

L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement, du début du XXe siècle à la Seconde Guerre mondiale

Christel Taillibert

▶ **To cite this version:**

Christel Taillibert. L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement, du début du XXe siècle à la Seconde Guerre mondiale. Fixe / Animé. Croisements de la photographie et du cinéma au XXe siècle., 2010. halshs-02181780

HAL Id: halshs-02181780
https://shs.hal.science/halshs-02181780

Submitted on 12 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.

L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement, du début du XXe siècle à la Seconde Guerre mondiale

Christel Taillibert

Dès l'invention du cinéma, l'image animée a été envisagée par les pédagogues comme un nouvel outil pouvant être mis au service de leur cause. Aussi, parallèlement à une vaste production de films dits « spectaculaires », on a rapidement vu se développer une production de films didactiques recouvrant de vastes territoires thématiques. Or, la première histoire du cinéma d'enseignement - c'est-à-dire la période qui démarre au tout début du XXe siècle, et qui s'achève avec le tournant que constitue la Seconde Guerre mondiale - est fortement marquée par son rapport, ambigu et complexe, à l'image fixe. Ainsi, lorsque l'on observe les écrits de cette époque ainsi que les films d'enseignement eux-mêmes, on se rend compte que l'ensemble des revendications et des exigences formulées à l'égard de l'usage du cinéma didactique comme de la conception de ce matériel pédagogique s'appuyait sur des éléments de comparaison, de jugements, d'analyse quant aux proximités et discordances qui marquaient les relations entre ces deux supports visuels.

Un milieu enseignant réservé

Pour comprendre la genèse de cette situation très originale, il faut prendre avant tout en considération les fortes réticences qu'opposèrent les enseignants à l'acceptation du cinématographe dans leurs pratiques. Cette défiance s'expliquait avant tout par l'éviction dont se sentaient victime les enseignants face à ce nouvel outil pédagogique. Tant qu'il était question d'imagerie fixe, quelqu'en fut la teneur, la fonction éducative de l'enseignant restait centrale, pour expliquer, commenter, mettre en relation les éléments entre eux. Or, avec le film, ce dernier semblait s'attribuer l'ensemble de ces prérogatives, et le maître condamné à assister, avec ses élèves, au déroulement d'une leçon sur laquelle il n'avait plus prise.

Bien entendu, ces craintes – alimentées par les publicités de certains producteurs de film didactiques qui n'hésitaient pas à mettre en avant la véritable « révolution pédagogique » que les leçons filmées allaient immanquablement occasionner dans le domaine de l'enseignement

– étaient totalement infondées, mais elles demeurèrent, de manière diffuse, jusqu'à la fin des années trente dans les débats qui agitaient les milieux du cinéma d'enseignement. Les défenseurs de la cinématographie didactique, qui militaient en faveur de l'intégration de ces nouveaux outils dans le matériel pédagogique scolaire, s'attachèrent donc à démontrer l'inanité de ces appréhensions, à l'aide de plusieurs arguments.

L'histoire de l'éducation visuelle

Le premier de ces arguments consistait à présenter le cinématographe comme une continuité logique de l'évolution du matériel didactique visuel depuis longtemps utilisé dans les écoles. Ces auxiliaires traditionnels et largement acceptés étaient composé d'une part de modèles, de moulages, de mappemondes, de cartes murales, de tableaux noirs, etc., auxquels s'étaient plus récemment ajoutées les photographies, les diapositives et les stéréoscopies. Le cinématographe ne devait donc être perçu par les enseignants que comme un prolongement, un perfectionnement des aides visuelles mises à leur service. La manifestation la plus éloquente et la plus ostensible de cette démonstration fut, au début des années trente, la mise en chantier puis la publication par l'Institut International du cinéma éducateur de Rome - un organisme créé dans le cadre de la Société des Nations et chargé de fédéré l'ensemble des recherches et débats concernant le cinéma éducatif et didactique - d'une vaste étude intitulée « Essai sur l'évolution historique de l'éducation visuelle »[1]. Construit chronologiquement, depuis la préhistoire jusqu'aux temps modernes, ce rapport tendait à mettre en évidence – en s'appuyant sur les textes des plus grands philosophes et pédagogues de l'histoire – que l'image avait toujours constitué une support privilégié pour la transmission des connaissances. L'auteur concluait en affirmant :

> « Le cinéma, vieux d'à peine quarante ans, n'est donc qu'un nouveau moyen offert à l'enseignement visuel qui, lui, est, peut-on dire, vieux comme le monde, et qui est d'autant plus nécessaire qu'il est l'expression d'un besoin naturel de l'espèce humaine »[2].

Si le cinématographe ne constituait qu'un élément supplémentaire dans la gamme des nombreux auxiliaires visuels dont l'efficacité avait d'ores-et-déjà été éprouvée, il n'était donc plus sensé susciter aucune crainte.

Les avantages pédagogiques de l'image animée

[1] Luisa ROSSI-LONGHI, « Essai sur l'évolution historique de l'éducation visuelle », in *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), 77 p. L'étude fut publiée petit à petit entre février et novembre 1932.
[2] *Ibid*, septembre 1932, p. 803.

Le second argument développé à l'époque pour favoriser l'adoption de l'image animée dans le matériel didactique consistait à mettre en évidence les avantages pédagogiques que présentait l'image animée par rapport, en particulier, à l'image fixe. L'élément considéré comme le plus évident et le plus convaincant était bien entendu la capacité du cinéma à reproduire le mouvement, comme en témoignait avec ferveur l'instituteur parisien Jean Brérault dans une étude consacrée à l'utilisation du cinéma dans l'enseignement primaire :

> « Le domaine du cinéma – on ne fait maintenant que répéter cette évidence – 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. Un paysage de montagne, par exemple, vu d'une voiture se déplaçant sur la route en lacets est infiniment plus évocateur qu'une vue fixe. Mes élèves ont toujours tiré un grand profit de la projection de films tels que « la Route des Alpes », ou « la Route des Pyrénées », films tournés en promenade touristique à bord d'une automobile »[3].

Le second élément en faveur du cinéma était sa capacité à représenter les volumes, les masses, et donc à faciliter l'entendement des distances et des dimensions. Ces avantages lui permettait donc de servir efficacement l'enseignement des arts, comme le soutenait Henri Focillon lorsqu'il affirmait :

> « 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 »[4].

Venait ensuite, parmi les arguments les plus fréquemment évoqués, la capacité du film, dans sa logique scénaristique, à mettre en relation des informations isolées, à prendre en considération le contexte propre à chaque phénomène, à créer des liens logiques et donc, à faciliter les acquisitions intellectuelles. Enfin, ultime avantage que nous évoquerons, le cinéma était sensé, de par le caractère ludique de la projection, faciliter la mobilisation intellectuelle des élèves, et donc la rétention de l'information.

> « Le cinéma a une grande supériorité sur les vieilles cartes et les projections fixes », pouvait-on lire au sein d'une enquête consacrée, en 1931, aux relations entre le monde enseignant et le

[3] Jean BRERAULT, « Utilisation du cinématographe dans l'enseignement primaire », in *La participation française au congrès international du cinéma d'enseignement et d'éducation*, Comité français de l'Institut International du cinématographe éducatif, Paris, 1934, pp..XVI-XVII.
[4] Henri FOCILLON, *op. cit.*, p.LV.

cinéma: « 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 » [5].

Cette opinion n'était cependant pas unanimement répandue, et certains utilisaient à l'époque les mêmes arguments pour démontrer au contraire que le cinéma était, par nature, impropre à servir les besoins de l'enseignement. Ainsi, Bessie D. Davis, éducatrice aux services de projections du Metropolitan Museum of Arts de New-York, retraçait-elle cette idée largement répandue :

> « Pour l'élève habitué à fréquenter les cinémas, l'écran est désormais si étroitement associé à l'idée d'amusement et à la possibilité d'approuver ou de désapprouver, d'observer ou d'oublier en tout ou en partie, que même à l'école, le cinéma ne lui apparaîtra jamais comme un moyen d'étude » [6].

Les fonctions complémentaires de l'image fixe et de l'image animée

Si le cinématographe présentait donc des atouts didactiques indéniables, les défenseurs de l'introduction de ce nouvel outil dans les établissements scolaires se gardaient bien de prôner l'éviction des procédés d'imagerie fixe au seul profit de l'image animée.

> « Les projections fixes et animées sont deux choses essentiellement différentes, excellentes chacune dans son domaine, mais dont l'usage répond à des fins tout à fait diverses. Loin de s'exclure, les deux modes de projection sont faits pour se compléter »[7],

écrivait l'Institut International du cinéma éducatif en 1934 pour introduire ses propres conclusions en la matière.

Sur la base de cette affirmation, des débats parfois houleux furent engagés dans le but d'établir avec précision les situations dans lesquelles il convenait d'avoir recours à l'un ou l'autre de ces procédés. Certains éducateurs tentèrent même de proposer de véritables classements des domaines d'utilisation respectifs de ces deux systèmes en fonction des matières enseignées, du degré d'étude considéré et des capacités intellectuelles propres aux élèves considérés. Certaines enquêtes tentaient même d'analyser le potentiel didactique de ces deux formes de projection en fonction du sexe et de la catégorie socio-professionnelle des

[5] « Le monde enseignant et le cinéma », in *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), avril 1931, p. 411.
[6] Bessie D. DAVIS, « La valeur comparée des projections fixes et des projections animées», in *Cinéma et enseignement*, Institut International du cinématographe éducatif, Rome, 1934, p. 176.
[7] « Quelques considérations sur le film sonore et parlé » (note de l'Institut), in *Cinéma et enseignement*, *op. cit.*, p. 218

élèves considérés[8]. A l'issue de ces recherches, des listes souvent contradictoires furent dressées, excluant définitivement l'usage du cinéma pour certaines disciplines, alors que pour d'autres, il était admis qu'il pouvait efficacement servir l'œuvre d'enseignement. Lors du vaste Congrès qui réunit à Rome en 1934 les principaux responsables internationaux du cinéma d'éducation et d'enseignement, les congressistes tentèrent de mettre fin à ce débat en proposant une nomenclature des matières pour lesquelles, même si le cinéma ne devait pas être exclu, il ne devait être utilisé qu'avec prudence : ainsi, l'enseignement de l'histoire, de la religion, des mathématiques et des langues modernes fut désigné comme devant rester l'apanage de l'imagerie fixe[9]. Précisons d'ailleurs que cette fièvre classificatoire alla parfois très loin puisqu'à l'intérieur de chaque discipline, on s'attachait de la même façon à faire l'inventaire des sujets qui se prêtaient davantage à l'image fixe ou à l'image animée. Ainsi, à titre d'exemple, l'Office International des Musées dressa une liste précise des rubriques rentrant dans ses activités à propos desquelles on préférera l'image animée à l'image fixe[10].

Pédagogie de l'image animée

Ces débats, destinés à rassurer les enseignants quant à la pérennité de leurs anciennes pratiques, furent accompagnés de la mise au point d'une pédagogie spécifique à l'intégration de la cinématographie dans les méthodes d'enseignement, dans un même but d'apaisement. En effet, comme nous avons eu l'occasion de le relever, la réticence du milieu enseignant s'ancrait avant tout dans le sentiment de la dépossession de leur fonction pédagogique face à des films qui se présentaient comme auto-suffisant. Une vaste œuvre de propagande fut donc mise en place de sorte à mettre en évidence le rôle central qui restait dévolu au maître dans le cadre d'une leçon agrémentée de projections animées.

> « 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, affirmait-on haut et fort. 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, s'il n'est

[8] Giovanni DE FEO, « Le monde scolaire et le film d'enseignement », in *Revue internationale du cinéma éducateur* (Rome), août 1932, p. 696.
[9] « Résolutions du congrès » in *La participation française au congrès international du cinéma d'enseignement et d'éducation*, *op. cit.*, p 23.
[10] Office International des Musées, « La cinématographie au service des musées et des monuments d'art », in *Cinéma et enseignement*, *op. cit.*, pp. 226-228.

> 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"[11].

Pour asseoir ces prises de position, de nombreux écrits s'appliquèrent à définir des points de méthode propres à définir la fonction du maître dans le processus pédagogique spécifique à l'enseignement par le film. L'élément central mis en avant est invariablement celui de la parole du maître, qui doit être préservée même au cours de la projection.

> « L'emploi du cinéma ne doit pas faire obstacle à l'action éducative du maître et à l'effet de sa parole », pouvait-on lire dans les résolutions du Congrès de 1934 ; « c'est lui qui doit poser les problèmes, éclairer l'élève, commenter les faits, provoquer et diriger l'activité et la réflexion de l'enfant. (…) Le maître doit pouvoir intervenir durant la projection même, pour en illustrer les points qui demandent des explications particulières »[12].

Aussi, pour soutenir le rôle primordial pouvant être joué par l'image animée dans l'enseignement, on fait appel aux principes de la pédagogie active, selon laquelle on doit constamment faire appel aux facultés de l'élève : le maître se doit donc, non pas d'énoncer des conclusions définitives à propos des images visionnées, mais au contraire poser les questions justes, mettre en relief quelques éléments visuels, guider la réflexion des élèves, de sorte à les « *engager dans la voie de la découverte* »[13]. On insistait sur le fait que :

> « L'usage du film ne [devait] pas abandonner l'enfant à un flux tumultueux d'images, mais [devait] être l'occasion de stimuler son activité dans toutes les formes d'exercices »[14].

De nombreuses descriptions de leçons type, relatives à différentes matières d'enseignement, furent à l'époque divulguées de sorte à illustrer ces affirmations.

Les usages conjoints de l'image fixe et de l'image animée

A côté de la fonction centrale de la parole du maître pour la sollicitation de l'intelligence de l'élève, l'autre élément capital qui ressortait de ces réflexions méthodologiques concernait la place réservée à l'image fixe dans cet usage de l'image animée. La jonction dans les usages entre ces deux procédés didactiques peut être observée à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, on insistait beaucoup à l'époque sur l'importance qu'il y avait à pouvoir utiliser l'arrêt sur image lors du déroulement du film, afin de maintenir l'attention des élèves sur un aspect précis de la démonstration.

---

[11] *Cinéma et enseignement, op. cit.,* pp. III-IV.

[12] « Résolutions finales du Congrès », *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), mai 1934, p 402.

[13] Adrien COLLETTE, "Les projections cinématographiques dans l'enseignement primaire", in *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), décembre 1930, p. 1425.

[14] « Résolutions finales du Congrès », *op.cit.*, p 402.

> « Pour que le cinéma soit d'un secours appréciable dans l'enseignement, écrivait un enseignant en 1931, il faut que, durant la projection, grâce à un dispositif permettant d'arrêter le film, le maître puisse donner tout le relief nécessaire à certaines images »[15].

Cette possibilité offerte par le projecteur cinématographique de fixer une image choisie, en offrant une alternative pédagogique au déroulement continu de la bande filmée, permettait de mêler de façon particulièrement efficace les avantages propres aux deux procédés. Emile Brucker, professeur dans le secondaire, résumait parfaitement cette situation lorsqu'il écrivait :

> « L'introduction de la projection animée rend-elle inutile la projection fixe ? Dès les premiers essais du cinéma dans l'enseignement, de tous côtés les maîtres ont demandé la possibilité d'arrêter le film. C'est dire que la projection fixe reste indispensable ; la raison en est évident puisque la première est fugitive, et que la seconde seule permet de maintenir l'attention des élèves sur un sujet donné » [16].

On se trouve donc bien en présence d'un entrelacement entre les pratiques distinctes de l'image cinématographique et de l'imagerie fixe, manifestation tout à fait originale à l'époque, caractéristique de cette relation pédagogique à l'image animée.

Certains prônaient même les vertus de l'étude de certains passages des films image par image, comme l'instituteur français Adrien Collette, membre de la commission extraparlementaire du cinéma à l'Ecole, qui écrivait à propos d'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 »[17].

L'usage réservé à l'arrêt sur l'image était accompagné d'une autre prérogative propre à réhabiliter l'image fixe dans l'utilisation pédagogique du film. Il s'agissait de recommander la réalisation de croquis par l'enseignant et par les élèves, pendant ou après la projection, afin de reproduire sur le papier ou sur le tableau noir les éléments les plus significatifs des mécanismes étudiés.

> « L'exécution de croquis, pendant ou après la projection, est un bon exercice, affirmait Jean Brérault à l'issue de son rapport daté de 1932 sur l'utilisation du cinématographe par les

[15] « Le monde enseignant et le cinéma », in *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), septembre 1931, p. 918.
[16] Emile BRUCKER, « Le cinématographe dans l'enseignement secondaire », in *La participation française au congrès international du cinéma d'enseignement et d'éducation*, *op. cit.*, p. XXVIII.
[17] Adrien COLLETTE, *op. cit.*, p. 1427.

> instituteurs français. Cette recherche de la forme et des détails est aussi une aide précieuse pour la rédaction. Cela exige, de la part de l'enfant, un effort qui contribue au développement de sa personnalité »[18].

Ce même soucis de disposer sur un support stable – une image fixe - des informations essentielles délivrées par le film explique la nature des débats qui se développèrent à propos de la nécessité pour les enseignants de bénéficier d'opuscules spécifiques à chacun des films disponibles, dans lesquels non seulement seraient décrites toutes les scènes du film, les sous-titres ou commentaires parlés, mais où seraient aussi reproduites les images et schémas les plus significatifs, ce que l'on exprimait alors de la sorte :

> « Le cinéma est toujours utile quand il sert d'instrument didactique dans l'ordre scientifique-culturel, mais à deux conditions cependant : (…) que les élèves spectateurs aient à leur disposition quelques photos principales extraites du film, et sur lesquelles ils pourront ensuite concentrer leur pensée pour reconstituer mentalement le film (…) » [19].

Ainsi, constamment, la réflexion quant à l'utilisation pédagogique du film en revient à la même question du besoin d'images fixes, matérielles ou immatérielles, en relation avec le matériel filmique.

Le dernier point que nous aborderons dans ce constat d'un rapprochement constant de l'image fixe et de l'image animée dans les usages pédagogiques concerne la nécessité réitérée de recourir, au sein d'une même leçon, à ces deux technologies. Jean Brérault, qui a longuement exploré cette question, définissait en effet le film d'enseignement comme « document que le maître utilise pour illustrer une leçon, en liaison avec les projections fixes, l'observation, l'expérience »[20]. En exposant les principes sur lesquels devait reposer une leçon type, cet instituteur proposait l'adoption du schéma 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 »[21].

L'Américain G.E. Hamilton corroborait cette thèse lorsqu'il affirmait, en 1934, que :

---

[18] Jean BRERAULT, « Ce que pensent du cinéma les instituteurs français qui s'en servent », in *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), mars 1932, p 253.
[19] « Le monde enseignant et le cinéma », in *Revue Internationale du cinéma éducateur* (Rome), avril 1931, p. 409.
[20] Jean BRERAULT, *op. cit*., p. XI.
[21] *Ibid*, p XV.

> « une leçon [devait] être d'abord illustrée à l'aide de projections fixes, puis, autant que possible, d'une façon plus détaillée, au moyen de vues stéréoscopiques et que, en dernier lieu, l'on [pouvait] donner, à l'aide du cinéma, un représentation vivante du sujet »[22].

Son analyse de l'évolution de l'éducation visuelle dans son pays au cours des trente premières années du XXe siècle est par ailleurs intéressante dans la mesure où il observe que l'importante propagande qui fut mise en œuvre au cours de cette période en faveur de l'introduction du cinéma dans l'enseignement avait eu comme conséquence une plus large utilisation des projections fixes. Il relève ainsi que les manuels scolaires sont plus abondamment illustrés, que certains livres de lecture

> « présupposent l'emploi de vues stéréoscopiques et des projections fixes comme partie intégrante de la méthode de lecture et de formation du vocabulaire »[23],

que les écoles ont acquis de grandes collections de vues stéréoscopiques et de diapositives, etc. Il semble donc, à la lecture de ces constats, que les nombreux débats qui encourageaient à l'époque le développement du cinéma didactique eurent avant tout comme conséquence une prise de conscience – par les enseignants sur le terrain comme par les pouvoirs publics – de la nécessité de renforcer les auxiliaires visuels dans l'éducation. Or, pour des raisons de coûts, de commodité et d'habitudes, c'est l'imagerie fixe qui profita avant tout de cette sollicitude.

Quoi qu'il en soit, il est fondamental lorsque l'on s'intéresse à l'histoire du cinéma d'enseignement à cette époque de prendre en considération le fait que jamais l'image animée ne fut considérée comme se suffisant à elle-même. L'image fixe est omniprésente dans les discours, même des plus fervents défenseurs de la pédagogie par le film. Ainsi, l'équipement type préconisé à l'époque en matière d'auxiliaires visuels dans les établissements scolaires était composé[24] :

- d'un projecteur cinématographique pour format standard ;
- d'un projecteur cinématographique pour format réduit ;
- d'un ou deux appareils pour projeter les diapositives ;
- d'un appareil pour la projection de photographies (un épidiascope) ;
- et enfin d'un appareil pour la projection de microphotographies.

---

[22] G.E. HAMILTON, « Le rapport entre les projections fixes et les projections animées», in *Cinéma et enseignement, op. cit*., p. 169.
[23] *Ibid*, p. 164.
[24] W.W. WHITTINGHILL, « Organisation de l'enseignement visuel dans les écoles», in *Cinéma et enseignement, op. cit,* p 181.

Il s'agit bien entendu d'une vision assez utopique qui ne rencontra que rarement la réalité de l'équipement sur le terrain. Mais cette énumération montre combien les auxiliaires d'imagerie fixe et animée furent véritablement considérés de façon concomitante.

Des images animées… très animées

Pour conclure ce propos, nous allons développer quelques remarques à propos de la nature des films didactiques conçus à l'époque afin d'essayer de percevoir si l'on peut retrouver les conséquences de ces débats d'ordre pédagogique dans leur conception. En effet, si l'on voulait trouver une continuité logique avec l'importance inlassablement reconnue à l'image fixe dans l'usage qui devait être fait des films d'enseignement, on serait en droit d'imaginer que les films intégraient dans leur structure des « pauses » à l'écran, à travers l'insertion d'images fixes destinées à fixer l'attention des spectateurs sur un aspect du discours. Or, l'étude d'un corpus large de films didactiques de l'époque semble au contraire mettre en évidence une sainte horreur de la fixité, comme si le fait même qu'il s'agisse d'un film supposait une constante animation de l'image. Ainsi, même lorsque des imageries traditionnellement fixes sont incorporées au scénario – des schémas, des cartes géographiques, etc. – à aucun moment ces dernières ne sont offertes au spectateur sans intervention d'un mouvement quelconque : des pointeurs indiquent des points précis ou des parcours sur les cartes, les schémas s'animent, des flèches indiquent les éléments à observer, etc. Et lorsque l'image offre à l'observation un objet, un outil, etc., soit la caméra tourne autour de lui, soit l'objet se meut devant la caméra, soit l'arrière-plan est plus ou moins artificiellement en action. Cette frénésie dans l'animation de ces images est d'autant plus étonnante qu'elle contredit la possibilité offerte à l'enseignant d'intervenir au cours de la projection pour commenter les images : c'est lui qui, si l'on en croit les préceptes pédagogiques soutenus à l'époque, devrait indiquer certains points sur les cartes, commenter les schémas, signaler les légendes explicatives au moment voulu, etc.

Pour comprendre cette ambivalence entre le discours et les produits proposés concrètement à l'emploi pédagogique, il faut prendre en considération un autre aspect des débats liés à l'époque à l'acceptation du film comme auxiliaire didactique et dont nous avons eu l'occasion de parler, et qui tient en la nécessité de n'avoir recours au film que lorsque son sujet d'étude le rendait absolument nécessaire et supérieur aux images fixes. Autrement dit, insérer des images fixes dans la continuité du film était perçu comme un risque de s'exposer à un refus lié

au fait que l'utilisation du film n'était plus justifié face aux possibilités offertes par les auxiliaires visuels d'imagerie fixe. Animé les films – parfois à outrance – apparaissait donc comme une continuelle justification du support lui-même au regard du sujet traité.

Si l'on se penche sur la structure des films didactiques de cette époque, on peut malgré tout relever quelques alternatives à la fixation de l'image destinées à jouer un rôle de temporisation, tout en conservant un langage purement cinématographique. On peut relever ainsi :

- la longueur accordée à certains plans, qui permet au regard de s'attarder sur certains détails sans le recours à une image fixe ;
- l'utilisation du ralenti, qui consent un meilleur discernement des mécanismes observés ;
- le recours à l'intertitre qui semble parfois fonctionner comme une « pause pédagogique » pour asseoir une idée, un concept, et qui fonctionne donc comme une suspension dans le déroulement de la démonstration, à l'image d'une image fixe.

Malgré tout, d'une manière générale, on s'aperçoit que la relation entretenue par les films eux-mêmes au concept de fixité de l'image est extrêmement ambivalent. Préconisé avec force dans les discours et les usages, le recours à l'image fixe semble au contraire totalement désavoué quand on s'attache au domaine de la conception des films. Ainsi, l'évolution des films didactiques depuis les premiers spécimens jusqu'à la Seconde Guerre mondiale témoigne, à contre-courant des besoins formulés par les éducateurs, d'une volonté constante d'autonomie dans le discours : la structuration scénaristique, la mise en scène, le rôle dévolu aux intertitres puis, à partir des années trente, des commentaires oraux, sont autant d'éléments pensés dans le sens d'un renforcement de l'efficacité du film dans sa volonté de transmettre des informations en toute souveraineté. Il y a donc lieu de s'interroger quant aux raisons qui justifient ce décalage, a fortiori lorsque l'on sait que les milieux de la production et ceux de l'éducation étaient loin d'être hermétiques. Il y a fort à penser que les riches et copieux discours théoriques, que les multiples enquêtes et congrès mis en œuvre à l'époque dans le domaine du cinéma d'enseignement poursuivaient avant tout un objectif d'apaisement envers un milieu éducatif facilement rétif à l'innovation et au changement. Ces harangues à valeur diplomatique n'influèrent donc que très peu un secteur productif autonome qui oeuvrait sans grande considération pour ces craintes coutumières de la profession.