

ÉTUDE DE MESURE D'IMPACT ANNÉE 2022-2023

UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ AU SERVICE DES CLASSES DE SEGPA



© Yohanne Lamoulère - 2018

Étude conduite par Anaïs Merentier, stagiaire, master de sociologie
et coordonnée par Sylvia Girel, sociologue
Observatoire des publics et des pratiques de la culture – Sciences & société
Mesopolhis (UMR 7064), Aix Marseille Université, CNRS

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
L'ÉQUIPE DE RECHERCHE.....	3
DES AMBITIONS DE DÉPART AU DÉPLOIEMENT DU DISPOSITIF	4
UN DISPOSITIF ET UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉS À UNE POPULATION SCOLAIRE SPÉCIFIQUE	6
DES ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET D'EXPLICATION.....	10
LIGNES DE FORCE DU DISPOSITIF	13
Une motivation forte.....	13
Appropriation de la démarche par le choix du thème.....	14
Possibilités expressives ouvertes par la pédagogie de la créativité.....	15
Investir l'école différemment	15
Un travail collaboratif qui favorise la capacité d'écoute	16
Une reconnaissance extérieure	17
POINTS FAIBLES ET CONTRAINTES SPÉCIFIQUES.....	18
Persistance des effets de l'origine sociale	18
Capacités d'écriture.....	19
QUESTIONNEMENTS ET PROBLÉMATIQUES À CONSIDÉRER.....	20
Transposition des compétences dans de nouveaux contextes.....	20
Des degrés d'implication différents.....	21
Valorisation au sein des établissements	22
RETOUR SUR QUELQUES RECOMMANDATIONS.....	23
Gestion du temps.....	23
Collaboration entre les différents acteurs	23
Construire un récit pour valoriser son expérience.....	24
QUELQUES LIENS UTILES	26
ANNEXES	27
Quelques tableaux.....	27
Grille d'entretien.....	28
LES PARTENAIRES DU PROJET	29

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont en premier lieu à toutes les personnes qui ont participé à nos enquêtes de terrain et particulièrement vers les élèves en classe de SEGPA ainsi qu'aux anciens élèves qui ont rendu possible la réalisation de l'étude.

Nous remercions également tous les acteurs du projet et les professionnels qui nous ont transmis des données et qui ont participé aux entretiens formels et informels que nous avons réalisés.

Nous remercions l'Alhambra, Pôle régional d'éducation aux images, qui, par son soutien, a permis la réalisation de cette recherche-action.

L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Coordination de la recherche

- Sylvia Girel – <https://mesopolhis.fr/blog/membres/girel-sylvia/>

Stagiaire

- Anaïs Merentier – anaïs.merentier@etu.univ-amu.fr

DES AMBITIONS DE DÉPART AU DÉPLOIEMENT DU DISPOSITIF

En sa qualité de Pôle régional d'éducation aux images en Provence-Alpes-Côte d'Azur, l'Alhambra s'emploie, à travers plusieurs projets et dispositifs scolaires spécifiques, à rendre accessible la culture aux jeunes et plus particulièrement à stimuler la créativité des publics dits prioritaires. Ce cinéma Art et essai situé du côté de l'Estaque dans les quartiers nord de Marseille a, depuis 30 ans, tissé de nombreux liens avec plus de 50 établissements scolaires : « son travail de diffusion cinématographique s'accompagne d'une action culturelle et éducative quotidienne destinée au plus grand nombre (autour de 8000 élèves chaque année), plaçant la transmission et l'éducation aux images au cœur de son projet ». Cette collaboration de longue date avec les différents acteurs lui a permis de développer un savoir-faire autour des pédagogies reposant sur l'image pour les publics scolaires.

En 2011, le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* est initié ; il vise à revaloriser le parcours scolaire des SEGPA ainsi que ses élèves. Il a également pour but de lutter contre les discriminations liées à l'accès à la culture et à l'apprentissage et permet de tester des propositions originales d'apprentissage de savoir-faire et de savoir-être dans le cadre de rapports pédagogiques originaux. Il s'agit pour les élèves, encadrés par un intervenant et avec l'aide de leurs enseignants, d'imaginer et de produire un court-métrage sur un sujet de leur choix. Toutes les étapes de ce processus de création, de la conception à la réalisation sont entreprises par la classe, ce qui permet aux élèves de s'atteler à des tâches variées : discussion autour des thèmes, processus de délibération et de choix, recherche d'informations ou d'éléments complémentaires, imagination des scènes, rédaction du scénario, travail sur les dialogues, initiation au jeu d'acteur, apprentissages de savoir-faire techniques relatifs à la prise de son et à l'image, etc. ... Les courts métrages achevés sont par la suite diffusés à l'Alhambra et ainsi visionnés par tous les autres élèves ayant participé au projet lors d'une journée de projection. Les collégiens doivent à cette occasion monter sur scène et revenir sur ce qu'ils ont fait pour expliquer les difficultés qu'ils ont pu rencontrer et exprimer leur ressenti. Les projets artistiques produits par les collégiens doivent leur permettre de développer leur créativité mais également de nombreuses compétences scolaires et sociales de façon encadrée tout au long de l'année.

La pertinence du projet a déjà été reconnue puisqu'il a permis à des élèves de SEGPA d'être lauréats du Prix de l'Audace artistique et culturelle mais également puisque « fin 2022, l'Alhambra Cinémarseille reçoit le soutien du Centre national du cinéma et de l'image animée pour déployer nationalement *Toute la lumière sur les SEGPA* et en faire un dispositif national. » Pour cette raison, le coordinateur national qui supervise le projet sollicite l'Observatoire des publics et des pratiques de la culture afin que nous réalisons une étude de mesure d'impact du projet en question. En analyser les multiples dimensions permettra non seulement de l'améliorer mais aussi de faciliter son extension à un niveau national. La question est aussi d'évaluer et de mesurer les effets du dispositif au regard des objectifs initiaux. Plus concrètement, il s'agit enfin de revenir sur les lignes de force et les limites observées, et de proposer des recommandations pour ajuster la conduite du projet et en assurer la continuité.



Journée de projection du 15 novembre 2022 au cinéma l'Alhambra

UN DISPOSITIF ET UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉS À UNE POPULATION SCOLAIRE SPÉCIFIQUE

Pour travailler sur *Toute la lumière sur les SEGPA* et en évaluer les apports, il nous faut commencer par détailler certains points utiles à la compréhension. Nous revenons donc dans cette partie sur le déroulement du projet au niveau temporel, sur les différents acteurs en présence, sur la façon dont le dispositif rentre en adéquation avec les besoins de notre population, ainsi que sur les attentes qu'il suscite ; cela nous permet par la suite de présenter les matériaux d'enquête que nous avons mobilisés et d'étayer la justification du choix de la méthodologie qui a été mise en place.

Le lancement du projet a lieu en septembre et la période durant laquelle les élèves produisent leurs courts métrages s'écoule durant 9 mois jusqu'en mai. Ils bénéficient lors de cette période d'interventions artistiques dans les collèges en capitalisant un total de 36h de présence des intervenants. Pendant cette durée, le projet prévoit également de la place pour des séances de cinéma et sorties culturelles. Au début de cette période de réflexion puis de création, lors du mois de novembre, les élèves sont invités à passer une journée à l'Alhambra en présence d'une ou d'un réalisateur désigné pour l'occasion qui leur montre l'une de ses œuvres, projection qui s'ensuit d'une séance de discussion collective sur le thème abordé. Cette journée est aussi l'occasion pour les différentes classes de présenter les prémices de leur projet en cours de construction. Lors de la seconde journée de projection qui se déroule, elle, en fin d'année, en juin, ce sont les courts métrages des élèves qui sont visionnés sur grand écran. Afin de valoriser ces productions, deux éléments sont mis en place : d'une part la remise de prix par un jury de professionnels à chacune des classes, et d'autre part un prix du public qui récompense le film le plus apprécié par les élèves. Par la suite, il appartient aux établissements de diffuser la production de leur classe de SEGPA au sein du collège et/ou des cinémas de proximité.

Afin de conduire au mieux ces étapes les différents acteurs se doivent de collaborer. Bien que la communication ne puisse pas se faire de fait à tous les niveaux et entre tous les interlocuteurs, deux réunions de suivi et de pilotage ont néanmoins été pensées afin d'organiser la coordination ; un bilan avec les intervenants artistiques, les enseignants et certains conseillers pédagogiques permet également l'évaluation du projet en juin. Précisons aussi que les enseignants peuvent suivre un stage de formation (en septembre-octobre) de manière à être préparés à la mise en œuvre du projet tout au long de l'année.

Aujourd'hui, des collaborations entre divers acteurs se sont constituées autour du projet :

- Elèves
- Intervenants
- Professeurs
- Conseillers pédagogiques
- Directeurs d'établissement
- L'Alhambra, Pôle régional d'éducation aux images
- Acteurs territoriaux :

« Le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* est le fruit d'un projet partenarial mis en place par une circonscription de l'Éducation Nationale (ASH-3 des Bouches du Rhône, chargée des enseignements adaptés), l'Alhambra Pôle régional d'éducation aux images, le Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône, et soutenu par la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, le Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille et la Direction Régionale des Affaires Culturelles Provence-Alpes-Côte d'Azur.»

Penchons-nous à présent sur les objectifs du projet qui cherche à pallier les effets négatifs produits par les circonstances particulières créées par la configuration des classes SEGPA. En effet, cet agencement permet à 3% des collégiens au profil particulier de bénéficier de méthodes d'apprentissage adaptées et d'accompagnement individuel. De plus, ce système dans lequel les élèves se révèlent être largement issus des classes populaires vise justement l'atténuation des inégalités subies du fait de la distance des familles avec l'institution scolaire. Cependant, la SEGPA historiquement issue de la Section d'Enseignement Spécialisé (S.E.S) qui concernait les élèves ayant une déficience intellectuelle légère perpétue un paradigme intégratif, qui cherche des solutions pour les cas particuliers en les plaçant en dehors du cadre général, et non un paradigme inclusif (Thomazet, 2012). De ce fait, les classe SEGPA fonctionnant à l'écart, souvent dans des bâtiments annexes, se trouvent être l'objet de stigmatisation (Goffman, 1963) de la part des autres élèves ce qui peut provoquer un sentiment d'exclusion. Cela produit des conséquences négatives sur l'estime de soi mais également sur les apprentissages et l'implication : « La relégation engendre également désillusion, perte de confiance en soi, faible intérêt pour le « jeu » scolaire, et lucidité sur le caractère dévalué des titres scolaires que l'élève pourrait acquérir. La démobilitation scolaire en est la traduction éminente avec évidemment le risque de décrochage scolaire. » (Matteddu, 2018)¹. Ainsi, le projet initié par l'Alhambra, comme son nom l'indique, aspire notamment à redorer l'image de la SEGPA et des représentations qui la poursuivent au détriment des élèves que l'on voulait justement accompagner. « L'appartenance à des groupes valorisés est un des éléments cruciaux de la constitution d'une identité sociale positive » (Aebischer, Verena, Oberlé, Dominique, 1998), et comme nous aurons l'occasion de le développer par la suite, une identité sociale positive permet de jouer sur la confiance en soi qui est primordiale dans l'apprentissage.

¹ Matteddu, S. (2018). 2. Les représentations de la SEGPA à l'épreuve du terrain. Dans S. Matteddu, *Ces collégiens de SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté)* (pp. 61-106). Paris, L'Harmattan.

Le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* se base sur la « pratique artistique combinant les 3 piliers de l'éducation artistique et culturelle : fréquenter, pratiquer, s'approprier. » ; on peut trouver sur le site internet les attentes que ses concepteurs lui imputent :

« Objectifs :

- Permettre aux élèves de s'engager dans un projet artistique et culturel sur un temps long
- Leur donner un espace d'expression et de réflexion
- Favoriser une ouverture culturelle et artistique par la rencontre avec un artiste
- Valoriser les élèves et le parcours scolaire en SEGPA grâce à un projet artistique et culturel d'ampleur
- Les sensibiliser au cinéma et à l'audiovisuel
- Leur faire découvrir les métiers de l'image et du son au contact de professionnels
- Redonner du sens aux apprentissages par la médiation de la vidéo
- Leur permettre de porter un regard analytique sur la vie scolaire »

À partir de ces éléments nous nous emploierons à discerner les points de forces mais également les limites du dispositif afin d'engager la réflexion sur celui-ci.



Collège Edouard Manet

Pour ce faire, employons-nous à présent à présenter et expliciter la méthodologie qui nous a servi à produire les différents matériaux sur lesquels nous avons travaillé. Nous avons adopté pour cette étude une approche mixte, autant qualitative que quantitative.

Dans un premier temps, nous avons conçu un questionnaire. Il nous a permis d'apprécier non seulement les compétences scolaires, mais aussi les relations d'écoute au sein de la classe et de l'élève à lui-même. Nous avons fait passer ces questionnaires à plus de 100 élèves dans 8 collèges différents, à des élèves de classes

SEGPA participant au projet ainsi qu'à des élèves extérieurs au projet. Nous avons ensuite diffusé les questions à nouveau, à la fin du cycle scolaire à ces mêmes collégiens pour pouvoir voir si le projet a un impact différencié sur la progression des élèves. Cependant, le passage du questionnaire de l'état papier à l'état informatique qui a engendré moins de rigueur dans la passation, ainsi que l'absence de réponse de la part des classes ne participant pas au projet, ne nous ont pas permis d'exploiter les données de ce deuxième jet. Nous sommes tout de même parvenus à mettre à profit les réponses données en comparant celles des élèves participant à celles des élèves ne participant pas. Pour faire cela, nous avons utilisé des outils de traitement de données afin de pouvoir étayer nos observations statistiquement.

Notre méthodologie d'enquête consiste, dans un second temps, à nous entretenir sous la forme d'entretiens directifs avec les élèves (il s'agit d'une « situation de communication interpersonnelle orientée vers le recueil de données du point de vue du sujet interrogé » Costantini, 2019). Cela nous a permis d'approfondir les connaissances que nous avons acquises grâce au questionnaire, mais également de recueillir le ressenti des concernés sur d'autres axes de la recherche comme : la perception de ses capacités, l'ouverture d'horizons professionnels, ainsi que l'inclusion et la possible revalorisation par le projet aux yeux des autres (non SEGPA). Pour ce faire, nous avons choisi trois populations. Précisons que les entretiens à l'inverse des questionnaires n'ont pas pour vocation à être exhaustifs mais représentatifs de différents profils. Nous avons donc d'abord travaillé sur les élèves d'une classe en milieu rural puis ceux d'une classe en milieu urbain afin de brasser différents profils sociaux et de rendre visibles les spécificités géographiques. Les deux collèges que nous avons choisis étaient présents de longue date afin d'éviter de prendre d'éventuels dysfonctionnements liés à l'installation du projet dans le collège pour des défauts faisant partie de celui-là même. Ensuite, nous avons fait de même avec d'anciens élèves ayant eux aussi participé au projet. Nous avons cumulé des entretiens collectifs et individuels sur un total d'une 30aine d'élèves participant ou ayant participé à *Toute la lumière sur les SEGPA*.

Nous avons complété nos résultats en nous appuyant sur une sociologie visuelle, qui prend pour support les différents documents audio-vidéos produits non seulement par les élèves mais aussi par le cinéaste Jean-Michel Perez Albano dans *La face cachée des SEGPA*. Divers éléments comme les livrets, le site internet, les capsules vidéo ou courts métrages dans lesquels on entend s'exprimer des enfants, professeurs et intervenants nous ont également été utiles. Les réunions de suivi à mi-parcours et de bilan d'évaluation du projet nous ont également permis de saisir les enjeux à différentes échelles. Finalement, la participation aux journées de projection tout comme l'observation participante lors d'une séance de tournage nous a permis l'observation d'éléments supplémentaires, comme l'aisance à l'oral ainsi que l'état d'esprit des collégiens.

DES ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET D'EXPLICATION

Tout d'abord, revenons sur la compétence clé promue par la pédagogie du projet : la créativité. De nombreux travaux en sciences de l'éducation, sociologie et psychologie ont été réalisés sur la question. Il s'agira dans cette partie de les mettre à profit à la lumière de la situation étudiée. Commençons par présenter l'approche multivariée (Besançon, Lubart, 2015) qui permet de comprendre quels sont les principaux facteurs qui jouent sur le développement de la créativité. Il s'agit en premier lieu de facteurs cognitifs, on parle ici du rôle des capacités intellectuelles qui facilitent la pensée créative, et plus particulièrement de la capacité à faire preuve de flexibilité entre deux modes de pensée : « La pensée divergente-exploratoire se réfère à la capacité à rechercher des idées, à puiser dans son environnement et ses connaissances des éléments en lien avec sa tâche. Il s'agit d'une capacité de recherche d'idées par association, une démarche extensive afin de trouver le maximum d'amorces d'idées différentes face à un même problème » et « la pensée convergente-intégrative, quant à elle, fait référence à la capacité de synthèse, de mise en relation de divers éléments afin d'aboutir à une idée aussi unique et complète que possible ». Cette habileté dépend du domaine d'activité ; en effet, en fonction de leur parcours de vie, les individus développent différemment leur mode de pensée. Cela nous amène au deuxième facteur constitutif de l'évolution de la créativité. Il s'agit de l'environnement qui inclut la famille, le milieu scolaire, professionnel, culturel, social, l'impact des outils technologiques etc. Il peut s'avérer être tout aussi bien une source de stimulation que de contraintes dans la façon dont il interagit avec l'individu. Ensuite, il existe les facteurs conatifs qui font eux référence à la motivation, qu'elle soit générée par la personnalité de l'individu (curiosité, prise de risque, etc.) et donc dite intrinsèque, ou bien extrinsèque, c'est-à-dire suscitée par des encouragements externes et notamment motivée par un besoin de reconnaissance sociale par des pairs (Amabile, 1996). Finalement, les derniers éléments susceptibles de pousser la pensée créative de se développer sont des facteurs émotionnels. En effet, il semble qu'un « état positif », c'est-à-dire le fait d'être heureux, de ressentir des émotions stables, d'être attentif à ses ressentis internes ainsi qu'à leur intensité soit propice à la pensée associative et à l'acceptation des idées. Ainsi la combinaison de ces quatre facteurs : cognitifs, environnementaux, conatifs et émotionnels influence le potentiel créatif de chaque individu, son développement, ainsi que son expression.

Dans cette mesure, on peut dire que le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* s'inscrit de par son fonctionnement et ses attentes dans la lignée de ce qui est appelé la pédagogie de la créativité : « amener les apprenants à faire émerger des émotions facilitatrices d'apprentissage qui tempèrent ainsi leurs émotions parasites liées au contexte de la production orale grâce à la réalisation d'un support créatif » (Puozzo, 2013). Le fait d'associer les activités faites en classe à des enjeux autres que la notation et avec un objectif commun permet de neutraliser les émotions parasites et de constituer un apprentissage autour de la dimension émotionnelle. Cela est d'autant plus important lorsque l'on sait que l'institution scolaire est un lieu où l'émotion peut constituer « une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition » (Cuq, 2003). Selon Lubart (2003), lorsqu'une expérience émotionnelle est rattachée

à un concept, les deux éléments se retrouvent associés l'un à l'autre et deviennent un « endocept » : « À chaque concept ou représentation en mémoire sont associées des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu ». Afin de produire des « endocepts » que l'élève pourra mobiliser aisément, il est donc important de se pencher sur l'ambiance de classe. Ce qui ressortait en discutant avec les intervenants est que dans des moments d'émulation collective il y avait une « énergie positive ». Cela est propice au développement des élèves ; en effet, plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable (Bandura, 1997, 2007) ; l'état émotionnel joue dans la perception de soi.

Revenons à présent sur les facteurs conatifs (relatifs à la motivation) au travers du prisme de l'expérience d'Hawthorne d'E. Mayo, sociologue du travail. Ce chercheur s'est intéressé aux corrélations qu'il pouvait y avoir entre les conditions de travail et les performances. Pour cela, il a sélectionné un groupe d'ouvrières qui travailleraient ensemble au sein d'une usine et il a effectué des changements sur leurs conditions de travail. Il s'est vite aperçu que s'il améliorait les conditions, la performance augmentait mais il s'est ensuite aperçu que s'il les dégradait, la performance ne faiblissait pas, voire continuait à augmenter. Il a donc cherché des variables explicatives ailleurs, dans les relations interpersonnelles au sein du groupe, dans l'affectivité, « En effet, les enquêteurs avaient observé tout au long de la période un changement dans l'attitude des jeunes femmes au fur et à mesure que les performances augmentaient : elles s'étaient mises à s'aider mutuellement, conversaient davantage, se voyaient en dehors du travail. Elles n'étaient plus un ensemble d'individus isolés travaillant ensemble mais constituaient désormais un groupe de travail dont elles étaient les participantes actives. Les expériences de la Western Electric révélèrent ainsi l'importance de la vie de groupe et son influence sur le comportement de chacun de ses membres. ». La raison pour laquelle j'ai fait référence à cette étude réside dans le fait qu'on puisse faire un parallèle évident entre le groupe d'ouvrières et les groupes d'élèves des classes de SEGPA participant au projet qui se voient chacun ordonnés autour d'un cadre et d'un objectif commun qui facilitent la collaboration. Il s'agit de « fédérer le groupe à travers ce projet cinématographique » ; les professeurs mettent en avant cet effet : « on est vraiment un groupe lié, grâce à ce projet on arrive à faire un tout commun », « les élèves ont réussi à s'entraider, on a quand même traversé des moments plus ou moins faciles » « se serrer les coudes » ; les élèves aussi insistent sur l'esprit de collaboration « on se mettait tous d'accord » sur la répartition des tâches, « on s'entendait bien, on s'est tous entendus ». Il ne faut cependant pas fantasmer le groupe ; en effet, il reste tout de même des mésententes et les élèves d'une classe n'ont pas forcément d'affinités avec tous leurs camarades, mais il est tout de même ressorti que dans le cadre du projet, les élèves ont été amenés à communiquer. Ils ont mis de côté leur appartenance à un sous-groupe pour parler aux autres, s'organiser et décider. Cela a pour effet de souder la classe et est renforcé par la configuration particulière des classes de SEGPA : la plupart des élèves passent tous les niveaux du collège ensemble et finissent donc par se connaître et cela crée des liens affectifs : « Depuis la 6^{ème} on est ensemble, on est un peu comme une famille », « ils vont me manquer ». Ce climat est favorisé par la relation particulière au sein des SEGPA avec les enseignants ; on remarque d'ailleurs que certains élèves sont encore en contact avec leurs professeurs après la sortie du collège : « c'est les meilleurs profs, ils connaissent

notre parcours, nos difficultés, ils nous aident encore parfois », « en SEGPA on dirait que les profs ils sont plus cools ». Les enseignants en SEGPA ont en effet l'habitude de s'adapter aux conditions spécifiques des élèves et à faire preuve de patience pour surmonter les difficultés (Soyez, 2018). Si le projet est l'occasion d'apprentissages culturels et techniques prodigués par les enseignants et intervenants, notons qu'il s'agit toutefois d'apprentissages secondaires ; comprenons que la cohésion et l'entente au sein d'un groupe d'individus sont des facteurs de motivation plus importants que les méthodes et les procédures selon lesquelles ils doivent exécuter le travail. Le cadre pédagogique vise l'acquisition de compétences précises mais il peut être difficile de les faire rentrer dans une grille tant les apports peuvent être variés et « hors scolaires ».

Au cours de l'étude menée par E. Mayo, on remarque également que les ouvrières ont tendance à mieux s'organiser alors qu'elles ne sont plus menées par un chef. Au sein des classes participant au projet, bien que les enfants soient dirigés par des adultes, il leur est laissé une marge de liberté. Ils sont guidés dans l'organisation du temps long car ils n'ont pas les capacités pour se structurer par eux-mêmes, mais on leur donne de la visibilité sur le planning avec dans certains cas des responsables d'activités ou d'étapes ; cela leur permet non seulement d'assister à l'organisation d'un projet sur un temps long mais également de se responsabiliser. De l'expérience menée par le sociologue, on peut finalement mobiliser l'effet Hawthorne qui stipule que les individus modifient leur comportement lorsqu'ils se savent observés. Ici, cela a pu jouer au moment de passation des entretiens, mais également tout au long de l'année scolaire puisque les intervenants représentent pour les élèves des personnes étrangères au corps scolaire habituel. En fonction des attentes de ceux-ci, ils vont donc vouloir se conformer, d'où l'importance de l'état d'esprit de l'intervenant. En leur demandant leur collaboration, les intervenants leur donnent le sentiment de leur importance. Les élèves peuvent alors se valoriser à travers cette coopération. Nous pouvons donc constater que des facteurs subjectifs peuvent être considérés par les élèves comme plus importants que des facteurs objectifs. Il s'agit donc de prendre en compte ces éléments non objectifs dans notre étude et de chercher tout aussi bien les éléments valorisants pour les élèves que les éléments concrets qui les poussent à s'investir et à se mobiliser dans leur apprentissage. Grâce à l'approche avec laquelle le projet aborde les élèves, il leur faut travailler sur leurs compétences non seulement en ciblant leur motivation, leur relationnel mais aussi en leur proposant une configuration de classe dynamique et des activités originales. Les enseignants rapportent les observations sur les bienfaits de ce dispositif :

« il y a aussi le côté créatif et manipulation qui leur permet de faire autre chose que de travailler sur la feuille de papier avec le stylo, parce qu'au bout d'un moment ils fatiguent de travailler sur ces supports-là, le support artistique c'est un support autre que le papier » ; « Ça les sort de leur quotidien, ils sont pas sur une chaise à écouter, on dispense pas l'enseignement de la même manière » ; « A travers ce projet, toutes les compétences qu'ils ont pu acquérir c'est énorme, et je sais pas si certain auraient pu les acquérir en dispensant un enseignement en classe, là le travail en projet il est super important et pour eux je pense que beaucoup ont été en réussite là-dessus, se sont révélés, parce qu'à l'oral il y a des élèves qui ont du mal alors que là pour le projet on les a vus se mettre en action, on les a vus échanger, on les a vus proposer des idées, on a vu d'autres personnalités, ils se sont révélés ».

LIGNES DE FORCE DU DISPOSITIF

Abordons à présent les éléments positifs dont le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* a su se parer ; il s'agit de révéler les lignes de force de ce dispositif.

Une motivation forte

Nous avons abordé plusieurs éléments relatifs à la motivation au cours de cette étude et il semble qu'elle soit le point phare du projet *Toute la lumière sur les SEGPA*. En effet, celui-ci est pensé au-delà des exigences purement scolaires. La motivation permet de se détacher de la seule prise en compétence et connaissance de savoirs savants, en donnant un objectif final qui fait sens ; les élèves sont poussés à mobiliser des savoir-être et des savoir-faire ; il est d'ailleurs parfois « difficile de faire le lien entre ce côté freestyle ou un peu flou artistique et le côté très cadré des compétences et des objectifs qu'on s'est fixés en amont du projet » nous dit un enseignant. Cependant, cela permet aux élèves de ne pas se focaliser sur les enjeux scolaires qui pourraient les démotiver mais uniquement sur la réalisation d'un objectif concret : la réalisation du court métrage. Les professeurs, qui d'ailleurs se portent volontaires pour participer au projet, cherchent à stimuler les collégiens de façon créative en suscitant des émotions positives « le plaisir pour moi, c'est source de motivation », « l'art crée du plaisir et le plaisir crée de la motivation, c'est essentiel pour moi pour qu'on puisse bosser dans une classe de SEGPA, s'ils sont pas partants, pas motivés, on arrive à rien. », « Il faut qu'on prenne du plaisir ensemble, et au travers de l'art il y a une prise de plaisir, il y a le côté narcissique de l'art où ils se sentent flattés, remis en valeur ». On comprend bien que l'enjeu de revalorisation a été saisi et les professeurs prennent en compte le rapport difficile que l'élève avait avec l'institution scolaire du fait de ses difficultés qui n'étaient pas forcément prises en compte ; ils cherchent donc à « les remobiliser, ils y sont venus pendant toute la primaire avec la boule au ventre ». En sachant que « les humiliations parasitent les apprentissages, induisent chez l'élève un sentiment déprécié de soi, et incitent au découragement face à la scolarité » (Merle, 2005), les professeurs et intervenants valorisent et encouragent les élèves de façon à « voir leurs yeux, la lumière » ; lorsqu'ils en parlent, ils utilisent des expressions telles que « les élèves avaient faim de » (manipuler les appareils, caméras, micros, etc.). Les élèves expriment eux aussi leur sentiment de satisfaction « c'était bien, si c'était à refaire je le referai ».

Les données issues des questionnaires confirment l'effet positif de cette implication dans le projet sur l'ensemble du rapport au scolaire : on constate parmi les élèves ayant déclaré prendre beaucoup de plaisir à être en classe, que 75% participent au projet, contre seulement 25% n'y participant pas. Plus généralement, on retrouve un



Collège Miramaris

plus fort taux de réponses incomplètes chez les élèves qui ne participent à aucun projet. Les élèves participant à *Toute la lumière sur les SEGPA* semblent donc, en effet, être plus impliqués dans l'univers scolaire et plus disposés à s'y investir.

Appropriation de la démarche par le choix du thème

Le fait que les élèves puissent choisir le thème les pousse à s'impliquer par la suite dans le projet dont il se sentent acteur. Cela permet également d'aborder des sujets qui peuvent être sensibles et qui intéressent réellement les élèves. Par exemple, lors des entretiens, des thématiques autour de l'amour et de la sexualité sont ressorties. Si ces sujets sont souvent tus ou bien abordés sur le ton de l'humour, c'est que les élèves ont du mal à les aborder de façon plus sérieuse. Il peut également s'agir de parler de soi ; on remarque que si les collégiens peuvent avoir du mal en premier lieu à s'ouvrir là-dessus, une fois la dynamique enclenchée, ils s'investissent d'autant plus personnellement lorsque le sujet les concerne. L'un des courts métrages dont les élèves étaient les plus fiers traitait de la SEGPA en elle-même et avait pour but de retourner le stigmate qui lui était accolé. Le fait d'aborder un point sensible et de le retourner avec humour et bienveillance permet aux élèves de le dépasser. Cependant, il peut être ardu de réussir cet exercice et des sujets qui n'ont en apparence rien à voir avec la SEGPA peuvent également permettre aux élèves d'aborder des sujets profonds qui les concernent. Il arrive aussi que des enseignants choisissent les sujets à la place des élèves. Bien que cela ne permette pas de susciter le dialogue de la même façon et ne soit donc pas recommandé, il ne s'agit pas d'un facteur si pénalisant du moment que les élèves restent tout de même libres de la façon dont ils l'abordent. A posteriori, les moments de délibération restent vivaces dans l'esprit des personnes ayant participé au projet en temps qu'élèves. Il semble que même si ceux-ci préfèrent avoir choisi le sujet, ce qui est souvent le cas, ils sont satisfaits du moment que leur volonté est prise en compte que ce soit au niveau de la conception du scénario ou lors de la réalisation. De cette manière, ils peuvent donner du sens et avoir le sentiment que leurs idées sont reconnues. Il est donc important que l'intervenant rebondisse sur ce qui est dit et qu'il suive la direction proposée par les élèves ; les consignes assez libres, si ce n'est en ce qui concerne le format et la durée, permettent aux élèves mais aussi aux intervenants de s'emparer du projet en y insufflant les éléments de leur choix. Les élèves ne se sentent ainsi pas contraints de faire quelque chose dont aucun des aspects ne leur semble attrayant. Il nous faudrait pouvoir observer en classe la façon dont les élèves délibèrent et proposent leurs idées mais ce qui ressort des entretiens est que le sentiment d'initiative est développé par les élèves puisqu'ils ont un pouvoir de décision sur le projet.

Possibilités expressives ouvertes par la pédagogie de la créativité

Comme nous l'avons abordé plus haut, nous savons que les publics ciblés par le dispositif sont souvent discriminés par des conditions socio-économiques spécifiques ou handicaps cognitifs qui les pénalisent au niveau de leur expression. Des pédagogies innovantes leur permettent d'aller au-delà de leurs problèmes avec le discours et la formulation d'idées. Par exemple, le dessin comme mode de communication leur permet de dire quelque chose sans avoir la barrière du langage parlé : « ils arrivent à formuler une pensée poétique sans la barrière du langage », « ça ouvre des portes expressives auxquelles ils ont pas accès et qui sont pas valorisées habituellement » nous disent des intervenantes. Des évolutions remarquables sont mises en avant : « il y en a qui parlaient : rien, zéro mot qui sortaient de leur bouche, et là tu sens waow, donc tu te dis : il s'est passé quelque chose », « On les a vus échanger, on les a vus proposer des idées », « On a vu d'autres personnalités, certains se sont révélés ». S'exprimer au travers de supports artistiques et voir qu'ils sont capables de se faire comprendre est également un moyen de prendre progressivement confiance en soi pour l'élève : « au fur et à mesure qu'on fait les séances les idées viennent de plus en plus, ils se lâchent, on a beaucoup, beaucoup, beaucoup d'idées », « ils ont besoin de pouvoir s'extérioriser, prendre leur place, dans ce projet ils arrivent à réellement s'investir grâce à leurs idées qu'on met en avant directement ».

Investir l'école différemment

Sur le terrain, nous avons pu constater la forte adhésion des élèves qui sont très impliqués dans le projet. Le dispositif de remise des prix ainsi que la journée de présentation organisée par l'Alhambra semblent jouer un rôle, mais la relation qu'il créent avec leur « mission » semble plus profonde. Le fait que cette production ne soit pas évaluée par un système de notation permet de créer un espace à la fois à l'intérieur et hors du monde scolaire que les élèves peuvent se réapproprier. Leur motivation devient personnelle et ne repose plus sur l'injonction à réussir sa scolarité. Plus généralement, le fait d'investir la salle de classe, la cour, les horaires, le bâtiment, voire l'extérieur d'une façon nouvelle suscite l'intérêt et ouvre le champ des possibles. Il y a un attrait pour la nouveauté, le dépassement de limites, l'aller au-delà des habituels interdits ; ce cadre leur permet des choses qu'ils n'auraient pas pu explorer autrement. Les intervenants relèvent le fait que les élèves proposent pour tourner d'aller dans des endroits de l'établissement auxquels ils ne sont pas habitués. Le meilleur exemple de cela est l'exemple d'une classe qui a réalisé des scènes de nuit dans les sous-sols du collège ; ce souvenir avait beaucoup marqué les élèves qui y avaient participé. Nous parlons ici de situations concrètes mais nous pouvons également faire le lien avec le paragraphe précédent : les sujets abordés par les courts métrages sortent des préoccupations d'ordre scolaire et permettent d'ouvrir différents périmètres. Cela peut d'ailleurs mettre à mal l'intervenant, lorsque les élèves émettent le souhait de travailler sur la drogue par exemple ; il lui appartient alors de trouver une solution originale de compromis ou bien de fixer des limites dans l'ouverture du champ des possibles « il y a un petit déverrouillage à faire, et un dosage à trouver, c'est une liberté qui peut justement être interprétée comme un laisser-

faire absolu, alors qu'en fait c'est une liberté mais dans une démarche de travail, qui doit amener à fabriquer quelque chose à la fin ».

Un travail collaboratif qui favorise la capacité d'écoute

Il s'agit tout d'abord d'une collaboration avec les professeurs et intervenants « on y va ensemble, on va réussir ensemble, et on va être fiers ensemble dans ce qu'on a produit », mais il s'agit surtout d'un processus de création collective qui joue sur les relations entre élèves. Premièrement, le processus délibératif favorise la distribution de la parole, le débat, l'argumentaire mais également l'esprit d'entraide nous disent les élèves : « si quelqu'un y arrivait pas on essayait de le mettre à l'aise ». Lors de l'observation des scènes de tournage nous avons pu constater le travail collaboratif ainsi que les propositions spontanées pour résoudre les problèmes qui apparaissaient. Les élèves étaient très flexibles et s'entraidaient les uns les autres. Cela est en partie lié à la configuration des classes SEGPA que nous avons déjà évoquée mais est surtout le résultat de compétences acquises d'écoute et d'acceptation de l'autre : « On est un peu comme une famille et dans une famille on a le droit à la différence ». En fonction des promotions cette ouverture aux autres est plus ou moins marquée mais les intervenants la remarquent tout de même : « Ils ont osé formuler devant le groupe des difficultés », « un vrai respect d'histoires différentes ». Les relations de confiance développées par les élèves et encouragées par le projet leur permettent de se mettre à nu, ce qui est peut-être une des plus grandes difficultés pour de jeunes adolescents. Lors des entretiens, les élèves ayant joué font part de la gêne qu'ils ont pu ressentir lorsqu'il s'agissait de jouer sérieusement devant les autres : « c'était gênant le premier jour devant les profs, devant les élèves ». Mais petit à petit, en voyant que la moquerie était réprimée et qu'ils y arrivaient, ils gagnaient en confiance en eux et ont partagé le sentiment de fierté qu'ils avaient pu avoir à réussir à jouer. Que ce soit pour les acteurs ou ceux qui proposaient leurs idées, la difficulté était d'aller au-delà de la peur de se montrer vulnérable devant les autres, de se libérer du regard des autres. Les élèves ont raconté que lors des moments pendant lesquels ils ont réfléchi ensemble sur ce qui les réunissait ou les opposait, ce qui engageait la réflexion et le dialogue, ils ont appris des éléments personnels sur les autres auxquels ils n'avaient pas accédé durant toutes les années précédentes qu'ils avaient pu passer dans la même classe. Leur rapport aux uns et aux autres a donc évolué favorisant l'expression et l'écoute. Le questionnaire révèle que près de 80% des personnes participant à *Toute la lumière sur les SEGPA* se sentent écoutés au sein de la classe contre un peu moins de 50% pour les personnes n'y participant pas. En comparant les questionnaires, on remarque donc qu'il y a une plus grande écoute des propos des uns et des autres dans les classes qui participent au projet ou en tout cas que les élèves se sentent plus écoutés. Cela peut laisser penser que le travail collectif et que le partage d'un objectif commun crée une plus grande cohésion entre les élèves propice à un climat de confiance.

Une reconnaissance extérieure

L'étude souligne le manque de confiance en soi dû au manque de valorisation des élèves de par leur appartenance à la section SEGPA. Le projet qui vise à les mettre en lumière, et ainsi éviter leur stigmatisation, réussit sur ce point à différents niveaux. Tout d'abord, le fait de travailler avec des intervenants du monde du cinéma est valorisant pour les élèves pour qui cet univers suscite l'admiration. Il se rendent par la suite compte qu'ils sont capables de réaliser un court métrage ce qui ne leur serait jamais venu à l'idée. Le fait d'être traités « comme des sujets égaux en dépit des hiérarchies et des classements scolaires » (Dubet, 1999) leur accorde de l'importance. L'échange avec le réalisateur ou la réalisatrice lors de la première journée de projection va dans ce sens ; nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'observer cette année que la réalisatrice invitée était à l'écoute des questions et remarques des élèves. Il est d'ailleurs important que la personne qui intervient ce jour-là mais également la personne qui gère la parole n'essaye pas de diriger la conversation selon ses aspirations mais selon celles des élèves, cela leur permet de participer plus facilement.

Ensuite, abordons la valorisation du projet et des élèves en dehors de la relation avec l'intervenant. Tout d'abord la projection des courts métrages en fin d'année scolaire

lors d'une journée festival en présence de tous les élèves et acteurs du projet est un moment fort pour les élèves qui gardent ce jour en mémoire des années après qu'il ait eut lieu. Des détails qui peuvent sembler anecdotiques s'avèrent avoir de l'importance. L'une des anciennes élèves a évoqué par exemple que pendant la journée elle avait eu « un badge et tout » ce qui veut donc dire que ça l'a marquée.

Nous avons noté qu'une attention particulière était portée à ces

éléments par les organisateurs de l'évènement, qu'il s'agisse d'exiger un dress code de la part des élèves, de la création de goodies ou bien du trophée qui est remis à chacune des classes lors de la cérémonie de remise des prix. Durant cette cérémonie l'émotion est forte et les élèves éprouvent souvent du stress, de l'excitation mais également de la reconnaissance qu'ils expriment lorsqu'ils sont sur scène : « c'était fabuleux, merci beaucoup ». Les anciens élèves ayant été le plus marqués par le projet sont ceux qui ont été le plus valorisés par rapport à celui-ci. Ainsi, les élèves de la classe qui avait été appelée pour présenter son projet à Paris et recevoir le Prix de l'Audace artistique et culturelle, sont ceux qui ont par la suite le plus diffusé ce qu'ils avaient fait. Ils entretenaient à ce propos une réelle fierté et l'avait mobilisé par la suite dans leur parcours scolaire. Cela leur a permis de prendre conscience de leur valeur.



Festival 8 juin 2023 - Collège Jean-Claude Izzo

POINTS FAIBLES ET CONTRAINTES SPÉCIFIQUES

Persistance des effets de l'origine sociale

Les professeurs et intervenants s'appliquent à partager leur appétence pour le cinéma aux élèves espérant que ceux-ci puissent décider de se diriger vers l'un des métiers de cet univers. Cependant, les choix professionnels des élèves demeurent fortement influencés par leurs origines sociales. En effet, nous savons que l'orientation des élèves vers les classes de SEGPA est tout autant liée aux résultats scolaires qu'aux « handicaps sociaux » qu'a cumulé l'enfant. Ainsi, trois quarts des élèves de SEGPA sont issus d'une famille défavorisée. Ce résultat est une constante au niveau national (Gateaux-Mennecier, 2005 ; Men, 2000 ; Philip, 2005 ; San-José, 1992). Des facteurs supplémentaires jouent dans ces choix comme la structure des familles, plus souvent monoparentales ou recomposées (Zaffran, 2010), ou bien encore l'implantation géographique (Roiné, 2011). Les catégories SEGPA sont celles dans lesquelles se retrouvent le plus d'enfants ayant des parents ouvriers ou inactifs et le moins d'enfants ayant des parents cadres ou de professions libérales. Cela joue sur l'aide aux devoirs et la transmission des normes scolaires mais aussi sur l'orientation dans la mesure où leur connaissance moins fine des différentes options de formation fait que les parents s'en remettent plus facilement au choix des établissements quant au devenir de leurs enfants. Les établissements quant à eux ont tendance à conseiller les élèves en se basant sur ce qu'ils pensent être les métiers les plus stables et accessibles afin de garantir une solution pérenne aux collégiens. De ce fait, même si, dans le cadre du projet *Toute la lumière sur les SEGPA*, ils découvrent les métiers de l'image et du son au contact de professionnels, cela n'a que peu d'impact sur leur parcours professionnel. Cela pourrait bien sûr être approfondi dans une étude de cohorte portant plus spécifiquement sur les trajectoires. En effet, les élèves apprennent qu'il y a de nombreux métiers du cinéma qu'ils ne soupçonnaient pas : « on apprend qu'il y a pas ce qu'on voit en fait, y'a plein d'autres trucs derrière qu'on voit pas », et des études de générique dévoilent également le fait que sur un tournage, il puisse y avoir des maçons, des cuisiniers, etc. Toutefois, si ces éléments suscitent l'intérêt ils ne suscitent pas de vocation, du moins pas dans une quantité notable. Lors des entretiens, seulement deux élèves parlent de leur désir de faire du cinéma. Le premier exprime le fait qu'il aimerait bien être acteur mais il n'a pas l'air d'y croire vraiment (il plaisante et cherche à faire rire ses camarades) et le deuxième est un ancien élève qui me confie qu'il aurait bien aimé travailler dans le milieu du cinéma mais qu'il a préféré le commerce. Tous les deux ont l'air d'avoir intériorisé le fait que leurs aspirations ne soient pas réalisables.

Capacités d'écriture

L'autre point faible majeur du projet qui ressort selon le questionnaire est son inefficacité en ce qui concerne les compétences rédactionnelles et ce, malgré le fait que les élèves soient amenés à construire leur court métrage en passant par l'écrit : scénario, note d'intention, story-board, dialogues, voix off, ... et qu'ils doivent en rédiger le synopsis. Les statistiques révèlent même que les élèves ne participant pas au projet se sentent plus à même d'écrire un texte de dix lignes que ceux y participant (54,3 contre 45,7). Nous pouvons donc en conclure que le projet s'avère davantage efficace sur le développement des capacités orales et relationnelles que scripturales. Nous pourrions aussi nous demander comment ouvrir la question puisque si les élèves n'ont pas gagné en compétences rédactionnelles classiques, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas progressé en expression écrite (qui regroupe un panel plus large de styles et supports).



Collège Mont-Sauvy

QUESTIONNEMENTS ET PROBLÉMATIQUES À CONSIDÉRER

Transposition des compétences dans de nouveaux contextes

Nous avons pu observer que les capacités orales et communicationnelles des élèves s'amélioreraient au cours de l'année au contact des intervenants et des autres élèves. Cependant, qu'en est-il lorsqu'ils sortent de la salle de classe, lorsqu'ils sortent de ce cocon protecteur qu'est la classe de SEGPA, dont la configuration particulière, comme nous l'avons expliqué, crée une plus grande proximité entre ses membres ? Nous pouvons en avoir un aperçu tout d'abord lors des journées de présentation à l'Alhambra. Lors de la première journée de début d'année, les élèves doivent présenter leur projet sur scène devant les autres classes. S'observent alors différentes attitudes en fonction des élèves et des classes, certaines étant plus ou moins bien préparées. La préparation de ces présentations orales joue beaucoup sur le niveau de confiance des élèves et on pouvait par exemple voir que les moins préparés se retrouvaient en difficulté pour effectuer l'exercice. Pour pallier ce différentiel, les organisateurs du projet ont réfléchi à une façon de valoriser les classes qui effectuaient le mieux cette présentation par une récompense, celle de recevoir le prix de la meilleure prestation orale lors du festival. Cela permet de renforcer leur motivation et de pousser les professeurs et intervenants à les faire travailler sur cette présentation orale. Concernant la journée de restitution de fin d'année maintenant, le but cette fois-ci n'étant pas de valoriser qu'un seul groupe mais chacun d'entre eux, les élèves ne sont pas mis en compétition et remportent tous un prix (sauf avec le prix du public qui porte uniquement sur le court métrage et pas sur la présentation orale). Ils sont cependant volontaires pour parler de leur film devant les autres puisque fiers d'être venus à bout du projet. De nombreux élèves font part de leur impatience quant à ce moment mais aussi de leur stress. On peut voir qu'ils sont heureux de monter sur la scène à cette occasion mais souvent le stress et la peur du regard de la salle peut les impressionner. Certains sont plus à l'aise et réclament le micro, et dans certaines classes personne n'ose le prendre. Une élève me raconte qu'elle et sa classe s'étaient organisés pour la présentation à l'Alhambra mais : « après, arrivé devant tout le monde y'avait plus personne qui voulait parler, je me suis lancée mais j'arrivais pas à parler ». Ainsi on constate que si pour certains la parole se débloque, d'autres n'arrivent pas à sortir de leur zone de confort et à se dévoiler en dehors de la salle de classe. Cela ouvre un questionnement plus large sur la remobilisation des compétences acquises par les élèves. En effet, le projet leur donne des outils pour s'entraîner à l'oral, parler sans parasites ou gérer le stress mais comment les élèves parviennent-ils à s'approprier ces enseignements et à les transposer dans d'autres contextes ? L'un des anciens élèves explique comment ils lui ont été utiles pour réaliser des exposés ou présentations dans la suite de ses études, surtout au niveau méthodologique. Cependant, qu'il s'agisse des capacités orales ou relationnelles, les anciens élèves font part de la difficulté à les réinvestir dans leur nouvel établissement. Le lycée s'avère être « un autre monde », moins apprécié que le collège auquel ils font référence comme « les meilleures années ». L'avis est unanime là-dessus parmi les anciens élèves. Ils déplorent le manque de proximité

avec les professeurs mais aussi avec les autres élèves, causé par leur nombre plus élevé qu'en SEGPA. Cela les pousse parfois à se renfermer sur eux-mêmes.

Des degrés d'implication différents

Nous avons fait part de nos analyses sur les élèves comme s'ils se constituaient en public homogène que nous avons implicitement élaboré, en gommant nombre de différences. Or il existe certes de significatives similitudes, mais il nous faut garder à l'esprit que leur profil et la composition des classes sont différents sur divers critères. Nous tenterons ici d'apporter de la nuance ; en effet, nous avons parlé des élèves les plus motivés mais les degrés d'implication peuvent varier. Cela nous pousse à se questionner sur les ressorts qui amènent les élèves à s'intéresser au projet, à les interpeller suffisamment pour qu'ils s'y investissent. Tout d'abord, dans le cadre de l'étude, il nous a été donné de constater deux types d'organisation : volontaire ou obligatoire. La motivation la plus forte se trouvait dans la seconde configuration, les élèves étant davantage cadrés par le projet collectif. Précisons que le mode d'organisation se basant sur le volontariat des élèves² n'est pas représentatif puisque rarement mis en place ; cependant le cas spécifique de cette classe permet de mettre en avant le fait que dans ce mode organisationnel l'attachement au projet est moins marqué. En effet, les rôles et l'implication de chacun n'étant pas défini, cela crée des interstices dans lesquels les élèves peuvent par confort se glisser. D'une part, j'ai pu observer lors d'une session de tournage des stratégies d'évitement avec, par exemple, un élève qui essayait de sortir jouer dans la cour et qui reste finalement puisque l'intervenant lui dit que sa présence est nécessaire pour jouer une scène. D'autre part, certains élèves ne se disent pas motivés. Lorsque je me suis entretenue avec deux élèves, elles m'ont dit qu'elles n'aimaient pas participer au projet ni l'intervenant ; alors que l'une d'entre elle part, l'autre me fait comprendre qu'en fait elle prend du plaisir à écrire les textes et jouer ; lorsque je les vois toutes les deux jouer, je constate qu'elles prennent du plaisir à l'activité. Ce décalage peut s'expliquer par le fait qu'elles n'assument pas prendre du plaisir lors de la réalisation du projet qu'elles ne considèrent pas comme quelque chose de valorisant mais de honteux. Malgré ces éléments, ce type d'organisation permet également à des élèves de se rajouter en cours de route au projet ; ils y prennent du plaisir mais sont moins investis et cela peut aussi révéler des stratégies d'évitement d'autres cours. Il existe tout de même dans ces situation un noyau d'élèves très investis et cela dépend de chacun. Lors d'entretiens avec les anciens élèves d'une même classe, deux d'entre eux se souvenaient de nombreux détails alors que le troisième avait du mal à se remémorer le thème de son court-métrage. Malgré cela, on constate tout de même l'adhésion des élèves au projet et ils se souviennent tout particulièrement de la dernière journée à l'Alhambra qui les a tous marqués. Les observations précédentes sur les modes d'organisation se basent sur deux établissements différents et il nous faut garder à l'esprit que les différentes réalités peuvent aussi être contrastées du fait de l'ancrage territorial différencié, l'un rural et l'autre urbain. L'approche de l'intervenant joue également, tout comme la temporalité. Les intervenants confient

² Deux classes travaillent sur le projet puis le nombre d'élèves se réduit de moitié en conservant les plus motivés et à tout moment ceux qui le souhaitent peuvent se rajouter ou bien se désister.

qu'il se retrouvent parfois face à des « points de saturation », au « creux de la vague », voire « au fond du trou ». La motivation dépend donc de divers facteurs. L'impact du projet sur les élèves diffère en fonction du contexte d'application de celui-ci. En effet, le profil des enseignants semble jouer dans l'investissement des élèves et leur motivation. Leur utilisation de différentes ressources pédagogiques ainsi que la constitution des classes conditionnent des résultats différents. Il en est de même en ce qui concerne la personnalité des intervenants. En fonction des classes, un cadre plus ou moins rigide, créatif ou participatif est plus adapté.

Valorisation au sein des établissements

La question de la valorisation des projets au sein des établissements semble également être une problématique essentielle à considérer. Celle-ci dépend des établissements et des ressources, mais également de la volonté de ceux-ci d'intégrer les élèves de SEGPA au reste des élèves. En effet, elle agit directement sur la perception que les autres élèves ont des SEGPA ; nous remarquons qu'au plus la valorisation est forte au sein des établissements, au plus on observe de cohésion entre les différents élèves. En ce qui concerne l'intégration des classes SEGPA au sein de l'établissement, il est évident que le moment de la restitution du court métrage joue une place importante. Le fait de faire collaborer les élèves ne participant pas au projet sur des missions annexes ou de les valoriser publiquement améliore l'image que les autres ont d'eux. Dans les établissements où le projet est le plus mis en valeur on remarque qu'il y a une volonté des élèves de générale de participer eux aussi au projet. Celle-ci répondrait à un principe d'école inclusive mais n'oublions pas que le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* est avant tout pensé pour mettre en avant une section dévalorisée. Les autres classes peuvent participer de bien d'autres façons, en aidant ponctuellement la classe qui travaille sur le court-métrage (s'il y a un besoin de figurants par exemple) ou tout simplement en donnant son avis ou en prenant part aux débats soulevés par celui-ci. Pour que cela soit possible, il faut bien sûr qu'elles aient vu le court-métrage à l'occasion de projection dans une salle commune ou en classe. Cela ou même si possible une projection dans un cinéma de proximité permet également de nourrir le besoin de reconnaissance des élèves et de démontrer la fierté de l'établissement. On sait que le degré de confiance en soi sur les capacités que les élèves ont acquises en réalisant le projet est corrélé à la valorisation de celui-ci par la suite. Ainsi, certains élèves ne souhaitent pas montrer le court-métrage à leurs parents par peur de leur jugement, mais si celui-ci est accessible sur le site de l'école et que les parents sont informés du projet, ils peuvent suivre eux-mêmes le travail de leur enfant. Cela peut également servir aux parents hésitants à orienter leurs enfants vers la SEGPA. Nous savons qu'il « existe un « effet SEGPA » qui entrave l'adhésion des familles. Il tient à un sentiment de relégation de l'institution, à une stigmatisation des élèves et à une ambivalence des relations entre les parents et les professionnels » (Matteddu, 2018). Le fait de rendre accessible le projet et de le mettre en valeur via le site internet de l'école peut influencer sur la représentation que se font les parents et potentiels futurs élèves de la SEGPA et ainsi améliorer son attractivité.

RETOUR SUR QUELQUES RECOMMANDATIONS

Gestion du temps

La question de la contrainte temporelle a été mainte fois abordée, en classe comme lors de réunions. Cela malgré le gain d'heures dédiées aux interventions qui sont passées de 16 à 36h entre les débuts du projet et aujourd'hui³. Selon les intervenants des heures supplémentaires seraient bienvenues puisque qu'ils évoquent un « manque de temps » qui apparaît malgré un planning structuré. Cela implique un dépassement plus ou moins conséquent sur les heures supposément dédiées au cours avec les enseignants. Une bonne maîtrise de la gestion du temps s'impose donc. En effet, il arrive souvent que les groupes aient du mal à finaliser les tournages et prennent beaucoup de retard ce qui empêche de peaufiner le court métrage, ce qui est à la fois frustrant pour les élèves et stressant pour tout le monde. Nous avons vu que la « pédagogie de la créativité cherche à favoriser une émotion d'arrière-plan caractérisée par le calme afin de réduire celle de la tension liée au contexte de classe et à l'apprentissage » (Puozzo, 2013) ; le stress de fin de tournage s'avère donc nocif et peut créer des conflits entre les élèves et l'intervenant. De plus, le sentiment de fierté des élèves dépend de la satisfaction du travail fini, il est donc important que la finalisation de celui-ci se déroule dans les meilleures conditions. De nombreux imprévus peuvent surgir, il faut donc les prendre en compte dans la gestion du planning ou bien que l'intervenant soit capable de s'adapter et de faire preuve de souplesse afin de pallier le manque de temps. En effet, il doit s'organiser par rapport au cadre temporel préexistant et ne pas laisser ses aspirations le guider vers un projet trop ambitieux qui mettrait la classe en difficulté par rapport à la gestion du temps. Les réunions entre intervenants peuvent être sur ce point (et sur d'autres) un atout pour les intervenants débutants qui pourraient partager leurs savoir-faire et leurs techniques pour déjouer ce genre de contraintes.

Collaboration entre les différents acteurs

Tout d'abord, afin que l'intervenant puisse connaître les spécificités de la classe et des élèves pour pouvoir ainsi mieux s'y adapter, il est primordial qu'il soit capable de travailler de manière coordonnée avec les instituteurs. De ce que j'ai pu remarquer, si les professeurs sont dans l'ensemble motivés dans le projet, ils peuvent l'être de façons différées. Certains prennent le contrôle du scénario, certains travaillent plus ou moins main dans la main avec l'intervenant. Ces arrangements sont propres à chaque établissement et si les enseignants sont censés communiquer leurs attentes, il appartient aussi à l'intervenant de s'assurer qu'elles sont bien claires en faisant si possible des points réguliers. Dans certains cas les échanges par mail sont utilisés mais la collaboration est meilleure lorsque professeurs et intervenants partagent lors d'un repas ou prennent tout simplement le temps de discuter. Les élèves peuvent aussi servir de médiateurs pour savoir ce qui a été fait mais un découpage des tâches

³ Le total d'heures est monté jusqu'à 40h dans un cadre exceptionnel en 2013-2024 et 2014-2015 grâce à la participation de financements privés dont l'organisme a préféré s'affranchir par la suite pour privilégier la pérennité du projet via des financements publics.

et une organisation préalable sont plus appréciables. En effet, nous avons constaté que les professeurs travaillaient également sur le projet avec les élèves lorsque l'intervenant n'est pas présent, une bonne communication s'avère donc être un élément primordial. Cette coordination s'observe surtout lorsque le dispositif est bien installé dans le collège et que les professeurs ont l'habitude de travailler avec l'intervenant « tout le monde s'associe dans cette démarche » nous dit une intervenante. Cela permet également une plus grande souplesse et des arrangements qui permettent de modifier les plannings, de rattraper des heures ainsi que de tenter des expériences comme les sorties scolaires. Leur organisation est fluidifiée lorsque la direction soutient ces initiatives qui permettent aux élèves à la fois de souder leurs liens, d'accéder à de nouveaux apprentissages mais qui marque également positivement leur esprit puisque ces activités culturelles sortent de l'ordinaire. Lors des entretiens avec les anciens élèves, on constate que ce qui les a le plus marqué, hormis la journée festival, était la sortie s'ils en avaient fait une. Le fait d'organiser des sorties dans le cadre du projet est donc à encourager. Ainsi, la collaboration entre les différents acteurs impliqués crée de nouvelles opportunités pour les élèves. De plus, comme les classes participant au projet sont sélectionnées sur la demande des enseignants qui se portent volontaires, nous pouvons constater la participation active des différents acteurs qu'il s'agisse de celle des enseignants ou des intervenants (du moment que leurs pédagogies se concordent) ce qui est une source de motivation pour les élèves, « l'objectif c'est que tout le monde soit mobilisé avec le même objectif ».

Dans cette même dynamique, j'ai pu assister à une réunion entre intervenants et professeurs qui partageaient leurs façons de faire (pour susciter l'intérêt, guider, contrôler, gérer le temps, etc.). Ce partage d'expériences, particulièrement utile pour les nouveaux adhérents permet de mieux capitaliser les acquis et formaliser un socle des savoir-faire nécessaires à la bonne mise en route et en œuvre du projet. Cela permet aussi à certains de renouveler leur techniques puisqu'une pluralité de méthodes sont présentées par chacun (brainstorming, jeux, pré-casting, etc.). Il serait intéressant de pouvoir préserver ou créer des réunions similaires pour que les nouveaux acteurs qui se sont insérés au projet au niveau national puissent également se coordonner et s'entraider.

Construire un récit pour valoriser son expérience

Comme nous l'avons évoqué les élèves des classes de SEGPA souffrent de stigmatisation, ce qui a un impact sur la confiance qu'ils ont en leurs capacités : « trop de gens qui critiquent, ils disent ouais c'est pour les mongoles ». Tout au long des entretiens que j'ai pu faire avec les élèves en cours de réalisation du projet, je n'ai pas remarqué de fierté par rapport au travail qu'ils étaient en train d'effectuer. Ils aimaient ce qu'ils faisaient et la dynamique que ça engendrait dans la classe mais ils ne se mettaient pas en avant, ni eux ni leurs capacités. Ils étaient parfois même légèrement gênés, honteux ou employaient l'humour pour déconsidérer ce qu'ils faisaient. Ce n'est qu'à la suite de la journée de projection ou bien plus tard qu'ils changeaient de discours sur eux-mêmes. Cela est d'une part dû à la valorisation de leur travail par cette journée puis par l'établissement, mais aussi lié au discours qu'ils ont eux-mêmes développé sur leurs pratiques dont ils ont fait une relecture a

posteriori après que leur travail ait été reconnu comme ayant du mérite. Les courts documentaires réalisés sur le projet mettent particulièrement en lumière cet aspect : « on est capables de faire quelque chose quoi », « on est pas débiles », « en fait ça m'a apporté qui je suis, je me suis vu », « quand je me suis vue je me suis dit : ah quand même ça va, je sais faire un truc ». Les entretiens avec les anciens élèves le mettent d'autant plus en avant. La relecture qu'ils opèrent permet de revaloriser l'expérience de façon discursive, de se raconter et valoriser les compétences acquises, et au final de revaloriser son identité par le récit. Il serait intéressant pour les élèves de prendre conscience des compétences que le projet leur permet de développer tout au long du projet. Certes, c'est dans la validation par autrui qu'ils prennent conscience de leur valeur mais le fait de nommer ces compétences alors qu'ils travaillent dessus, le fait de conscientiser leur développement permettrait aux élèves de mieux s'en saisir et plus rapidement. Cela peut être très utile pour la construction de soi ainsi que pour se valoriser professionnellement. En effet, les anciens élèves se focalisent sur la fierté qu'ils ont ressentie et la façon dont cela peut jouer dans leur façon d'être actuelle ; ils arrivent mieux à se vendre ou ont un meilleur esprit d'initiative et cela a un effet sur leur parcours « la confiance en soi, la fierté, c'est difficilement mesurable mais par contre c'est palpable » nous dit un enseignant. Cependant, ils n'utilisent pas forcément le vocabulaire valorisé par le monde professionnel comme esprit collaboratif, aptitude à travailler en équipe, le dynamisme, l'adaptabilité, les compétences organisationnelles, etc. Ainsi, les qualités que le projet assure développer chez les collégiens, c'est-à-dire « L'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort, planifier, communiquer, collaborer, s'engager, prendre des initiatives, prendre des responsabilités, maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, s'exprimer à l'oral, produire de l'écrit, s'exprimer grâce au langage du corps, acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » comme le site Le fil des images le met en avant, pourraient davantage être mises en lumière et oralement nommées. En effet, même si de façon indiscutable la valorisation du projet permet aux futurs adultes de gagner en confiance en eux, peut-être serait-il bienvenu de les familiariser avec le vocabulaire des compétences et aptitudes qu'ils développent afin qu'ils puissent le redéployer dans la suite de leur parcours.

QUELQUES LIENS UTILES

Site de l'Alhambra sur les projets d'éducation aux images :

<https://education.alhambracine.com>

Site Le fil des images sur lequel vous pouvez trouver le film réalisé par JM. Perez Albano *La face cachée des SEGPA*, ainsi que quelques courts-métrages réalisés par les élèves :

<https://www.lefildesimages.fr/toute-la-lumiere-sur-les-segpa/>

Pour ceux qui seraient intéressés pour se lancer dans le projet :

<https://toutelalumieresurlessegpa.com/podcasts/>



Affiche 2023 – collègue Jean-Claude Izzo

ANNEXES

Quelques tableaux

Prend du plaisir à être en classe	Oui	Non ou pas trop	Total
Ne participe pas à TLS	42,9	57,1	100,0
Participe à TLS	65,2	34,8	100,0
Total	53,7	46,3	100,0

Travaille en équipe	Jamais	Parfois	Souvent	Total
Ne participe pas à TLS	3,8	60,4	35,8	100
Participe à TLS	4,2	43,8	52,1	100
Total	4,0	52,5	43,6	100

Attitude en travail d'équipe	Est mal à l'aise	Fais ce les autres lui disent de faire	Mène le groupe	Total
Ne participe pas à TLS	4,3	58,7	37,0	100
Participe à TLS	13,6	38,6	47,7	100
Total	8,9	48,9	42,2	100

A le sentiment d'être écouté	Non	Oui	Total
Ne participe pas à TLS	52,8	47,2	100
Participe à TLS	23,9	76,1	100
Total	39,4	60,6	100

Grille d'entretien

Bonjour, alors moi je suis étudiante et j'étudie le projet auquel tu participes *Toute la lumière sur les SEGPA*. On essaye de savoir ce qui marche et ce qui marche pas dedans pour pouvoir le faire aussi dans d'autres régions.

Alors, je précise que je t'enregistre mais tout ce que tu me dis sera anonymisé, ça veut dire que personne ne pourra savoir ce que tu as dit que ce soit ton enseignant ou les autres élèves.

Alors tu participes au projet, qu'est-ce que tu peux m'en dire ?

Déroulement concret des activités ?

Vous en êtes où de l'écriture/ du tournage ?

Le thème, qu'est-ce que tu en penses ? Comment vous l'avez choisi ? il vous a permis de parler de quels sujets ?

Qu'est-ce que tu fais/as fait toi lors de ces étapes ?

Qu'est-ce que tu aimes/n'aime pas : comme activités (liées au projet/non lié au projet) en classe, à l'extérieur, avec l'intervenant, avec le professeur ?

Quelle est ta relation avec l'enseignant (bonne mauvaise), l'intervenant, avec tes camarades ?

Quel est ton rapport avec l'école en général ?

Comment ça se passait les années précédentes, avant de participer au projet ?

Qu'est-ce qui te motive dans le projet ? → envie de remporter un prix, apprendre, les moments partagés avec les autres ?

Est-ce que ça t'aide sur des difficultés que tu as pu avoir (stress, manque d'inspiration, confiance en toi) ?

Est-ce que tu penses que le projet améliore votre entente, votre écoute des uns des autres ?

Est-ce que toi tu te sens plus écouté par rapport à avant ?

Ça t'arrive d'en parler autour de toi ? à qui ? Par exemple pour la journée de projection à l'Alhambra, qu'as-tu raconté ?

Comment tu te sens (quelles émotions) lorsque tu parles de ce que tu fais ?

Quel est ton rapport avec la classe de segpa, avec les élèves qui ne sont pas en segpa ? Est-ce que vous vous parlez, à quelles occasions, est-ce que vous êtes potes, avec des gens d'autre classe ? Est-ce qu'ils sont au courant du projet ? qu'est-ce qu'ils en pensent ?

Est-ce que tu sais ce que tu veux faire plus tard ? est-ce que t'as des métiers liés au cinéma ou à tout ce qui tourne autour qui t'inspirent ?

Quels sont les moments que tu retiens le plus ?

Qu'est-ce que tu as le plus aimé/ le moins aimé ?

As-tu des frères et sœurs qui ont participé au projet ?

LES PARTENAIRES DU PROJET

Année 2022-2023

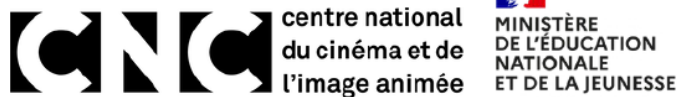
Un projet coordonné par :



Soutenu dans les Bouches-du-Rhône par :



Déploiement national avec le soutien de :



Étude de mesure d'impact menée avec le soutien de :

