

ÉTUDE DE MESURE D'IMPACT ANNÉE 2024-2025

TOUTE
LA LUMIÈRE
SUR
LES
SEGPA



© Collège Emilie de Mirabeau (Marignane) • 2025

TOUTE LA LUMIÈRE SUR LES SEGPA : RÉUSSIR ENSEMBLE PAR LA CRÉATION

**DYNAMIQUES D'IMPLICATION DANS UN
DISPOSITIF ARTISTIQUE**



Chaque année, des collégiens scolarisés en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) s'engagent dans un projet collectif de création d'un court métrage, accompagnés par leurs enseignants et des intervenants artistiques.

Le projet vise à renforcer la confiance en soi, la motivation et la participation des élèves, en leur proposant une autre manière d'entrer dans les apprentissages. À travers une expérience concrète et valorisante, il mobilise la créativité, le travail collectif et l'expression personnelle, tout en permettant aux élèves de se projeter dans une démarche exigeante et structurée.

En fin d'année scolaire, les films réalisés font l'objet de restitutions publiques dans les établissements, les cinémas partenaires et lors d'un festival national à la Cinémathèque française à Paris. Ces temps de valorisation offrent aux élèves l'occasion de présenter leur travail, de partager leur expérience et de voir leurs compétences reconnues par leur entourage et la communauté éducative.

En parallèle, une démarche d'évaluation accompagne le dispositif. Elle croise les regards des élèves et des différents acteurs impliqués afin de mieux comprendre les conditions de mise en œuvre du projet et les leviers de sa réussite.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| ÉQUIPE..... | 4 |
| MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE D'IMPACT..... | 5 |
| SYNTHESE..... | 7 |
| CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PARTICIPANTS..... | 8 |
| ACCUEIL ET PERCEPTIONS DU PROJET PAR LES ÉLÈVES..... | 9 |
| PRESENTATION DU PROJET PAR LES ENSEIGNANTS | 9 |
| RECEPTION INITIALE DU PROJET | 9 |
| ENTRE ADHESION, RESISTANCES ET ENJEUX DE STIGMATE..... | 9 |
| COMPÉTENCES ET EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES..... | 10 |
| COMPETENCES ECRITES | 10 |
| CONFiance EN SOI | 10 |
| COMPETENCES COLLABORATIVES, CLIMAT DE CLASSE, VERS UNE REUSSITE COLLECTIVE | 11 |
| DES PROGRES DIFFERENTIES EN FONCTION DU GENRE ?..... | 12 |
| ADHESION AU PROJET | 13 |
| ANALYSE DES FACTEURS D'ADHÉSION AU PROJET | 18 |
| UN EFFET RENFORCE EN MILIEU RURAL | 18 |
| RESTITUTIONS : VALORISATION ET VISIBILITE DES ELEVES | 18 |
| LA PERCEPTION DES PARENTS..... | 20 |
| INTRODUCTION : UN ACCES INDIRECT AUX PERCEPTIONS PARENTALES..... | 20 |
| DES RELATIONS ENSEIGNANTS-FAMILLES HETEROGENES | 20 |
| FAMILLES INVESTIES ET RETOURS ENTHOUSIASTES..... | 20 |
| ENTRE MEFIANCE, DISTANCE ET CONTRAINTES SOCIALES | 21 |
| CONCLUSION : UNE RECEPTION PARENTALE AMBIVALENTE | 21 |
| ENQUETE PILOTE AUPRES DES FAMILLES | 21 |
| UNE COLLABORATION CONSTRUCTIVE AVEC LES INTERVENANTS..... | 22 |
| 100% DES PROFESSEURS INTERROGÉS SONT SATISFAITS DE LEUR COLLABORATION AVEC L'INTERVENANT | 22 |
| RELATION INITIALE ET DECOUVERTE D'UN NOUVEL ACTEUR EDUCATIF | 22 |
| POSTURE PROFESSIONNELLE, AUTORITE PARTAGEE ET DYNAMIQUE RELATIONNELLE | 22 |
| COMPETENCES TECHNIQUES, EXPERTISE ARTISTIQUE ET RESPONSABILISATION DES ELEVES | 23 |
| CHOIX DES INTERVENANTS ET ROLE CENTRAL DE LA COORDINATION | 23 |
| COMPLEMENTARITE DES ROLES ET DYNAMIQUE EDUCATIVE PARTAGEE | 23 |
| PROFESSIONNALITE, CREDIBILITE DU PROJET ET IMPACT SUR LES ELEVES | 23 |
| RÔLE ET ENGAGEMENT DES COORDINATIONS LOCALES..... | 26 |
| PREMIERS PAS DANS LE PROJET | 26 |
| MOTIVATIONS ET VALEURS DES COORDINATIONS | 26 |
| UN ROLE TRANSVERSAL ET STRUCTURANT | 26 |
| PILOTAGE ET INTERACTIONS SUR LE TERRAIN | 27 |
| CONDUITE ET APPROPRIATION DU PROJET PAR LES ENSEIGNANTS | 28 |
| COLLABORATION AVEC LA COORDINATION : FLUIDITE ET SOUTIEN ORGANISATIONNEL..... | 28 |
| DEGRE D'IMPLICATION ET INITIATIVES PERSONNELLES | 28 |
| MOTIVATIONS DES ENSEIGNANTS | 29 |
| L'ACCUEIL DU PROJET DANS LES ETABLISSEMENTS..... | 31 |
| LA STIGMATISATION PERSISTANTE ET LA FAIBLE ATTENTION PORTEE AUX SEGPA | 31 |
| APPROFONDISSEMENT ET PERSPECTIVES..... | 32 |
| PRATIQUES CULTURELLES ET OUVERTURE CINÉMATOGRAPHIQUE | 32 |
| ANALYSE DES PRODUCTIONS VISUELLES DES ELEVES | 32 |
| ANALYSE LONGITUDINALE ET IMPACT SUR LES PARCOURS | 32 |
| DEVELOPPEMENT D'UN AXE SUR LES METIERS | 32 |
| LES PARTENAIRES | 34 |

ÉQUIPE

Dans le cadre de la troisième édition nationale du projet *Toute la lumière sur les SEGPA*, une nouvelle étude de mesure d'impact a été conduite afin d'en analyser les effets auprès des élèves et des acteurs éducatifs impliqués. Cette démarche s'inscrit dans une volonté de suivi et d'amélioration continue du dispositif.

Cette étude a été conduite conjointement par la coordination nationale du projet *Toute la lumière sur les SEGPA*, portée par Cécile Du- rieux, avec l'appui de Sephora Djekhar, et l'Observatoire des publics et des pratiques de la culture – Mesopolis (UMR 7064, Aix-Marseille Université / CNRS), représenté par la sociologue Sylvia Girel.

L'analyse des données et la rédaction du rapport ont été assurées par Anaïs Merentier, chargée d'étude en sociologie.

Le travail d'enquête qualitative (entretiens) a été mené par Justine Richard, tandis que les questionnaires d'évaluation ont été élaborés et administrés par la coordination nationale, en lien avec l'Observatoire des publics et des pratiques de la culture.



© Collège Fernand Léger (Berre l'Etang)

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE D'IMPACT

L'étude repose sur une méthodologie mixte associant des approches quantitatives et qualitatives. Le volet quantitatif s'appuie sur l'administration d'un questionnaire auprès des élèves participants, ayant recueilli près de 600 réponses. Les données ont été collectées à deux temps de l'année scolaire — en début et en fin d'année — dans l'objectif d'observer d'éventuelles évolutions. Conformément aux contraintes habituelles des enquêtes longitudinales, le taux de réponse diminue en fin d'année (environ 400 questionnaires en début d'année et 200 en fin d'année), tout en restant suffisamment représentatif pour permettre l'analyse.

Le volet qualitatif comprend la réalisation de 14 entretiens semi-directifs auprès d'enseignants et de coordinateurs du projet, permettant d'approfondir la compréhension des dynamiques de mise en œuvre et des effets perçus du dispositif. Enfin, un travail spécifique portant sur les parents a également été engagé, permettant d'éclairer la réception et la perception du projet au sein des familles.

Au total, la méthodologie d'enquête déployée cette année peut être synthétisée à travers les outils et sources suivants :

- Observations sur le terrain (ateliers en classe, formations enseignants, projections, restitutions)
- Entretiens semi-directifs avec les coordinations de nouveaux territoires : 4 personnes
- Entretiens semi-directifs avec de nouveaux enseignants : 10 personnes
- Questionnaire élèves (début et fin d'année) : 216 répondants
- Questionnaire bilan enseignants : 33 répondants
- Questionnaire bilan intervenants artistiques : 31 répondants
- Questionnaire bilan coordinations : 8 répondants
- Questionnaire familles (premier test auprès de 2 établissements) : 14 répondants



© Collège Matthias Grünewald (Guebwiller)

SYNTHESE

Depuis plusieurs années, l'évaluation du projet *Toute la lumière sur les SEGPA* se construit et se consolide. La démarche s'est progressivement enrichie en multipliant les points de vue: questionnaires et entretiens auprès des enseignants, coordinations locales et intervenants artistiques ont permis de mieux comprendre les dynamiques du projet. Cette année, un nouveau pas a été franchi avec la mise en place d'un questionnaire pilote à destination d'un premier groupe de parents, afin d'intégrer leur regard sur l'expérience vécue par les élèves. L'objectif reste constant: croiser et diversifier les points de vue pour mieux identifier les conditions qui favorisent la réussite du dispositif et son impact réel. Parmi l'ensemble des résultats recueillis, quelques grandes lignes se dégagent:

Un projet massivement apprécié par les élèves

- 86 % déclarent avoir aimé y participer
- 90 % se disent fiers du film réalisé
- 85 % estiment avoir gagné en confiance
- La notion de «réussir ensemble» revient comme un élément central

Un effet territorial différencié

- 81% d'appréciation en contexte urbain
- 95 % en contexte rural

L'étude montre que le projet suscite un enthousiasme encore plus marqué en milieu rural, où les élèves sont souvent moins exposés aux propositions culturelles.

Des effets plus marqués auprès des élèves filles

L'analyse des questionnaires révèle des différences genrées: les filles expriment plus fortement le sentiment d'avoir progressé dans leurs compétences orales, leur assurance à l'oral et leur capacité à mener une tâche à son terme. On observe un renforcement de leur participation orale au fil du projet, faisant du dispositif un espace sécurisant d'expression et de prise de parole.

Un levier de sens et d'engagement pour les enseignants et intervenants artistiques

Les enseignants et les artistes confirment s'être engagés avant tout pour les élèves: renforcer leur estime d'eux-mêmes, leur offrir une ouverture culturelle et montrer que la réussite peut prendre d'autres formes que les apprentissages traditionnels. Beaucoup soulignent que ce projet s'inscrit dans une continuité professionnelle et pédagogique, nourrie par leur intérêt personnel pour le cinéma, l'éducation à l'image et le développement de l'esprit critique.

Le rôle déterminant des coordinations locales

L'étude valorise le rôle clé des coordinations locales, dont l'action assure la cohérence et la réussite du dispositif, en accompagnant les enseignants et en facilitant la mise en œuvre de chaque étape.

Prolonger l'impact: une perspective pour l'avenir

Les résultats montrent que le projet produit des effets éducatifs, culturels et personnels mesurables. Ils invitent désormais à approfondir l'étude: comprendre comment les élèves s'appuient sur cette réussite collective pour la suite de leur parcours et analyser plus précisément l'impact du dispositif dans le temps — sur leurs trajectoires scolaires, professionnelles, personnelles et culturelles.

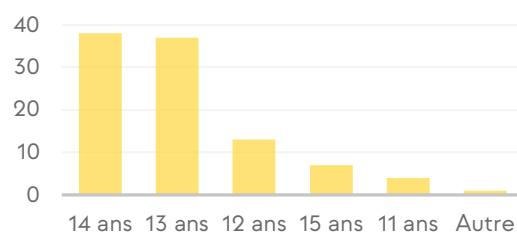
CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PARTICIPANTS

Les élèves participant au dispositif *Toute la lumière sur les SEGPA* sont majoritairement âgés de 13 à 14 ans, correspondant aux niveaux 5e et 4e, où l'engagement dans le projet est le plus fréquent. La répartition filles/garçons est équilibrée, avec une légère majorité de garçons, ce qui s'accorde avec les profils observés au niveau national. Sur le plan social, les situations professionnelles des parents mettent en lumière la proximité avec les contextes socio-économiques associés aux SEGPA : une part notable de mères sans emploi ou employées et une proportion élevée de pères ouvriers renvoient à des milieux souvent moins favorisés. À l'échelle nationale, environ 68 % des élèves de SEGPA sont issus de milieux sociaux défavorisés, confirmant que ce dispositif s'adresse à un public confronté à des contextes socio-économiques fragiles¹.

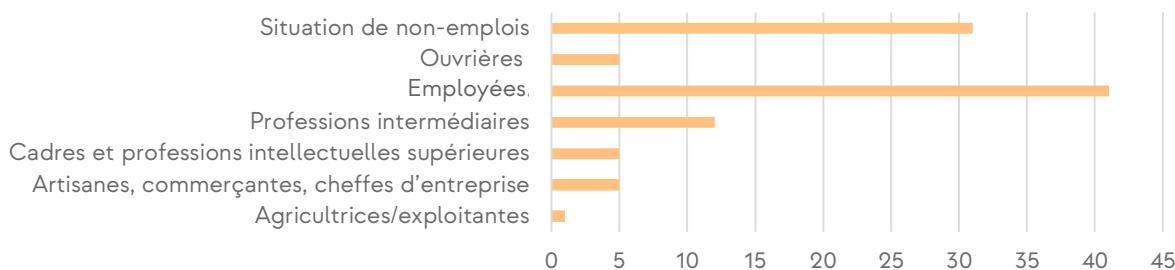
Répartition des élèves par genre



Âges (%)



Profession et catégorie socioprofessionnelle de la mère



Profession et catégorie socioprofessionnelle du père



¹ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, Répères et références statistiques 2024 – Origine sociale des élèves en SEGPA

ACCUEIL ET PERCEPTIONS DU PROJET PAR LES ÉLÈVES

Présentation du projet par les enseignants

Les enseignants interrogés, qui se lançaient pour la première fois dans *Toute la lumière sur les SEGPA*, ont adopté des stratégies variées pour présenter le projet à leurs élèves. Certains ont choisi une annonce directe dès la rentrée, afin « qu'ils sentent que ça allait nous tenir en haleine toute l'année », tandis que d'autres ont préparé progressivement le terrain en introduisant des activités en amont, comme l'étude de films ou l'intégration du projet dans d'autres initiatives pédagogiques. Cette préparation a souvent été pensée comme une nécessité pour « amorcer la petite étincelle » et permettre aux élèves de s'approprier progressivement un univers qui peut leur sembler éloigné. Plusieurs enseignants insistent également sur la nécessité de combiner cadrage et responsabilisation : « on est là pour impulser quelque chose et après, leur laisser s'approprier », rappelant que si l'enseignant guide l'entrée dans le projet, la dynamique doit ensuite devenir collective.

Réception initiale du projet

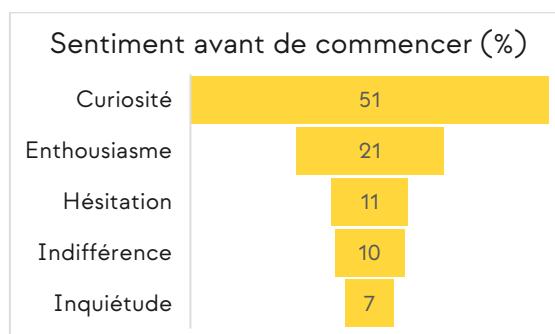
Les élèves accueillent généralement l'annonce du projet avec enthousiasme, souvent teinté d'inquiétude ou de surprise. Les enseignants décrivent des réactions immédiates, parfois mêlées : « des regards qui brillaient mais aussi avec un peu d'inquiétude ». Pour certains, le cinéma possède une dimension presque magique : « la notion de film leur a fait beaucoup de bien », générant un effet d'enthousiasme immédiat, suivi d'une phase de rebondissement que l'enseignant doit anticiper (« au début, il y a l'effet wow, puis après, l'effet soufflé »). Cet attrait repose aussi sur des éléments concrets : les élèves mentionnent le caractère « rigolo » du projet, la perspective d'une restitution en salle ou encore un déplacement à Paris ou dans une autre ville. Néanmoins, dans

certaines classes plus en difficulté, cet enthousiasme initial n'efface pas complètement les tensions internes.

Entre adhésion, résistances et enjeux de stigmate

Si une majorité d'élèves se montrent rapidement réceptifs, certains expriment des réticences liées au stigmate associé à leur orientation en SEGPA. Plusieurs enseignants témoignent d'un malaise autour du nom même du dispositif : « les SEGPA n'aiment pas être appelés SEGPA », certains se sentant immédiatement « stigmatisés ». Cette réaction est renforcée par l'existence de représentations dévalorisantes, parfois alimentées par des productions médiatiques caricaturales – ainsi un enseignant rapporte que des élèves pensaient qu'ils allaient tourner « comme dans le film des SEGPA de Hanouna », « qu'on allait se moquer d'eux ». Les enseignants doivent alors déployer des stratégies discursives pour reformuler le projet, valoriser leurs compétences (« vous savez manipuler des choses, donc ce sera plus facile pour vous ») et rendre explicite sa dimension pédagogique et artistique. Malgré ces obstacles, l'engagement finit souvent par émerger, comme en témoigne cet enseignant : « ils ont des petites lumières qui se sont allumées dans leurs yeux », signe d'une appropriation progressive du projet.

Le questionnaire révèle tout de même un engouement notable pour *Toute la lumière sur les SEGPA* de la part des élèves, puisque 72% d'entre eux se déclarent curieux ou enthousiastes à l'idée de le commencer.



COMPÉTENCES ET EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES

Compétences écrites

Les questionnaires indiquent une légère progression des compétences écrites, avec 7 % d'élèves supplémentaires se déclarant capables de rédiger un texte. Les enseignants soulignent néanmoins la difficulté des moments d'écriture collective, confrontés à des idées « farfelues, un peu irréalisables » et à la nécessité de trouver un équilibre entre guidance et autonomie. La planification est facile à concevoir, mais « leur faire faire, c'est beaucoup plus dur », notamment en raison de lacunes linguistiques et d'une imagination encore peu structurée. Le recours au travail oral ou en groupes, ainsi qu'à l'expertise d'intervenants professionnels, permet de transformer les idées initiales en productions concrètes. L'objectif est de favoriser l'appropriation du projet tout en respectant un cadre réaliste et valorisant pour les élèves, « c'est une jonglerie pédagogique, un peu délicate ».

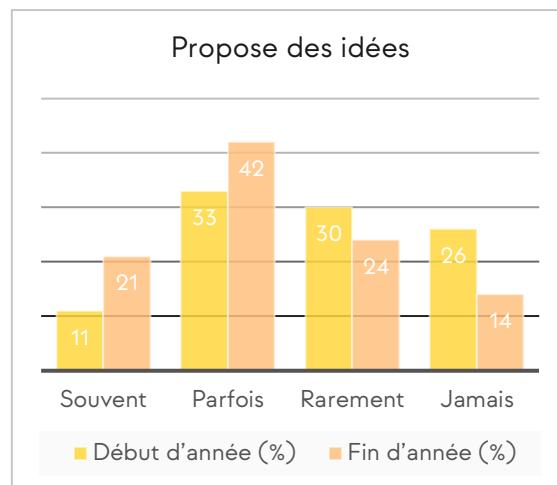
« Si on les écoutait, on ferait un James Bond. »

« On ne va pas aller de but en blanc leur donner une feuille et puis on y va. Mais c'est des élèves qui, parfois, n'ont pas eu la nourriture non plus pour avoir un imaginaire très dense. Et du coup, ça veut dire les nourrir pas mal. »

« Je ne suis pas une fée, je n'ai pas de baguette magique. Les difficultés en français, ils en ont tous. »

Confiance en soi

La propension des élèves à proposer des idées est un indicateur représentatif de leur confiance en eux. On observe une évolution significative de celle-ci : la proportion d'élèves déclarant proposer souvent des idées double et inversement celle déclarant ne jamais en proposer diminue presque de moitié entre le début d'année et la fin de celle-ci.



Une enseignante met en avant la façon dont le contexte particulier engendré par le dispositif permet aux élèves de reprendre confiance en eux :

« C'est la plupart du temps des élèves qui ont une image dégradée d'eux-mêmes, par leur milieu social, par le regard qu'on pose sur eux, là, ils se sentent valorisés. Je les sens différents quand on aborde ça parce qu'ils ne sont pas en échec. Il n'y a pas de possibilité d'être en échec. C'est leur liberté d'inventer un personnage. Tandis qu'en français, ils peuvent être en échec parce que de la conjugaison, ça reste de la conjugaison. [...] là, ils sont toujours en situation de réussite. Toujours. »

En revanche, au niveau du rapport à l'image et au fait de se faire filmer, le questionnaire met en évidence une relative stabilité des réponses des élèves, sans évolution significative en termes de confiance, alors même que cette dimension constitue un élément central du projet. Plusieurs facteurs explicatifs peuvent être envisagés sans qu'il soit possible, à ce stade, de les départager clairement : cette stabilité peut relever de caractéristiques propres à l'adolescence, période au cours de laquelle le rapport à soi et à son image est souvent marqué par des formes de fragilité, ou être renforcée par une expérience scolaire en SEGPA, susceptible d'accentuer le sentiment de stigmatisation. Les entretiens avec les enseignants nuancent toutefois ce constat, en soulignant que le cadre du tournage permet à chacun de trouver une place adaptée à son degré d'aisance : « J'ai plein de maquilleurs, mais je n'ai aucun acteur. Les élèves, au départ, pour l'instant, ne sont pas du tout impatients de passer devant la caméra. » Ainsi, si le projet favorise une répartition des rôles respectueuse des réticences individuelles, le rapport au fait d'être filmé demeure globalement inchangé selon les données quantitatives.

Compétences collaboratives, climat de classe, vers une réussite collective

Les données issues des questionnaires montrent globalement un climat de classe et des compétences collaboratives relativement favorables. La proportion d'élèves déclarant aimer travailler en équipe demeure élevée et stable sur l'année (78 % en début comme en fin d'année). De même, l'entente avec les camarades est jugée bonne ou très bonne par une large majorité des élèves, passant de 74 % en début d'année à 79 % en fin d'année, tandis que les situations de mauvaise entente restent marginales (environ 5 %). En revanche, le sentiment d'être écouté par les autres élèves tend à diminuer au fil des éditions : 80 % en 2022-2023, 71 % en 2023-2024 et 61 % en 2024-2025, évolution qui peut être mise en lien avec l'élargissement progressif du dispositif à de nouveaux territoires et à des établissements encore en phase d'appropriation.

Ces résultats quantitatifs doivent toutefois être mis en regard des discours enseignants, qui soulignent des dynamiques relationnelles parfois complexes. Plusieurs évoquent des groupes marqués par des tensions internes, voire des conflits ouverts, sans que cela n'empêche la production collective : « malgré le fait qu'ils se pouillent, sur le résultat ça se voit pas ». Le projet impose en effet un cadre de coopération qui peut nécessiter, selon les contextes, un recours plus affirmé à « de l'autorité, de la discipline », afin de rendre le travail collectif possible. Cette contrainte est aussi perçue comme un levier pédagogique : le fait que « si certains se désinvestissent, tout le groupe en pâtit » instaure une forme de responsabilisation collective.

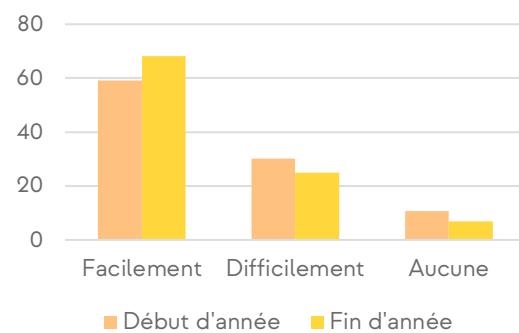
Au-delà des tensions, de nombreux enseignants insistent sur les effets structurants du travail de groupe. Le projet est pensé comme un contrepoint à une école perçue comme largement individualisante, avec l'objectif explicite de « les faire se serrer les coudes » et d'apprendre à « faire avec toutes leurs différences ». Si certains regrettent que l'« esprit de classe » ne se transforme pas toujours de manière spectaculaire, beaucoup soulignent néanmoins une atténuation des conflits et une capacité accrue à « réussir ensemble ». La réussite collective, matérialisée par la réalisation d'un film, apparaît alors comme un puissant facteur de valorisation, contribuant à instaurer un climat de confiance propice à l'expression, à l'entraide et au développement de compétences psychosociales, déjà largement mobilisées dans le cadre du projet.

Des progrès différentiés en fonction du genre ?

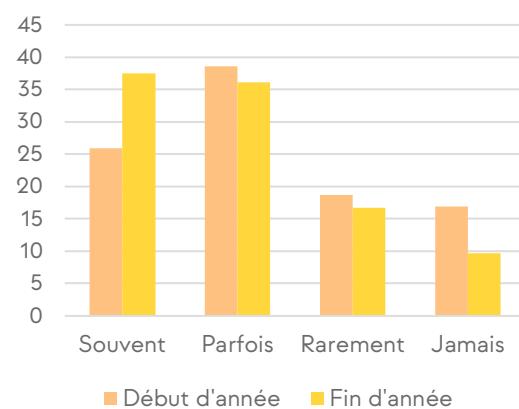
Les résultats du questionnaire mettent en évidence des différences genrées dans le sentiment de capacité à mener une tâche à son terme. Chez les garçons, la proportion d'élèves se déclarant capables d'aller facilement au bout d'une tâche apparaît à la fois élevée et stable, atteignant 72 % sans variation significative entre le début et la fin de l'année. En revanche, chez les filles, une évolution notable est observée : cette proportion passe de 59 % à 68 %, soit une progression d'environ neuf points. Cette augmentation suggère un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves concernées, là où celui-ci était initialement plus fragile, et invite à considérer les effets différenciés du dispositif selon le genre.

Un constat comparable peut être formulé concernant les compétences orales. Du côté des garçons, la proportion d'élèves déclarant prendre souvent la parole en classe demeure globalement stable, autour de 40 %, sans évolution significative au cours de l'année. En revanche, chez les filles, les données mettent en évidence une progression notable : la part de celles qui estiment prendre régulièrement la parole augmente de 12 points. Cette évolution s'accompagne, de manière inverse, d'une diminution marquée de la proportion d'élèves déclarant ne jamais intervenir à l'oral, qui passe de 17 % en début d'année à 10 % en fin d'année. Ces résultats suggèrent un renforcement de la participation orale des filles au fil du dispositif.

Confiance des filles dans leur capacité à accomplir une tâche (%)



Fréquence des prises de parole des filles en classe (%)



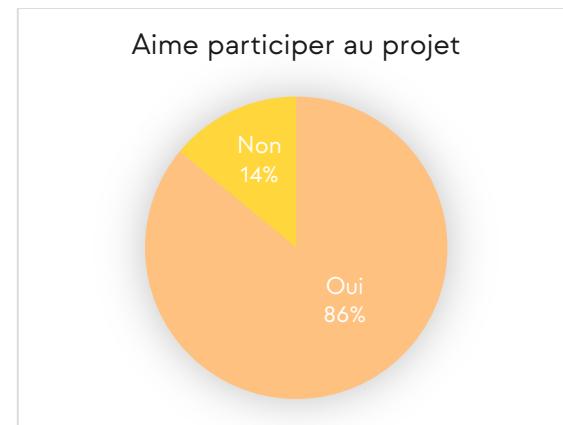
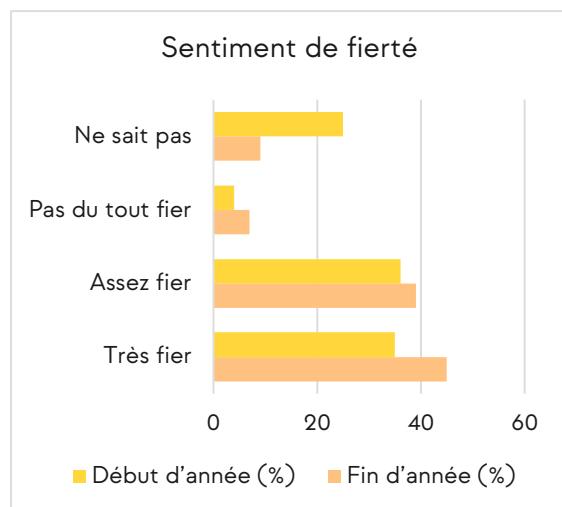
Adhésion au projet

1. Implication et fierté

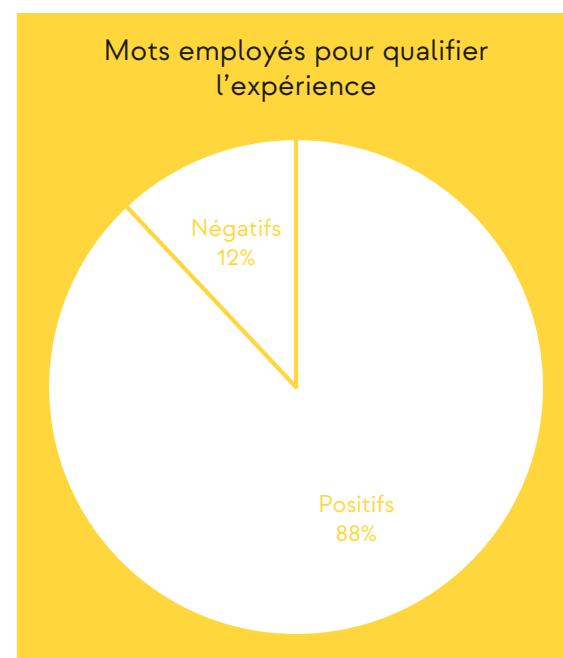
Cette année encore, les données recueillies témoignent d'une forte adhésion des élèves au dispositif *Toute la lumière sur les SEGPA*. Les indicateurs présentés ci-après mettent en évidence un sentiment de fierté largement partagé chez les élèves ayant pris part au projet, ainsi qu'une implication émotionnelle marquée. Les mots mobilisés pour décrire l'expérience renvoient majoritairement à des registres positifs, traduisant à la fois l'enthousiasme, l'intérêt et la satisfaction éprouvés tout au long du parcours. Cette adhésion se manifeste également dans la capacité des élèves à recommander le projet à leurs pairs, signe d'une appropriation réelle et d'une reconnaissance de sa valeur. L'ensemble de ces éléments convergent pour attester d'une réception très favorable du projet par les élèves, confirmant la pertinence et l'attractivité du dispositif.

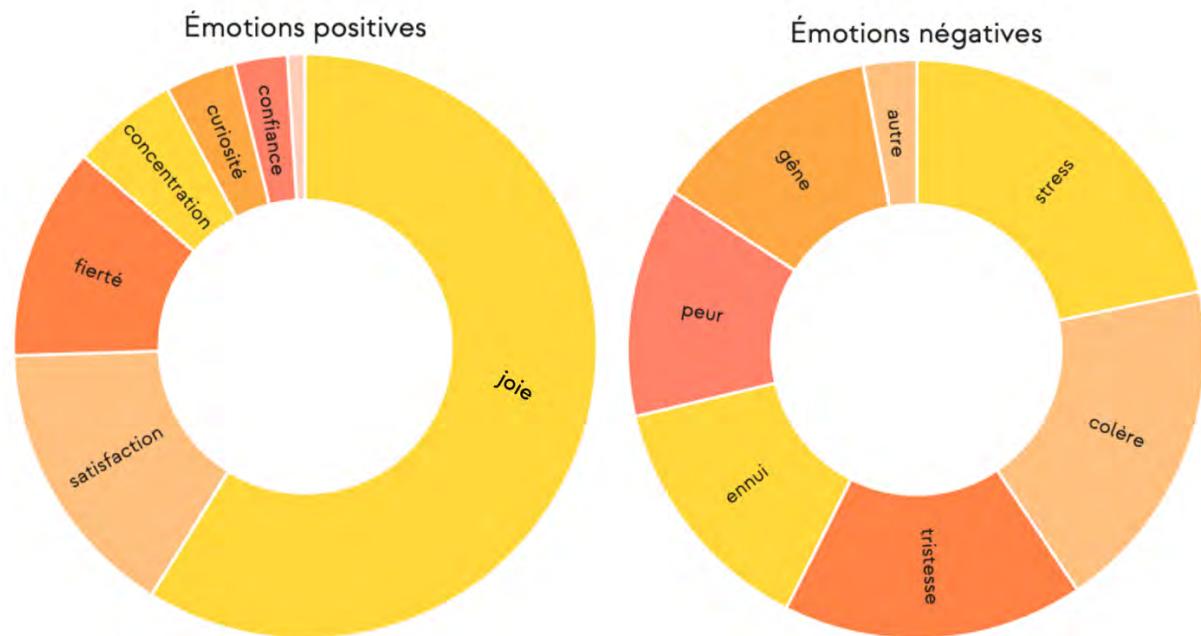
D'eux même, 18% des élèves ont déjà partagé une photo en lien avec le film sur les réseaux sociaux.

Évolution du sentiment de fierté des élèves quant à leur participation à *Toute la lumière sur les SEGPA*:



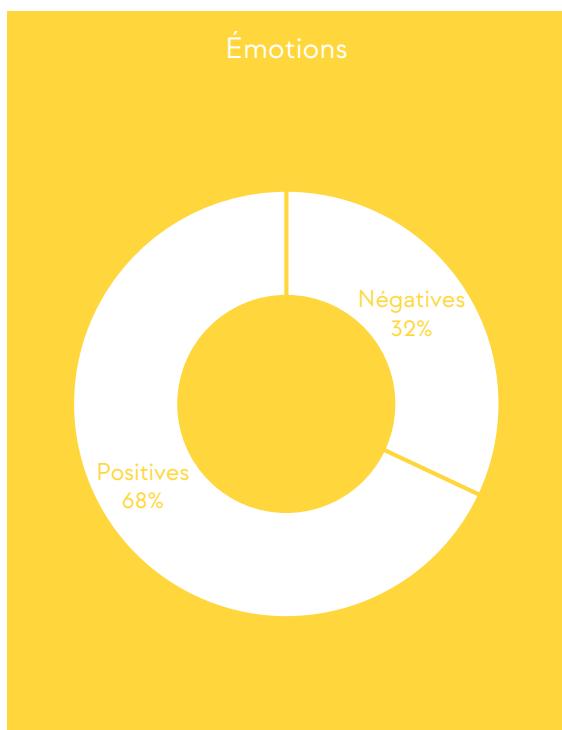
Comme nous pouvons le voir sur les graphiques, la mauvaise réception du dispositif ne concerne qu'un faible nombre d'élèves, cependant nous avons choisi de nous intéresser à eux. Pour la plupart il s'agit de cas isolés. Il n'y a qu'une seule classe (sur 23 ayant répondu au questionnaire de fin d'année) qui semble avoir eu des problèmes en termes d'adhésion, avec la moitié de ses élèves qui témoignent de retours négatifs.





Le nuage de mots réalisé à partir des retours des élèves est significatif de la bonne réception du dispositif. Lorsqu'on le regarde en détail, il laisse toutefois entrevoir des nuances quant à l'appréciation de celui-ci.

Nous avons donc cherché à les expliquer en nous penchant du côté des émotions ressenties par les élèves au contact du projet.



2. Émotions et expériences des élèves

En ce qui concerne l'ennui et la colère, plusieurs pistes d'analyse sont encore à creuser. Toutefois, en ce qui concerne la tristesse qui est ressentie en fin d'année son apparition peut être liée au fait de mettre un terme à ce projet, ce qui démontre un fort attachement à celui-ci et qui est donc un signe finalement positif. Il semblerait qu'elle soit aussi à mettre en relation avec des espoirs de restitutions n'ayant pas pu aboutir (par exemple la participation au festival national) et ayant donné lieu à de la frustration même si d'autres facteurs explicatifs seront à rechercher. Enfin le stress, la peur et la gêne peuvent autant être interprétés positivement que négativement, en fonction de s'ils sont dépassés. En effet, lorsqu'on demande aux élèves, s'ils devaient convaincre leurs amis, quelles raisons ils leur donneraient de participer : une bonne partie répond « dépasser ses peurs et être fier de soi », en ce sens le fait de ressentir de la peur et du stress est inhérent au processus. D'autres élèves en revanche disent ressentir de la gêne même passé le moment des restitutions, dans ces quelques cas le projet n'a pas réussi à leur permettre de développer un regard revalorisé sur eux-mêmes et leurs capacités.

N'oublions pas toutefois que la grande majorité des élèves reste conquise par le dispositif *Toute la lumière sur les SEGPA* et encourage d'autres SEGPA à y participer.



© Gauthier Dirson et Laurie Dirson • Collège Béranger (Péronne)

**SI TU DEVAIS DONNER À TES AMIS UNE RAISON DE
PARTICIPER À TOUTE LA LUMIÈRE SUR LES SEGPA CE
SERAIT...**

**C'EST
GÉNIAL !**

**S'AMUSER ET
PARTAGER DES
MOMENTS
ENSEMBLE**

**DÉPASSER
SES PEURS
ET ÊTRE
FIER DE SOI**

**DÉCOUVRIR
LE CINÉMA
ET L'ACTING**

DIVERS

« Découvrir comment est fait le cinéma »

« La collaboration avec les copains »

« C'EST DIFFICILE MAIS ÇA VAUT LE COUP »

« Que c'est cool à faire et que on a pas souvent la chance de le faire »

« Avoir du courage et être capable de se faire filmer »

« DE PARTAGER UN MOMENT TOUS ENSEMBLE ET D'APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE, DE S'ÉCOUTER, APPRENDRE À PLUS CONNAITRE LES AUTRES »

« Que c'est super bien et que après t'es fier de ce que t'as fait même si t'es pas acteur »

« Pour montrer que les personnes qui sont en SEGPA ne sont pas débiles »

« QU'ON A PLUS CONFIANCE EN SOI »

« Que c'est super, c'est exceptionnel et c'est une chance de faire du cinéma »

« On fait la star »

« FONCEZ ! C'EST TROP BIEN »

« On s'amuse et on est tous réunis »

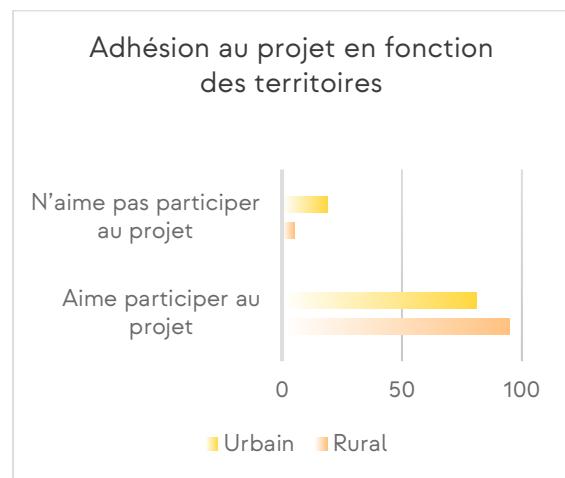
« On s'ennuie pas et c'est très intéressant »

« DE SE DONNER JUSQU'AU BOUT »

ANALYSE DES FACTEURS D'ADHÉSION AU PROJET

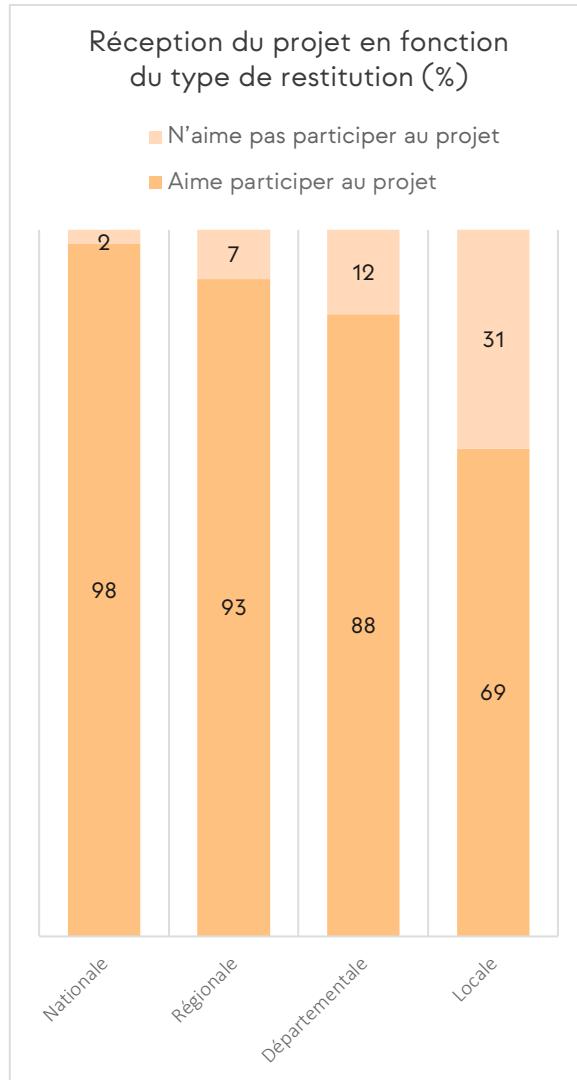
Un effet renforcé en milieu rural

Le dispositif étudié semble susciter une adhésion particulièrement forte auprès des élèves scolarisés en milieu rural. Cette différence peut s'expliquer par un accès plus limité à l'offre culturelle, en raison de l'éloignement des établissements par rapport aux espaces urbains où cette offre est davantage concentrée. Ainsi, si le projet recueille déjà un taux d'appréciation élevé en contexte urbain (81%), il apparaît encore plus valorisé par les élèves des zones rurales (95 %). Toutefois, cette dynamique positive s'accompagne de contraintes structurelles plus marquées : la mobilité y constitue un enjeu central, tant en raison du coût plus élevé des déplacements que des distances importantes séparant les collèges. Ces éléments représentent des obstacles concrets, notamment pour l'organisation de restitutions collectives, et peuvent limiter la pleine mise en œuvre du dispositif.

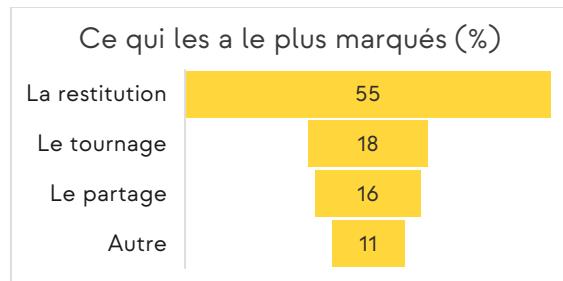


Restitutions : valorisation et visibilité des élèves

Un deuxième élément décisif quant à l'adhésion au projet par les élèves est la restitution.



Pour de nombreux élèves elle s'avère être l'évènement le plus marquant de leur participation au projet.



D'autant plus que le partage mentionné, comprend tout aussi bien les moments collectifs en classe que le moment de partage lors des restitutions.

« Montrer notre film, visiter Paris et voir la tour Eiffel. » Les voyages à Paris, ou la sortie à Marseille (pour la restitution régionale) sont aussi souvent mentionnés par les élèves comme les évènements qui les ont le plus marqués.

1. Importance centrale des restitutions

Les restitutions constituent un moment clé du dispositif, considéré comme le « point d'orgue du projet » et un temps de valorisation des élèves. À l'échelle nationale, la projection à la Cinémathèque à Paris suscite un fort impact émotionnel: « C'est grand, c'est incroyable, c'est fabuleux », déclare un élève. Ces moments permettent aux participants de montrer leur travail accompli et de recevoir une reconnaissance, tant institutionnelle que collective, donnant ainsi une visibilité concrète à leurs réalisations artistiques.

3. Revalorisation des élèves

La restitution est également un levier de confiance et d'estime de soi. Les élèves, souvent en difficulté, se voient reconnaître leurs compétences: « C'est des élèves qui, souvent, étaient en difficulté, ont perdu confiance en eux ». L'importance de ces moments est soulignée par des professionnels: « On les a vus tourner avec dérision tous les problèmes qu'ils ont... c'est un pas vers la guérison de l'âme ». La valorisation publique renforce la fierté personnelle et collective des participants.

4. Mobilisation et effet collectif

Les restitutions permettent une dynamique collective et un sentiment d'appartenance. Les élèves apprécient l'échange avec d'autres établissements: « Trop bien, génial parce qu'on fait des films, on partage avec tous les collèges ». Les projets suscitent curiosité et motivation, et les affiches TLS dans les établissements favorisent l'adhésion d'autres élèves. Ces moments renforcent la visibilité des élèves et contribuent à la reconnaissance de leurs talents.

5. Contraintes et inégalités d'accès

Les restitutions sont cependant confrontées à des contraintes logistiques importantes, notamment la mobilité et l'accès aux salles. La sélection pour les restitutions nationales peut générer de la frustration: « Petite déception : pas sélectionné pour le tirage au sort pour Paris ». Ces facteurs peuvent limiter l'impact collectif et la portée des restitutions.

6. Enjeux organisationnels et préconisations

Les enseignants soulignent la nécessité de planifier des restitutions现实istes et mobilisatrices: « Il faut donner toute l'ampleur qui se doit à un temps de restitution ». Il s'agit de maintenir l'effet de surprise et d'engager les élèves dans un rôle actif, tout en articulant les restitutions locales et nationales. L'organisation inclut également la présence de parents et de professionnels pour renforcer la légitimité et l'ampleur des projections.

7. Valeur culturelle et émotionnelle

Les restitutions offrent un accès inédit à la culture et à des lieux prestigieux, réduisant le sentiment d'inaccessibilité: « L'idée c'est de casser ce truc de monde inaccessible ». La présence de professionnels du cinéma et de parrains, comme Claude Barras, parrain de cette 3e édition nationale, confère un effet de crédibilité et d'engagement. Les élèves découvrent l'expérience collective et la projection sur grand écran, renforçant l'appropriation du projet et la fierté de leur production.

LA PERCEPTION DES PARENTS

L'analyse du questionnaire montre qu'en début d'année 81 % des élèves déclarent avoir parlé du projet à leurs parents ou à leur éducateur. Ce chiffre pourrait sembler encourageant, puisqu'il suggère un certain intérêt, voire une forme de fierté. Cependant, il demeure en partie biaisé : les élèves « sont obligés parce qu'il y a des papiers à remplir, il y a le droit à l'image ». Leur déclaration ne permet donc pas d'affirmer qu'ils ont spontanément souhaité partager leur expérience du projet. Par ailleurs, la comparaison des réponses entre le début et la fin de l'année n'indique pas d'évolution notable. Le nombre d'élèves qui évoquent ce qu'ils font en classe en dehors du collège reste globalement stable, ce qui limite l'interprétation d'un impact direct du projet sur leur volonté de communiquer davantage sur leurs activités scolaires.

Introduction : un accès indirect aux perceptions parentales

Dans le prolongement de l'analyse menée auprès des élèves et des enseignants, nous avons souhaité examiner plus finement le possible impact du projet *Toute la lumière sur les SEGPA* sur les perceptions qu'ont les parents de leur enfant. Ce questionnement s'impose d'autant plus que la scolarisation en SEGPA demeure parfois associée à une forme de stigmatisation ou de honte. L'accès direct aux familles s'avérant toutefois complexe, l'enquête s'est appuyée principalement sur les retours des enseignants, qui constituent un relais privilégié pour comprendre la manière dont les parents reçoivent et interprètent le projet.

Des relations enseignants-familles hétérogènes

Il apparaît d'abord que la relation entre enseignants et familles varie fortement selon les établissements et les pratiques professionnelles. Certains enseignants entretiennent un contact régulier — « au moins une fois par mois » — tandis que d'autres ne rencontrent pas les parents de l'année, notamment lorsque

des éducateurs se substituent aux représentants légaux. Cette hétérogénéité conditionne la visibilité du projet auprès des familles. Dans certains cas, les parents ont été informés lors de réunions dédiées, avec une participation jugée élevée : « Moi, j'en ai eu sept sur seize. Je suis très contente », alors que, selon un autre enseignant, « une réunion parent-professeur, si on a 4-5 parents pour 16 élèves, c'est bien ».

Familles investies et retours enthousiastes

Les retours recueillis montrent une réception globalement positive du projet parmi les familles présentes et investies. Beaucoup perçoivent l'initiative comme une opportunité rare : « ils estiment leurs enfants chanceux », notamment dans des zones où « la culture est éloignée » et où les sorties scolaires sont peu fréquentes. Pour certains, la perspective qu'un film soit réalisé constitue un vecteur de fierté : « Les parents sont très contents parce qu'il y a un film au bout (...), mon enfant va avoir contribué à un film ». Le prestige symbolique associé à certaines étapes — telle qu'une projection à la Cinémathèque française, décrite comme « un écran extraordinaire » — renforce la valorisation ressentie par les familles. Plusieurs témoignages soulignent également la réactivité et l'implication parentale lorsque des ajustements étaient nécessaires : un enseignant rapporte qu'« il a suffi d'un appel, et la famille est venue dans la minute rapporter les bons habits ».

« Le document du droit à l'image est revenu très rapidement, c'est une preuve de motivation »

« Quand on les convoque, la plupart du temps, ce n'est pas pour les féliciter, vous voyez, c'est plutôt qu'il y a un problème. Donc quand on leur demande de venir pour leur dire, on va faire un super truc avec vos enfants, ils vont être valorisés, ils sont partants les parents, ils sont contents. »

Entre méfiance, distance et contraintes sociales

Toutefois, ces retours positifs coexistent avec des formes de distance, de crainte ou de défiance vis-à-vis de l'institution scolaire. Certains parents interrogent l'utilité du projet, ce qui conduit les enseignants à expliciter sa dimension pédagogique. D'autres, en raison de difficultés sociales ou d'expériences antérieures négatives, se montrent peu enclins à participer : « les parents ne viennent pas facilement au collège », même si une relation de confiance peut se construire « parce qu'ils connaissent l'équipe depuis longtemps ». Dans quelques situations, des contraintes familiales ou des normes éducatives strictes limitent la participation des élèves, par exemple pour les voyages scolaires : « certains parents ont peur de lâcher leur gosse ».

« Alors, qu'ils en discutent chez eux, oui, mais faut-il que les familles soient... comment dire... soient ouvertes au dialogue ou prennent le temps du dialogue, parce qu'on parle de ça, en fait, de l'absence du dialogue. C'est compliqué, je crois, pour un gamin de parler de ce qui se passe en classe quand il n'arrive même pas à parler du film qu'il a vu avec ses parents à la télé, vous voyez ? »

Conclusion : une réception parentale ambiguë

Ainsi, l'ensemble des retours met en lumière un rapport ambivalent des familles à l'égard de l'école en général et du projet en particulier. Deux grandes tendances émergent : des parents présents, investis et fiers, pour lesquels le projet constitue un espace de valorisation inhabituel ; et des familles davantage distantes ou défiantes, dont la participation reste limitée malgré une forme de confiance construite au fil du temps. Ce contraste reflète les inégalités sociales et les trajectoires scolaires différenciées des élèves de SEGPA, et souligne l'importance de poursuivre l'analyse du rôle que pourrait jouer le projet dans la transformation progressive des perceptions parentales.

Enquête pilote auprès des familles

Un questionnaire test a toutefois été fait passer à 14 parents de deux établissements. En gardant à l'esprit les biais précédemment évoqués, il permet d'extraire des résultats très positifs attribuables aux parents investis quant à la participation de leur enfant dans *Toute la lumière sur les SEGPA*.

- 100 % des parents indiquent que leur enfant leur a parlé de TLS, dont 85,7 % très souvent
- 92% des parents en ont parlé dans leur entourage
- 100% se disent fiers de la participation de leur enfant à TLS
- 69% disent que TLS a impacté positivement leur vision de la SEGPA
- 77% ont remarqué que le projet avait des effets sur leur enfant, notamment sur la confiance en soi, la capacité à s'exprimer, et le goût de l'investissement collectif. Certains évoquent également un renforcement de l'assurance ou de la fierté personnelle.
- Au moment de renseigner le questionnaire, tous les parents avaient vu le court métrage de leur enfant, sauf un, au cinéma (67%) ou en ligne (33%).

« Avoir confiance en soi. Être fier de lui. Plus d'assurance. Découverte d'un projet c'est top. Un voyage à Paris aussi. »

« Plus d'assurance et de confiance. »

« Plus de confiance en lui. Une meilleure élocution devant les personnes. Merci pour ce beau projet. »

« Travail commun avec la classe. Responsabilisation. »

UNE COLLABORATION CONSTRUCTIVE AVEC LES INTERVENANTS

100% des professeurs interrogés sont satisfaits de leur collaboration avec l'intervenant

« Il s'est tout de suite pris au jeu et il a bien cerné les gamins. »

« Il y a le côté très bienveillant. Ce n'est pas un enseignant, donc on peut peut-être plus lui dire des choses à lui. On peut peut-être plus se confier ou lui dire non, je ne suis pas d'accord avec toi. »

« Ils tutoient un adulte. Donc voilà, ils sont en confiance. Et non, j'ai quand même le sentiment que dans ces moments-là, ils se sentent responsabilisés. »

« Il a vraiment fait un super boulot. Il a réussi à ce qu'ils aient confiance en lui. Ils ont tous fait déjà des progrès. C'est vraiment hyper porteur. »

« Alors qu'il y en avait certains, je me disais, jamais ils oseront parler devant tout le monde. Et bien si, il a réussi à les faire se bouger. Vraiment, il est vraiment génial pour ça. »

« J'ai un super réalisateur, moi, qui fait qu'il est hyper dynamique, il n'y a jamais de problème, il n'y a que des solutions, même quand les élèves, il y a des jours où ils sont un peu moins motivés, il reprend l'avantage, il les embarque avec eux, et ça c'est vraiment, c'est un atout très précieux. ; on arrive toujours tous les deux à s'entendre »

« Il peut m'envoyer trois messages en me disant "Attends, mais là, est-ce que tu es sûre que les élèves voulaient bien dire ça ? Parce que je ne veux pas modifier leur façon de voir les choses." »

Relation initiale et découverte d'un nouvel acteur éducatif

Les extraits recueillis portent sur des enseignants qui s'engagent pour la première fois dans le projet et ne connaissaient donc pas pour la plupart les intervenants extérieurs mobilisés. Leur témoignage souligne d'abord la qualité du premier contact et la facilité avec laquelle ces professionnels ont su s'intégrer dans la dynamique de classe. Plusieurs enseignants évoquent « un très bon feeling » et notent que l'intervenant « s'est tout de suite pris au jeu et il a bien cerné les gamins ». Cette capacité d'adaptation, y compris face aux contraintes propres au collège, constitue un élément déterminant du bon déroulement du projet. Les élèves expriment rapidement une adhésion forte — « ils sont fans » — ce qui confirme la pertinence de cette rencontre nouvelle et de l'introduction d'un acteur non scolaire dans leur environnement d'apprentissage.

Posture professionnelle, autorité partagée et dynamique relationnelle

Une thématique récurrente concerne l'équilibre entre l'autorité de l'enseignant et la légitimité de l'intervenant. Plusieurs enseignants expliquent avoir, lors des interventions, volontairement pris du recul : « je me suis mis en retrait [...] c'est lui qui a les rênes », afin de permettre aux élèves de se libérer du cadre habituel. La posture extérieure de l'intervenant joue ici un rôle clé : « c'est quelqu'un de l'extérieur, donc on se comporte pas pareil qu'avec le prof ». Cette distance permet de désamorcer certains mécanismes de confrontation et d'offrir un espace relationnel différent, perçu comme moins contraignant. Les élèves semblent alors plus enclins à s'impliquer, à parler, voire à se dépasser : « jamais ils oseront parler devant tout le monde... et bien si ». La collaboration enseignant-intervenant nécessite toutefois des ajustements, notamment pour définir la répartition des tâches, mais elle apparaît globalement fluide et constructive.

Compétences techniques, expertise artistique et responsabilisation des élèves

Les propos recueillis mettent également en avant la valeur ajoutée des compétences techniques et artistiques apportées par l'intervenant, qualifié d'« indispensable ». Son expertise professionnelle crédibilise le projet et nourrit la motivation des élèves : « on nous prend au sérieux ». La maîtrise des outils, des effets spéciaux ou des logiques de tournage contribue à enrichir les apprentissages et à élargir les horizons des élèves. Cette dimension professionnelle favorise aussi leur responsabilisation : le tutoiement ou la proximité relationnelle ne remettent pas en cause l'engagement, au contraire, « ils se sentent responsabilisés ». L'intervenant, souvent très investi — « il n'y a jamais de problème, il n'y a que des solutions » — parvient à embarquer les élèves, y compris lors de phases de démotivation. Son regard extérieur sur les élèves, bienveillant mais exigeant, constitue ainsi une « plus-value énorme » dans la dynamique globale du projet.

Choix des intervenants et rôle central de la coordination

Les témoignages portent sur des enseignants et coordinateurs travaillant avec des intervenants qu'ils connaissent souvent de longue date et dont ils soulignent la polyvalence — « réalisateur, monteur, scénariste », un véritable « couteau suisse ». Pour eux, « c'est le rôle à 100 % de la coordination de savoir bien choisir son intervenant », en ajustant chaque profil aux spécificités des projets, des établissements et des équipes éducatives. La confiance apparaît déterminante : « j'ai confiance en mes intervenants ». Certains affirment même que « c'est l'intervenant qui fait le projet », en insistant sur l'importance de sélectionner des professionnels habitués à des publics variés, parfois difficiles. Cette connaissance mutuelle permet une collaboration fluide et une anticipation efficace des besoins.

Complémentarité des rôles et dynamique éducative partagée

Les propos soulignent également l'importance d'une répartition claire des responsabilités entre enseignants, coordinateurs et intervenants. Au-delà d'accompagner les apprentissages et d'assurer le suivi pédagogique, les enseignants pilotent le groupe, mobilisent les élèves et veillent au cadrage, tandis que les intervenants apportent leurs compétences techniques et artistiques spécifiques. Cette complémentarité facilite la progression du projet, comme en témoigne l'un d'eux : la démarche « s'est très bien déroulée du fait de nos échanges réguliers, de sa réactivité... et des intervenants qui connaissent très bien leur métier ». La coordination veille aussi à la qualité du climat relationnel et à l'équité dans la participation. L'intervenant « fait en sorte que tout le monde puisse prendre la parole », en prêtant attention aux élèves les plus réservés et en favorisant la découverte de nouvelles pratiques.

Professionalité, crédibilité du projet et impact sur les élèves

Le recours à des professionnels du cinéma est unanimement considéré comme un élément structurant du projet. Pour les équipes, ce n'est « pas un petit plus » mais un dispositif « indispensable » tant leur présence renforce la crédibilité et l'ambition du travail mené. Leur expertise permet d'adapter les contenus, d'enrichir l'expérience des élèves et de soutenir leur engagement, y compris dans des contextes relationnels parfois tendus. Le regard professionnel et extérieur contribue aussi à une valorisation des capacités des élèves, tout en soutenant leur investissement. Grâce à cette articulation entre expertise artistique, accompagnement pédagogique et coordination attentive, les intervenants deviennent des ressources essentielles au bon déroulement et à la réussite du projet.

Du côté des intervenants, la synthèse des qualificatifs utilisés pour décrire leur vécu de l'expérience *Toute la lumière sur les SEGPA*, peut être représentée de la manière suivante :

Imagination
Bienveillance
Humanité
Challenge
Enthousiasme
Progression
Partage
Fierté
soi
Créativité
Partage
Adaptabilité
Enrichissant
Estime
Intense
Innovation
Écoute
Évolution
Rencontre
Artistique
Exigence
Apprentissage
Engagement
Collectif
Confiance





© Mehrik Habibi - festival national 2025 (Cinémathèque française)



RÔLE ET ENGAGEMENT DES COORDINATIONS LOCALES

Premiers pas dans le projet

Les coordinations ont découvert le projet par des voies variées selon les territoires : certaines en ont entendu parler par le bouche à oreille ou via le réseau des pôles régionaux d'éducation aux images, d'autres ont été directement sollicitées par l'Alhambra. Dans certains cas, c'est un enseignant déjà en lien avec l'association qui a exprimé sa volonté de participer, permettant ainsi une mise en relation rapide et une prise de contact facilitée.

Motivations et valeurs des coordinations

Les coordinations ont choisi de s'engager dans ce projet en raison de sa cohérence avec leurs missions et leur expérience en matière d'action culturelle auprès de publics prioritaires. Pour certaines, l'existence de collaborations antérieures avec des enseignants a facilité la mise en place du dispositif grâce à une relation de confiance déjà établie. Le projet correspond également à leur volonté de proposer des actions spécifiquement destinées à des élèves qui disposent habituellement de peu d'offres dédiées, comme ceux de SEGPA. Son caractère valorisant, particulièrement pertinent pour un public souvent déprécié, a constitué un facteur déterminant.

Un rôle transversal et structurant

Lors de la passation des entretiens avec les coordinations locales, de nombreuses tâches et fonctions ont été évoquées. De manière schématique, elles se découpent de la façon suivante et couvrent six grands domaines.

1. Coordination générale

- Présenter et expliciter le projet de manière mobilisatrice.
- Susciter l'adhésion et l'enthousiasme autour du programme.
- Expliquer l'ADN, les objectifs et les engagements du projet.
- Superviser l'ensemble du dispositif (cadre, cohérence, livrables).
- Encadrer la feuille de route des productions (durée, cartons, mentions).
- Suivre les calendriers et effectuer les relances.
- Préparer les bilans et documents de suivi.

2. Relations partenariales et développement

- Fédérer les acteurs, entretenir une dynamique collective.
- Mettre en relation enseignants, salles de cinéma, intervenants et institutions.
- Capitaliser sur l'historicité des collaborations.
- Assurer la relation privilégiée avec la salle de cinéma partenaire.
- Participer aux réunions avec les partenaires (ex. Alhambra).
- Recruter de nouveaux établissements.

9. Accompagnement pédagogique et artistique

- Transmettre et expliciter les ressources pédagogiques disponibles (plateformes, courts-métrages, abonnements).
- Soutenir les enseignants dans la mise en œuvre du projet.
- Réaliser des échanges réguliers (visio, téléphone, rencontres).
- Trouver et mobiliser les intervenants.
- Proposer des idées d'ateliers et d'actions pédagogiques.

- Encadrer la réalisation des films (générique, contraintes techniques).

10. Organisation logistique et événementielle

- Coordonner la venue et les besoins techniques des intervenants.
- Prêter du matériel si nécessaire.
- Louer une salle pour les temps de valorisation.
- Présenter les films lors de la restitution.
- Mener les échanges avec le public après projection.

11. Gestion financière et administrative

- Élaborer le budget du projet.
- Mobiliser des financements
- Gérer les rémunérations et défraiements des intervenants.
- Suivre et formaliser les conventions.

12. Communication et valorisation

- Créer des contenus d'actualité pour le site internet.
- Mettre en valeur le projet et les productions.
- Rédiger des bilans argumentés pour les institutions.
- Finaliser les supports de valorisation (génériques, éléments de présentation).

Elles témoignent d'un rôle très transversal, mêlant pilotage de projet, médiation culturelle, accompagnement pédagogique, production audiovisuelle, gestion budgétaire et développement territorial.

A cela s'ajoute parfois des initiatives visant à faire du lien entre différents projets :

« Il y a un des établissements qui a souhaité étendre ce projet à tous ces secteurs, en organisant une semaine autour du cinéma. »

« Je leur ai proposé un parcours de spectateur où on a fait une séance de court métrage, qu'on n'a fait rien que pour eux »

Pilotage et interactions sur le terrain

Les coordinations décrivent leur rôle comme celui « de faire en sorte que tous ces gens puissent travailler ensemble », soulignant leur fonction essentielle de mise en lien et de régulation entre les différents acteurs du projet. Toutefois, certaines adoptent une posture plus mesurée quant à leur présence sur le terrain : « je deviens de plus en plus prudente là-dessus [...] on est parfois un élément perturbateur », illustrant que, selon les coordinatrices, la participation aux séances varie ; certaines s'y rendent, d'autres préfèrent laisser l'intervenant et les enseignants préserver la dynamique installée, d'autant qu'une fois le projet lancé, elles n'assistent généralement plus qu'aux restitutions. Cette logique collaborative se retrouve dans l'idée que « on a vraiment eu quelque chose à co-construire ensemble », mettant en avant un travail partagé et ajusté aux besoins du terrain. La question de l'investissement revient fréquemment : « la charge de travail [...] ne s'élargit pas et les projets se multiplient », tandis que pour d'autres, l'énergie mobilisée reste « équivalente à d'autres projets », traduisant une différence de perception selon les professionnelles.

Les visioconférences collectives, bien qu'elles nécessitent du temps consacré sont perçues positivement : « ça donne des idées [...] et l'image générale à l'échelle de la France », ce qui montre combien ces échanges entre pairs constituent un soutien apprécié dans des métiers souvent isolés et contraints par le temps. Plus généralement la réactivité des différentes parties, qu'il s'agisse de la coordination nationale, ou bien de celle des nouveaux enseignants engagés, est mise en avant par les coordinatrices interrogées.

« Moi, j'aime bien aller sur les projets, notamment, faire des actualités, faire des photos, garder une trace de ce qui est fait. »

« C'est un projet très bien accueilli par les établissements et enseignants [...] et qui est déjà bien ficelé. Comme il y a peu de projets SEGPA c'est du pain bénit. »

« Proposer à ces jeunes un atelier qui soit valorisant, qui soit intéressant, qui soit formateur. »

CONDUITE ET APPROPRIATION DU PROJET PAR LES ENSEIGNANTS

Collaboration avec la coordination : fluidité et soutien organisationnel

Les enseignants expriment majoritairement leur satisfaction à travailler avec les coordinations qu'ils considèrent comme de véritables facilitatrices du projet. Leur intervention permet en effet de réduire significativement le temps et l'énergie consacrés aux tâches administratives, logistiques ou budgétaires, souvent particulièrement lourdes dans le cadre scolaire. Les enseignants soulignent aussi leur disponibilité et leur réactivité, éléments qui sécurisent l'avancement du projet et permettent de respecter les délais ainsi que les exigences institutionnelles. Le terme de *fluidité* revient de manière récurrente dans les entretiens, témoignant d'une perception largement positive de cette collaboration. Les coordinations apparaissent ainsi comme un soutien structurant, capable d'absorber une partie de la complexité organisationnelle et d'offrir un cadre de travail stable et rassurant, ce qui constitue un atout non négligeable dans un contexte professionnel déjà fortement sollicité.

« [...] des échanges constants, réguliers par mails tout le temps. »

« un appui énorme »

« il y a une certaine émulation autour du projet avec différents partenaires autour »

Avec la coordinatrice s'engage un « nouveau chapitre de notre collaboration »

Malgré cette appréciation générale, certains enseignants évoquent la persistance d'un volume administratif qu'ils jugent encore conséquent : si les procédures sont décrites comme « simples » et « claires », il demeure, selon eux, « toujours un petit truc à faire ».

Ces divergences de perception apparaissent nettement dans les discours, comme l'illustre

la remarque : « Je trouve que c'est plutôt bien encadré, plutôt bien rodé. On a déjà fait des projets qui demandaient bien plus d'investissement que ça ». Ce décalage s'explique notamment par l'expérience antérieure des enseignants dans la gestion de projets, l'habitude de naviguer entre différents dispositifs influençant fortement l'évaluation de la charge réelle. Une autre citation souligne ces nuances : « Avec l'augmentation du prix de l'essence [...], il faut payer le bus. Et là, ça devient compliqué », rappelant que les contraintes matérielles extérieures modulent également le ressenti de l'investissement requis.

Le site internet du projet propose de la ressource, par exemple « des interviews avec des questions-réponses sur la création du scénario, sur le tournage, sur le droit à l'image. Vous tombez assez rapidement dessus quand vous cherchez sur Internet. J'ai tout regardé. Je me suis dit, j'en suis capable. Et en fait, avec les informations naturellement disponibles sur Internet, tout se comprend très bien. »

Degré d'implication et initiatives personnelles

Le degré d'implication des enseignants varie également en fonction de la part qu'ils choisissent de prendre dans la gestion du projet, certains allant bien au-delà du cadre initial. S'ils bénéficient de la prise en charge institutionnelle et des coordinations pour le financement du dispositif, plusieurs relèvent des initiatives complémentaires, liées notamment aux transports, aux sorties ou à des actions visant à réduire le coût pour les familles. L'un d'eux explique ainsi : « J'organise une soirée court métrage [...] une tombola, un marché de Noël [...] pour financer, parce que les élèves de SEGPA n'ont pas toujours les moyens. [...] C'est chronophage ». Ces démarches témoignent d'un engagement personnel important, favorisé par leur connaissance fine du terrain et de leur réseau local. Certains assument également des tâches normalement attribuables aux coordinations, notamment la mise en place de restitutions spécifiques ou la sollicitation d'intervenants supplémentaires, révélant une forme d'appropriation du projet qui peut enrichir sa mise en œuvre autant qu'elle peut accroître la charge individuelle.

« À partir du moment où on a notre réseau, je pense que c'est les gens aussi qui pensent à nous. »

Les enseignants qui se lancent dans *Toute la lumière sur les SEGPA* sont généralement déjà liés à des pratiques ou réseaux professionnels autour du cinéma, ce qui fait qu'on pense naturellement à eux lorsqu'un tel projet se met en place. Beaucoup avaient déjà participé à des actions similaires, avaient été sollicités par des collègues, repérés via des groupes spécialisés ou impliqués dans des dispositifs comme *Collège au cinéma* ou des jurys. Leur intérêt pour l'audiovisuel et leurs contacts existants expliquent ainsi pourquoi ils ont été identifiés comme des interlocuteurs pertinents pour porter ce projet.

Motivations des enseignants

1. Motivations centrées sur les élèves

Les enseignants engagés dans *Toute la lumière sur les SEGPA* expriment d'abord une motivation tournée vers leurs élèves, en particulier le souhait de renforcer l'estime de soi et de valoriser des jeunes souvent fragilisés par leur parcours scolaire. L'un souligne vouloir « leur montrer qu'ils sont capables de plein de choses », là où d'autres rappellent que la réussite ne se limite pas « aux apprentissages fondamentaux ». Le projet représente pour eux une opportunité d'ouverture culturelle, d'apprentissage différent et de construction collective. Ils en attendent des bénéfices psychologiques et sociaux, comme la prise d'initiative, la confiance ou la capacité à coopérer, fréquemment difficiles à développer dans les cadres scolaires traditionnels. Le cinéma apparaît ainsi comme un support particulièrement fédérateur, permettant à des élèves « souvent cassés par l'école » de se sentir enfin en situation de réussite et de valorisation.

2. Motivations professionnelles et pédagogiques

Les motivations professionnelles constituent un autre moteur fort de l'engagement. Le dispositif offre un cadre structurant permettant de travailler des compétences transversales : autonomie, organisation, écoute ou analyse des images. L'un des enseignants espère les voir « gagner en maturité, en capacité d'organisation, en capacité d'écoute ». Le cinéma est aussi perçu comme un outil pédagogique essentiel à l'ère des images, encourageant l'esprit critique dans un contexte de forte exposition médiatique : « si on peut apprendre à déchiffrer les images, lire ce qu'il y a derrière, ça peut être intéressant ». Pour d'autres, le projet s'inscrit dans une continuité professionnelle déjà existante, nourrie par des expériences antérieures ou des responsabilités spécifiques (professeur relais, participation à des jurys). Il devient ainsi un levier articulant innovation pédagogique, enjeux citoyens et cohérence avec leur parcours d'enseignant.

3. Motivations personnelles et rapport sensible au cinéma

À ces dimensions s'ajoutent des motivations plus personnelles, souvent liées à un rapport intime au cinéma ou à la création artistique. Certains enseignants disposent d'une formation ou d'une pratique ancienne : « J'ai un bac cinéma [...] j'ai aussi beaucoup pratiqué, avec la caméra, le montage ». D'autres mentionnent leur expérience du théâtre ou leur participation à des festivals, faisant du projet un espace où leur passion trouve une résonance professionnelle. Pour plusieurs, *Toute la lumière sur les SEGPA* constitue une respiration dans leur pratique, « une autre forme d'apprentissage » qui rompt avec la routine du quotidien scolaire. Ils évoquent aussi la satisfaction de voir les élèves évoluer, comme cet enseignant touché par un élève timide ayant écrit « peut-être les deux plus belles phrases de tout l'atelier ». Malgré certaines appréhensions (qualité du film, réception), ces enseignants privilient l'impact positif sur les élèves, la fierté suscitée et la dynamique créative que le projet rend possible.

**« LA SIGNIFICATION DE TOUT ÇA POUR MOI,
C'EST VRAIMENT DE LES OUVRIR DAVANTAGE
ET PUIS LEUR MONTRER QU'ILS PEUVENT FAIRE
DES BELLES CHOSES. ET QU'ILS PEUVENT FAIRE
DES BELLES CHOSES AUSSI ENSEMBLE. »**

« Le temps pris à l'organisation du projet,
il est gagné sur l'efficacité des
apprentissages par ailleurs . »

« c'est idéal pour montrer que les élèves
de SEGPA sont des élèves comme les
autres »

« UN PROJET RICHE DE SENS »

Ils acquièrent « de l'autonomie, de la
prise d'initiative, la confiance et puis des
compétences disciplinaires »

« [...] au-delà de savoir lire et écrire, il y a
une éducation à l'image qui est plus
qu'importante pour développer les
compétences humaines. »

**« JE VEUX VRAIMENT QUE ÇA AIT DU SENS
POUR EUX, QU'IL Y AIT UN INVESTISSEMENT
DE LEUR PART. DONC OUI, ÉVIDEMMENT,
S'IL Y A UN INVESTISSEMENT DE LEUR PART,
IL DOIT Y EN AVOIR DE LA MIENNE.»**

L'accueil du projet dans les établissements

Le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* bénéficie d'un accueil globalement positif au sein des établissements, tant de la part des directions que des équipes pédagogiques. Les enseignants soulignent que « la direction a suivi tout de suite, les collègues à qui j'en ai parlé ont suivi aussi parce qu'ils peuvent y trouver leur place », traduisant une adhésion rapide et un climat de confiance. Cette confiance se manifeste également par l'autonomie accordée dans la conduite du projet : « on a l'entièvre confiance à la fois de notre directrice de SEGPA et de notre chef d'établissement ». Les enseignants apprécient de pouvoir s'appuyer sur le soutien institutionnel pour la mobilisation des collègues, le suivi des élèves et l'allocation de ressources, notamment via les crédits issus de la taxe d'apprentissage. L'ensemble de ces conditions favorise la mise en œuvre fluide du projet et conforte l'investissement des équipes dans cette initiative culturelle.

La stigmatisation persistante et la faible attention portée aux SEGPA

Malgré cet accueil institutionnel favorable, l'image des SEGPA au sein des établissements reste souvent stigmatisée et marginalisée. Certains enseignants constatent que les élèves et classes générales ignorent encore leur travail, et que leurs collègues peuvent manifester surprise ou scepticisme : « Ah, des SEGPA peuvent faire ça ? » ou « Les SEGPA, c'est toujours un peu en marge dans un établissement ». Les initiatives valorisantes sont parfois perçues comme secondaires, et la communication autour du projet reste limitée, à l'exception des moments officiels comme les journées de tournage ou les projections. La réticence ou la peur des collègues face à la difficulté des élèves SEGPA, illustrent que l'inclusion et la reconnaissance demeurent fragiles, même lorsque les projets offrent des occasions de montrer le potentiel et les compétences de ces élèves.



© Timothé Imbert • Collège Pierre Gassendi (Digne-les-Bains)



© Mehrik Habibi • festival national 2025 (Cinémathèque française)



© Collège Marcel Pagnol (Montpellier)

APPROFONDISSEMENT ET PERSPECTIVES

Pratiques culturelles et ouverture cinématographique

L'étude se propose de compléter les analyses sociales et scolaires en explorant plus en profondeur la dimension culturelle. Il s'agira d'examiner les pratiques culturelles des élèves, qui diffèrent souvent de celles valorisées dans le cinéma classique. Les jeunes participants privilégient les séries, les mangas ou les contenus courts sur les plateformes numériques, avec des formats et des codes narratifs distincts des films traditionnels. Ces différences soulèvent des questions sur leur compréhension des codes cinématographiques classiques et sur la manière dont la participation au projet *Toute la lumière sur les SEGPA* ainsi que leur parcours spectateur peut favoriser leur ouverture à un répertoire cinématographique plus diversifié.

Analyse des productions visuelles des élèves

Un deuxième axe portera sur les courts métrages réalisés par les élèves lors des éditions précédentes. L'objectif est d'étudier les thèmes abordés, les choix artistiques et techniques, ainsi que la manière dont ces productions reflètent leurs préoccupations et expériences. Cette analyse permettra de mieux comprendre comment les élèves mobilisent le cinéma comme moyen d'expression et comment leurs créations traduisent des problématiques personnelles ou collectives.

Analyse longitudinale et impact sur les parcours

Un troisième axe consistera en une approche longitudinale combinant données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives pourront inclure les absences, les évaluations ou les projets individuels de formation, tandis que les données qualitatives seront recueillies via des entretiens avec d'anciens élèves. Cette approche vise à mesurer l'impact durable du

projet sur leurs parcours scolaires et personnels, sur leur rapport à l'image et à la culture cinématographique, ainsi que sur l'utilisation future des compétences et connaissances acquises.

Développement d'un axe sur les métiers

Enfin, un quatrième axe suivra le développement d'un nouvel outil permettant d'aiguiller les jeunes qui voudraient s'orienter vers des secteurs en lien avec le cinéma. En effet, lorsqu'on demande aux élèves quels métiers ils aimerait faire, une seule mention du métier de réalisateur apparaît dans le questionnaire de fin d'année.

Notre étude en ce sens renvoie aux mêmes conclusions que celles émises par le rapport 2025 sur le dispositif *Ma classe au cinéma*. Les enseignants eux-mêmes peuvent percevoir une orientation vers ces métiers comme inenvisageable et considérer que leurs élèves sont trop éloignés des sujets artistiques et culturels : « Une formation, j'en doute quand même, parce que ce ne sont pas des voies qui sont ouvertes à nos élèves. [...] Une formation en cinéma, ce qui se rapprocherait le plus, c'est un CAP logistique. Après, il y a peut-être des élèves qui vont continuer leurs études, mais dans le cinéma, je n'y crois pas. »

Le projet vise à évaluer comment l'immersion des collégiens dans le monde des industries culturelles et créatives (ICC) peut constituer un levier de professionnalisation, d'engagement scolaire et d'inclusion sociale. Pour ce faire, un module pédagogique numérique va être conçu, destiné aux élèves de SEGPA (6^e à 3^e) ainsi qu'à tous ceux intéressés par les métiers du cinéma et des ICC. Cette ressource présentera la diversité des métiers, notamment ceux accessibles via les filières professionnelles (CAP, Bac Pro), et combinera vidéos, fiches métiers et activités pédagogiques développées en partenariat avec des professionnels.

Le module s'appuiera sur plusieurs modalités pédagogiques visant à favoriser l'engagement et l'autonomie des élèves : enseignement explicite, apprentissage collaboratif, exploration autonome, et expériences professionnelles concrètes. Il permettra de développer des compétences langagières, numériques et professionnelles en cohérence avec le Parcours Avenir et le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.



© Yohan Kouam • Collège Jean Rostand (Château-Thierry)

LES PARTENAIRES

ANNÉE 2024-2025

Ce projet est piloté par l'Alhambra Cinéma-marseille, Pôle régional d'éducation aux images Sud, en partenariat avec :

- L'ACAP, Pôle régional d'éducation aux images Hauts-de-France
- Act Art 77, Île-de-France
- ALCA Nouvelle-Aquitaine
- Cannes Cinéma, Pôle régional d'éducation aux images Sud
- Ciclic, Pôle régional d'éducation aux images Centre-Val de Loire
- Clair Obscur, Bretagne
- Cinémas 93, Île-de-France
- Les Cinémas du Palais, Créteil, Île-de-France
- Le Cinématographe, Alpes de Haute-Provence
- Gros Plan, Bretagne
- Image'Est, Pôle régional d'éducation aux images Grand Est
- Lux Scène nationale Valence, Pôle régional d'éducation aux images Auvergne-Rhône-Alpes
- Normandie Images, Normandie
- Occitanie films, Pôle régional d'éducation aux images Occitanie
- Le Récit, Grand Est
- Les Yeuxverts, Pôle régional d'éducation aux images Nouvelle-Aquitaine

Dispositif national soutenu par le Centre national du cinéma et de l'image animée, le ministère de l'Éducation nationale et la Fondation TotalEnergies.

Étude de mesure d'impact menée en partenariat avec l'Observatoire des publics et des pratiques de la culture – Sciences & société – Mesopolhis (UMR 7064), Aix Marseille Université, CNRS.



MESOPOLHIS
CENTRE MÉDITERRANÉEN
DE SOCIOLOGIE, DE SCIENCE POLITIQUE & D'HISTOIRE

Aix*Marseille
université
Initiative d'excellence



CNC centre national
du cinéma et de
l'image animée

TE
TotalEnergies
FONDATION

CINEMA ALHAMBRA

Cécile Durieux • Coordinatrice nationale
coordination@toutelalumieresurlessegpa.com
toutelalumieresurlessegpa.com

Initiée il y a trois ans, l'étude d'impact du projet *Toute la lumière sur les SEGPA* analyse les effets d'un dispositif de création cinématographique collective mené auprès de collégiens en SEGPA, accompagnés par leurs enseignants et des intervenants artistiques.

La réalisation d'un court métrage constitue un aboutissement concret et fortement valorisant. Les temps de restitution publique transforment le travail mené tout au long de l'année en une véritable expérience de reconnaissance, individuelle et collective.

Le rapport 2024-2025 met en évidence des effets mesurables sur la motivation, la participation et l'estime de soi des élèves, tout en soulignant l'intérêt pédagogique et culturel du projet pour les enseignants, les intervenants artistiques et les coordinations locales. Il ouvre également de nouvelles perspectives d'analyse sur la manière dont ces expériences collectives participent à l'enrichissement des parcours scolaires, personnels et culturels des élèves.