michel. « Les appareils de projection pour l'enseignement. Bref historique et technique » in *La participation (...)*, *op. cit.*, p. CLV.

<sup>32</sup> Publicité publiée dans : *Cine-Schola*, n°2, déc. 1922.

# Appareil Pathé-Enseignement

ADOPTÉ par le MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE  
Admis, sans cabine, dans les séances publiques par la Préfecture  
de Police



CONSTRUIT PAR LES ÉTABLISSEMENTS CONTINSOUZA

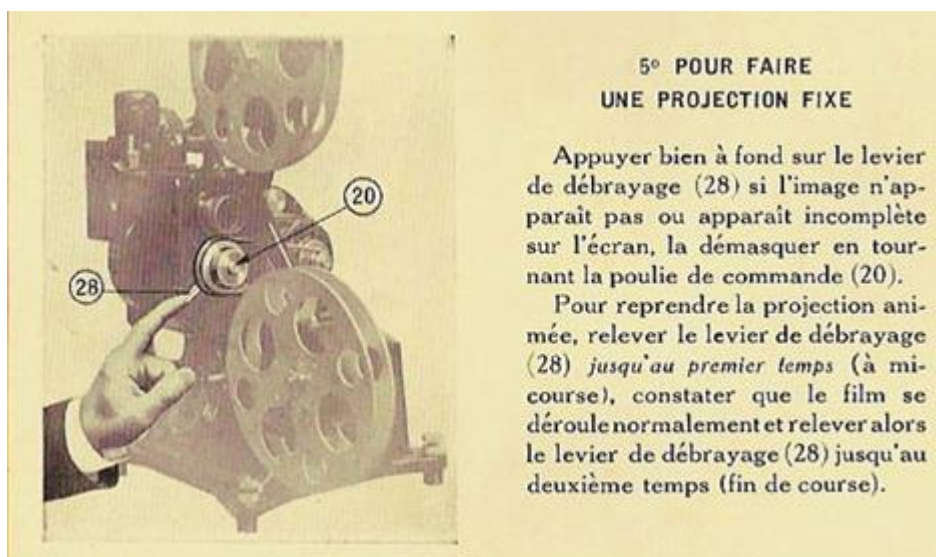
est SIMPLE, ROBUSTE, STABLE, LE PLUS LUMINEUX

permettant l'arrêt sur les images du film ;  
copie à la fois pour l'enseignement ;  
les conférences ;  
les séances de Cinéma-Educateur.

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT - PATHÉ CONSORTIUM CINÉMA  
Rue du Faubourg-Saint-Martin, 67 - PARIS - 10<sup>e</sup>

*Cine-Schola*, n°2, décembre 1922

De façon de nouveau très significative, on trouve dans la notice du Pathé-Rural – le projecteur de format 17,5 mm lancé par Pathé en 1926 – des indications très précises relatives aux manipulations à effectuer pour fixer les images des films projetés :



*Pathé-Rural, projecteur cinématographique. Manuel d'instruction [en ligne]*  
<http://cinematographes.free.fr/pathe-rural-notice.html>

L'appareil Pathé Type N.A.F. tentait de façon plus générale encore de répondre aux besoins exprimés par les enseignants en la matière, puisqu'il proposait, dans ses publicités de 1929, tout à la fois « de faire la projection fixe du film cinématographique, image par image », mais aussi d' « adjoindre un dispositif de projection fixe pour la projection de vues sur verres (diapositifs) de 8 cm1/2 X10 cm »<sup>33</sup>.



Le Cinéopse (*Paris*), 1929.

L'existence de ces pratiques et préconisations sont intéressantes dans la mesure où elles tendent conjointement à déconstruire la linéarité du visionnement imposée par la nature même du film, et à inventer littéralement un nouvel usage du matériau filmique, morcelée, interrompue, travaillé par des commentaires externes, désolidarisé de son scénario initial. Certains pédagogues recommandent même l'étude de certains passages image par image, comme Adrien Collette proposant une leçon sur les mécanismes de la rumination :

« L'examen du film, image par image, à l'œil nu ou à la loupe est nécessaire dans cette leçon : il permet de bien comprendre le mécanisme de la rumination ; il révèle le mouvement de la langue qui réunit les brins d'herbe avant qu'ils ne soient saisis par les mâchoires et aussi le mouvement latéral de la mâchoire inférieure pendant le broyage de l'herbe par les molaires. Cette comparaison des images successives du film est assez longue mais elle est très suggestive »<sup>34</sup>.

Ainsi, au-delà des vertus attribuées à la restitution cinématographique du mouvement, le film est ici appréhendé pour ce qu'il est matériellement parlant : une succession d'images fixes. Bien entendu, la mise en avant de ces usages mixtes cherchaient aussi à détourner les arguments de ceux qui considéraient l'image fixe comme pédagogiquement supérieure à

<sup>33</sup> *Le Cinéopse*, Paris, 1929.

<sup>34</sup> Collette, Adrien. « Les projections cinématographiques dans l'enseignement primaire », op. cit., p. 1427.

l'image animée, par l'adoption dans un même temps des avantages de l'une et de l'autre des technologies de projection.

La demande formulée par nombre d'enseignants de bénéficier d'opuscules spécifiques pour chaque film utilisé, où ils auraient accès aux images et schémas les plus significatifs, va bien entendu dans le même sens, celui d'une *stabilisation* du contenu filmique. L'histoire de la cinématographie animée pédagogique est donc intimement liée à celle de l'imagerie fixe, et c'est pourquoi, de façon paradoxale, la propagande qui fut organisée dans les années 1920 et 1930 en faveur du film pédagogique eut pour effet une augmentation massive de l'imagerie pédagogique... fixe ! Parce qu'elle était largement plébiscitée par les enseignants, on l'a vu, mais aussi indéniablement pour des questions budgétaires dans la mesure où investir dans l'acquisition d'appareils de projection et de collections de films coûtait cher, et sans provoquer l'unanimité dans le corps enseignant. G.E. Hamilton dressait le constat suivant au début des années 1930 :

« Ces dernières années, les manuels scolaires ont été plus abondamment et soigneusement illustrés. (...) Dans tout le pays, les écoles ont acquis de grandes collections de vues stéréoscopiques et de diapositives pour projections fixes (...) L'usage du stéréoscope a pris aussi une certaine extension ces dernières années »<sup>35</sup>.

### **Conséquences sur la production ciné-éducative**

Ces réflexions liées au rapport ambigu qu'entretenaient les imageries fixes et animées dans le contexte pédagogique interrogent bien entendu la question des films pédagogiques tels qu'ils furent produits à l'époque, et leur capacité à prendre en considération le fruit de ces débats. La logique voudrait que ces films, dans leur structure même, intègrent la présence de pauses, d'images fixes incitant à la description, à l'analyse, à la réflexion. Or, pour diverses raisons, la grosse majorité des films qui composaient alors les catalogues destinés à l'enseignement se révèlent totalement étrangers à ces principes : soit parce que, comme cela a été massivement pratiqué par les grands éditeurs tels que Pathé ou Gaumont, les films n'avaient pas été conçus initialement pour l'enseignement – il s'agissait de films documentaires ou d'actualités destinés au grand public ; soit parce que, dans le but de mettre nettement en évidence l'utilité d'avoir recours au cinéma plutôt qu'à la projection fixe, on tendait dans un mouvement contraire à animer tout ce qui pouvait l'être, dans ce qui s'apparentait souvent à une agitation constante, frénétique parfois. Cartes et schémas étaient ainsi invariablement animés, à l'aide de flèches ou de pointeurs ; lorsque l'on filmait un objet ou animal immobile, la caméra se mouvait autour de lui, refusant le statut figé de l'observation. Certains, comme Emile Brucker, regrettaient amèrement ce phénomène :

« La rotation d'un pot à fleurs ou de minéraux devant l'objectif pour changer le point de vue, les mouvements de personnages quelconques dans un paysage qui seul est intéressant et qui est fixe par nature, les changements d'aspect dus au déplacement de l'appareil de

---

<sup>35</sup> Hamilton, G. E. « Le rapport entre les projections fixes et les projections animées », *op. cit.*, p. 860.

prises de vues (vues prises d'un bateau, d'un avion, etc.) ne sont que des complications inutiles »<sup>36</sup>.

Ces constatations sont à replacer dans un contexte où le film pédagogique recherchait une autonomie formelle, laquelle passait par une justification de sa raison d'être dans l'ensemble du matériel pédagogique visuel. Aussi cherchait-on à dessiner les contours d'une nouvelle forme de médiation pédagogique, sans s'appuyer trop ouvertement sur des modèles préexistants – la projection fixe en particulier. Ceci ne signifie pas que ces films, même sans recourir à la fixation de la représentation, n'aient pas tenté de temporiser le déroulement du film : par la longueur recherchée de certains plans, par l'usage du ralenti ou d'intertitres qui constituaient autant de suspension dans le déroulement de la démonstration, etc. Mais finalement, rares étaient les films qui provoquaient la satisfaction des intéressés, lesquels n'avaient de cesse de répéter que les industriels devaient s'entourer de pédagogues pour écrire et réaliser les films destinés à l'enseignement, en pleine conscience des besoins et des usages. Marc Cantagrel abondait dans ce sens lorsqu'il écrivait :

« Le film didactique est un instrument de démonstration établi dans un but bien défini, pour un ordre d'enseignement donné, avec la même rigueur scientifique que la leçon qu'il illustre ou qu'il complète. Sa réalisation est une œuvre essentiellement pédagogique où le maître doit jouer un rôle prépondérant. Il n'en est généralement pas ainsi. On a coutume, jusqu'ici de demander au professeur les idées, tandis que l'on charge un "cinéaste" de les traduire à l'écran. Cette association tient du paradoxe puisque tous les moyens d'expression – dont le choix est le propre de la pédagogie – se trouvent alors entre les mains de celui des deux collaborateurs qui, précisément, n'est pas le pédagogue »<sup>37</sup>.

Il fut, notons-le, quelques expériences de réalisation par des éducateurs, lesquelles en général étaient vantées pour leurs grands mérites, à l'image de ceux réalisés par Jean Brérault, Adrien Bruneau, ou des groupements investis dans l'éducation par le film. À titre d'exemple, la commission pédagogique de l'Office cinématographique de Nîmes a entrepris en 1936 de produire un film d'enseignement géographique, une « leçon filmée »<sup>38</sup> dont la présentation témoigne de la volonté de prendre en compte tous les débats dont nous avons pu faire état :

« Disons tout de suite qu'elle [la commission pédagogique] n'a pas voulu éliminer le maître ; elle a voulu l'aider en lui fournissant le matériel d'observation nécessaire à une leçon sur le Causse (...) Il était de coutume dans tous les films d'annoncer par une légende ce qu'on allait voir ; l'esprit du spectateur ne faisait que contrôler ce qu'on venait de lui apprendre : il était à peu près passif. Nous avons voulu appliquer à la leçon-filmée la méthode des leçons de choses : l'enfant, en présence des choses, les observe, est actif et découvre lui-même leurs caractères. Le maître ne fait que diriger son observation et contrôler les caractères découverts (...) Pour que le maître contrôle ce travail individuel, nous avons prévu des arrêts pendant lesquels le maître interroge, vérifie que les élèves ont

---

<sup>36</sup> Brucker, Emile. « Le cinématographe dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. XXVIII.

<sup>37</sup> Cantagrel, Marc. « Utilisation du cinématographe dans l'enseignement technique », *op. cit.*, p. XLII.

<sup>38</sup> Vignaud. « Après la réalisation du film "Le Causse" », in *Les documents scolaires et post-scolaires*, juil. 1936, p. 1.

bien découvert ce qu'on a voulu leur faire trouver. Immédiatement après l'arrêt apparaît sur l'écran le résumé que les élèves viennent de formuler »<sup>39</sup>.

## Conclusion

Comme en témoigne cette réalisation ambitieuse, mais en l'occurrence isolée et tardive, l'histoire du cinéma didactique pendant l'entre-deux guerres semble avoir eu du mal à sortir d'un caractère expérimental, contrairement à la cinématographie éducative [les projections à visée éducative organisées en dehors du programme scolaire] qui délivrée des équivoques dans lesquelles se débattait le cinéma didactique, a plus rapidement effectué son envol. Non que cette histoire n'existe que dans les textes, et les mouvements de films enregistrés par des organismes tels que la Cinémathèque centrale de l'Enseignement public du Musée pédagogique en témoignent (son « service du cinématographe à l'école » enregistra la distribution de 29.000 films au cours de l'année 1926<sup>40</sup>). Et même s'il est difficile de distinguer, dans ces chiffres, ce qui relève d'un usage scolaire ou postscolaire, didactique ou récréatif, de ces documents, il est indéniable que nombre d'enseignants se soient essayés au maniement du cinématographe.

Mais force est de constater que ces pratiques restent marginales dans le cadre strictement pédagogique, et la désaffectation financière dont cette question fit l'objet en France au cours des années trente, dans le contexte délicat du passage au parlant, ont largement renforcé le phénomène. Joseph Brenier s'en émouvait devant le Sénat, lors d'une allocution datée du 19 février 1937 :

« La collection du Musée Pédagogique qui comprend plus de 4.000 sujets en films muets n'est pas renouvelée en fonction de l'usure consécutive à son utilisation ; les films les meilleurs sont réduits à la moitié de leur longueur initiale et cela au détriment, évidemment, du sujet présenté. La cinémathèque des films muets du musée pédagogique diminue en valeur tous les jours ; le musée pédagogique n'a que quelques films sonores et parlants ; il ne peut en acquérir, car les crédits alloués sont nettement insuffisants ; on nous a dit à la commission du cinéma du ministère de l'Education nationale mardi dernier, qu'il avait été dépensé en 1936, en tout et pour tout, pour les films destinés à servir à l'enseignement et à l'éducation dans toute la France, 32.000 francs ! C'est une pitié ! »<sup>41</sup>.

L'entre-deux guerres semble finalement le lieu d'une situation contradictoire, entre un projet global abouti, des revendications précises, des objectifs ambitieux et une réalité qui, sur le terrain, peine à emboîter le pas, que ce soit au niveau de l'industrie qui tardait à comprendre les spécificités du marché qui s'ouvrait à elle, comme au niveau des usages, victimes des craintes – depuis largement de nouveau éprouvées – que les technologies n'ont cessé de provoquer dans le secteur de l'enseignement.

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 1

<sup>40</sup> Guillemoteau, René. *Du Musée pédagogique à l'Institut pédagogique national. 1879-1956*, Paris, CNDP, 1979, pp. 11-12.

<sup>41</sup> Renaitour, Jean-Michel. *Où va le cinéma français ?*, Paris, Baudinière, 1937, pp. 193-194.