

ÉTUDE DE MESURE D'IMPACT ANNÉE 2023-2024

TOUTE
LA LUMIÈRE
SUR
LES **SEGPA**



© Collège Jean-Claude Izzo - 2024

TOUTE LA LUMIÈRE SUR LES SEGPA LA PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ AU CŒUR D'UN DISPOSITIF INNOVANT

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
SYNTHESE.....	4
DÉPLOIEMENT DE L'ÉTUDE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	5
UN TOUR D'HORIZON AVEC QUELQUES CHIFFRES.....	8
LIGNES DE FORCE DU DISPOSITIF.....	12
UN INVESTISSEMENT QUI CONTINUE.....	12
DES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES.....	14
COLLABORATION AVEC L'INTERVENANT.....	17
L'EQUIPE SEGPA.....	19
POINTS FAIBLES ET CONTRAINTES SPÉCIFIQUES.....	21
BUDGET ET GESTION.....	21
PLACE DU PROJET AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT.....	21
TEMPORALITES.....	22
DEMARRER ET SE PROJETER.....	24
QUESTIONNEMENTS ET PROBLÉMATIQUES À CONSIDÉRER.....	26
LA VALORISATION.....	26
LIEN AVEC LES PARENTS.....	29
CHOIX DES CLASSES.....	29
RETOUR SUR QUELQUES RECOMMANDATIONS.....	33
SUR LA PRESENTATION DU PROJET.....	33
EN TERMES DE PEDAGOGIE.....	34
LE MOMENT DE LA RESTITUTION.....	36
ANNEXES.....	39
QUELQUES LIENS UTILES.....	46
LES PARTENAIRES DU PROJET.....	47

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont en premier lieu à toutes les personnes qui ont participé à nos enquêtes de terrain, particulièrement vers les enseignants de classe de SEGPA et les 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

- Anais Merentier – anais.merentier@etu.univ-amu.fr

SYNTHESE

L'étude menée sur l'année scolaire 2023-2024 confirme l'impact positif du dispositif, qui continue de croître. Avec plus de 300 élèves (70% des participants) ayant répondu aux questionnaires, les résultats sont significatifs :

Forte adhésion des élèves : 73% étaient curieux ou enthousiastes en début d'année. En fin d'année, 95% ont apprécié leur participation, et 69% ont trouvé que le projet avait dépassé leurs attentes.

Sentiment de fierté et amélioration du rapport à l'école : 90% des élèves se sont dits fiers de participer, et plus de 95% ont pris plaisir à y participer. Le projet est une source majeure de plaisir en classe.

Amélioration de la confiance et du climat de classe : 85% des élèves s'entendent bien avec leurs camarades, et la confiance en soi a nettement progressé.

Engagement des enseignants : Les enseignants ont salué la méthodologie du projet, qui a renforcé les compétences des élèves et valorisé l'image des SEGPA.

L'étude identifie également des défis organisationnels et financiers, et met en lumière des pistes d'amélioration pour valoriser les productions des élèves et faciliter leur diffusion. Le projet continue de se développer, et les perspectives d'évolution incluent un approfondissement de l'impact sur les familles et la collaboration avec les partenaires culturels.



© Collège Jean-Claude Izzo - 2024

DÉPLOIEMENT DE L'ÉTUDE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Chaque année, des collégiens scolarisés en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté des quatre coins de la France s'engagent dans l'aventure Toute la lumière sur les SEGPA.

Les élèves réalisent un court métrage, accompagnés d'un intervenant artistique et de leurs enseignants, en s'impliquant à toutes les étapes de ce processus de création collective. Les productions sont valorisées en fin d'année scolaire lors d'une journée festival en présence de tous les élèves et acteurs du projet.

À chaque édition, des cinéastes parrainent le projet et vont à la rencontre des collégiens. Valorisés par ce projet artistique et culturel ambitieux, ils peuvent envisager les apprentissages scolaires autrement.

En 2023-2024, le dispositif [Toute la lumière sur les SEGPA](#)¹ est reconduit pour la 12^{ème} année consécutive dans les Bouches-du-Rhône sous l'impulsion de l'[Alhambra](#)², Pôle régional d'éducation aux images en Provence-Alpes-Côte d'Azur. Il s'étend depuis deux ans au niveau national, et concerne 37 classes réparties dans 8 régions sur l'année 2023-2024.

La coordination nationale a de nouveau sollicité l'[Observatoire des publics et des pratiques de la culture](#)³ afin de réaliser la suite de l'étude de mesure d'impact. Ce rapport s'inscrit donc dans la continuité du précédent ([disponible ici](#))⁴ qu'il est préférable de lire avant celui-ci. Vous y trouverez approfondies des connaissances sur le contexte, la structure,

les objectifs et le déroulement du dispositif, mais également des éléments d'explication et d'analyse sur la pédagogie de la créativité. Plus particulièrement, il se penche sur le point de vue des collégiens alors qu'ici nous avons choisi de prendre en compte le point de vue des enseignants, personnes ressources pour les élèves et acteurs centraux de la réussite de *Toute la lumière sur les SEGPA*.

Nous avons plus précisément choisi de nous intéresser aux enseignants qui participaient pour la première fois au projet afin d'appréhender au mieux l'expérience qu'ils ont eue de celui-ci ainsi que les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. Les résultats peuvent toutefois dans une certaine mesure s'appliquer à l'ensemble des professeurs mais seront particulièrement utiles pour ceux qui découvrent *Toute la lumière sur les SEGPA*. Cette démarche écarte les collèges participants au dispositif depuis des années pour lesquels les difficultés sont plus facilement appréhendées et nous permet d'aboutir à des analyses plus justes. Gardons tout de même à l'esprit que les enquêtés le sont de façon volontaire, et que ne sont pas interrogés ceux qui n'ont pas donné suite et sont susceptibles d'avoir été en difficulté avec le projet.

Le nombre d'entretiens réalisés s'élève au nombre de 12, ils ont duré de 30 minutes à plus d'1h et 10 collèges différents sont concernés. L'objectif initial était de s'entretenir avec un membre du binôme enseignant en début puis en fin d'année mais cela n'a pu être le cas que deux fois du fait des emplois du temps très remplis ainsi qu'une difficile prise de contact. Pour la majorité des entretiens, la passation a donc eu lieu en fin d'année, voire post restitution des courts métrages. Nous pouvons d'ores et déjà noter que l'enthousiasme post

¹ <https://toutelalumieresurlessegpa.com/>

² <https://www.alhambracine.com/lalhambra/>

³ <https://observatoire-publics.univ-amu.fr/les-enquetes/toute-la-lumiere-sur-les-segpa-avec-lalhambra/>

⁴ https://observatoire-publics.univ-amu.fr/wp-content/uploads/2024/02/Rapport-etude-TLS_2022-2023-ok.pdf

projection oriente les réponses vers les éléments de succès du projet alors que les entretiens de début de projet mettent davantage en exergue les questionnements et les doutes des enseignants.

Maintenant, quelques éléments pour mieux cerner la population d'enquêtés. Tout d'abord, il s'agit d'enseignants aux parcours divers puisque leur durée d'enseignement en SEGPA varie de 1 an à 12 ans (avec une durée médiane de 5 ans). Par exemple, une enseignante débutait la scolarité en SEGPA cette année après 43 années d'enseignement en général, tandis qu'une autre enseignante poursuivait sa troisième année suite à une reconversion. Notons d'ailleurs que parmi les enseignants de SEGPA, 8 ont d'abord été professeurs des écoles en primaire ou maternelle, une a directement exercé sur un poste spécialisé, et les deux derniers le sont devenus après une reconversion. Aucun d'entre eux n'est professeur d'enseignement professionnel (PLP). Nous pouvons aussi préciser qu'il s'agit majoritairement de femmes (un seul homme). Si le choix de s'engager dans ce projet vient d'abord de l'attrait pour sa spécificité, en effet, il « s'adresse aux SEGPA et uniquement aux SEGPA [...] rien que le titre, *Toute la lumière sur les SEGPA*, cela nous a interpellés », les professeurs ne sont souvent pas ceux qui proposent d'y participer. En effet, les informations qui leur sont envoyées via leur boîte mail académique, souvent saturée, ne retiennent pas forcément leur attention, de plus cet envoi n'est pas systématisé. Différentes configurations sont apparues mais il s'agit avant tout des directeurs de SEGPA qui sont informés via l'académie et qui suggèrent le dispositif à leur équipe. Soit ils pensent à un enseignant au profil spécifique susceptible de se prendre au jeu, soit ils en parlent lors d'une réunion d'équipe. L'enseignant au profil spécifique aura des appétences pour les projets cinéma ou

relevant de l'audiovisuel et son expérience dans le domaine lui seront utiles. Toutefois les enseignants ne disposant pas de ce savoir-faire n'en souffrent pas puisqu'ils ont l'habitude de travailler par projet et peuvent aisément transposer leurs aptitudes, surtout avec l'aide de l'intervenant en prenant du plaisir à apprendre (ces points seront développés ultérieurement). Une autre configuration concerne les enseignants qui prennent la place d'un autre (souvent parti à la retraite ou en congé maternité) et assurent la continuité du projet. Ils sont dans ce cas épaulés par le collègue s'étant familiarisé avec le dispositif, voire par leur binôme ayant déjà participé. Une seule enseignante a par elle-même proposé sa participation après avoir eu des échos de *Toute la lumière sur les SEGPA* lors d'une formation : « j'en ai entendu parler de manière très élogieuse, les formateurs étaient convaincus du bien-fondé de ce festival et de cette proposition artistique qu'on pouvait travailler avec les élèves. »

Précisons que s'il s'agit généralement d'un binôme travaillant avec un intervenant, il existe également d'autres configurations particulières avec la possibilité pour un enseignant de travailler seul avec l'intervenant.

Cette année encore nous avons opté pour une méthodologie mixte et allons donc compléter les éléments que nous avons présentés avec des données quantitatives issues d'un questionnaire rempli par les élèves.

Le but étant de pouvoir rendre compte de la progression des élèves au cours de l'année au contact du dispositif *Toute la lumière sur les SEGPA*, c'est pourquoi nous l'avons fait passer au démarrage du projet ainsi qu'à la fin de celui-ci. Le nombre de répondants s'élève à environ 300 pour le premier et à plus de 200 pour le second. Cela nous donne un taux de réponse égal à 55,8% pour le premier questionnaire, et à 43,2% pour le second. Ces

chiffres s'avèrent élevés surtout en considérant les contraintes rencontrées lors de la passation, cela fait preuve d'une implication manifeste. En effet, les professeurs indiquent des difficultés à se saisir de l'outil informatique par lequel il est accessible et expliquent la difficulté d'y dédier du temps. Ils doivent effectivement réserver 1h (x2) en salle informatique (à moins d'utiliser leur ordinateur de classe) et/ou accompagner les élèves individuellement afin qu'ils comprennent bien les questions ; « moi qui gère d'un côté, le réalisateur qui gère de l'autre, et un qui est en train de faire le guignol sur mon ordinateur » ; « parce que là celui qui l'a fait il avait zéro problème, mais les autres pour qu'ils comprennent, cliquer etc. c'est compliqué ... ».

En ce qui concerne les caractéristiques sociales des répondants nous avons des populations assez homogènes. En termes de PCS, avec l'exemple de celui des mères (dont le tableau est disponible en annexe), les deux catégories les plus représentées sont *Ouvrier et employés* (56% puis 62%) et *Sans emplois* (19% puis 17% des répondants), ce qui va dans le sens des études réalisées sur le sujet. En effet, selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2017) : « Les élèves de SEGPA sont majoritairement issus d'un milieu social défavorisé : plus d'un élève sur deux appartient à une famille d'ouvriers. [...] En lien avec ce constat, le niveau de vie des élèves de SEGPA est relativement faible : 75 % appartiennent aux 30 % des familles les moins aisées. »⁵

Si les répondants se rejoignent sur ces points, nous pouvons garder une vigilance méthodologique puisque nous ne savons pas si ce sont les mêmes élèves qui ont répondu au 2^{ème} questionnaire. Ces différences d'établissement ainsi que les contextes de

classes et personnels très variés doivent donc être pris en compte puisqu'ils influent sur les résultats.

Dans un premier temps, cette étude donne à voir différents graphiques se basant sur les données quantitatives issues du questionnaire élève afin de mettre en perspective certains effets du dispositif ; puis seront approfondis les éléments d'analyse à partir des entretiens avec les professeurs. Sur le modèle du rapport précédent vous seront présentées les lignes de force du dispositif, ses points faibles et contraintes spécifiques, puis des questionnements et problématiques à considérer, et enfin quelques recommandations.

⁵ Vous trouverez en annexe le rapport cité afin d'approfondir, si vous le souhaitez, vos connaissances sur la question des origines

sociales des élèves de SEGPA ainsi que sur leurs trajectoires scolaires.

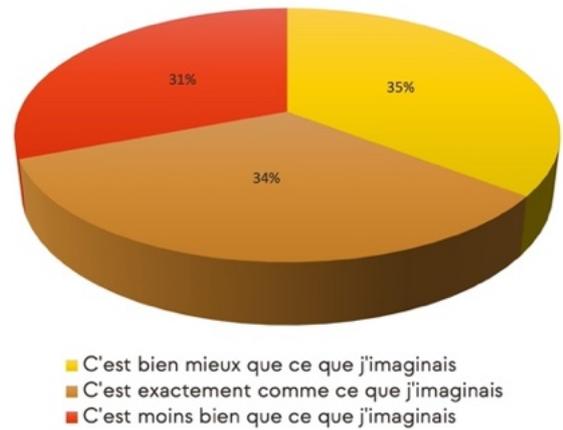
UN TOUR D’HORIZON AVEC QUELQUES CHIFFRES

Afin d’accompagner l’étude qualitative s’appuyant sur les dires des professeurs, présentons donc quelques diagrammes à même de rendre compte des évolutions positives suscitées par le dispositif *Toute la lumière sur les SEGPA*. Les données qui vont suivre sont issues de l’enquête par questionnaire auprès des élèves. Dans un souci de lisibilité et afin de mieux faire ressortir les tendances, les non-réponses sont exclues des représentations graphiques.

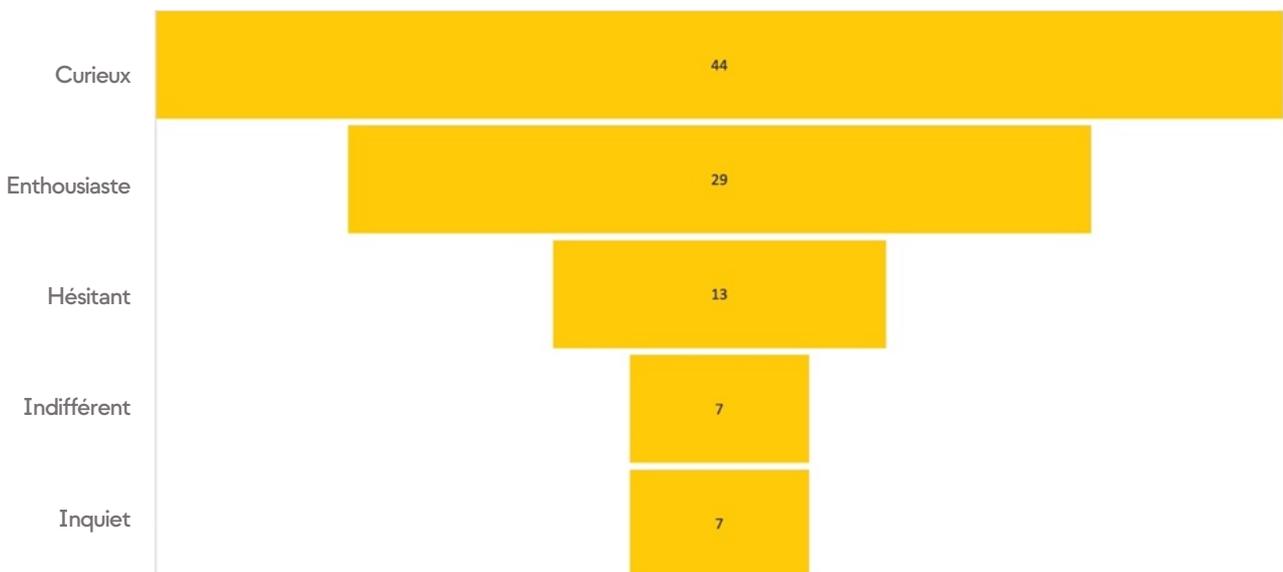
Tout d’abord, mesurons quelles approches et attentes les élèves avaient du projet et comment elles ont évolué à la suite de sa réalisation. Le premier diagramme est issu d’une question posée en début d’année sur la façon dont se sent l’élève par rapport à ce qu’il pense devoir faire dans le cadre de *Toute la lumière sur les SEGPA*. Il apparaît que 73% des répondants se déclarent curieux ou enthousiastes. Cela peut signifier que le projet éveille l’intérêt, ou également que l’approche des enseignants est telle qu’elle suscite l’adhésion des élèves dès les premiers instants.

Voyons à présent de quelle manière les attentes initiales s’avèrent être plus ou moins comblées à la fin de l’année. Les répondants indiquent si leur expérience de *Toute la lumière sur les SEGPA* a été au-dessus, en deçà ou conforme à leurs attentes. Nous pouvons constater qu’une majorité d’élèves a choisi l’option de réponse « C’est bien mieux que ce que j’imaginais ». Pour 69% des participants au projet, celui-ci s’est révélé correspondant ou mieux que ce à quoi ils s’attendaient.

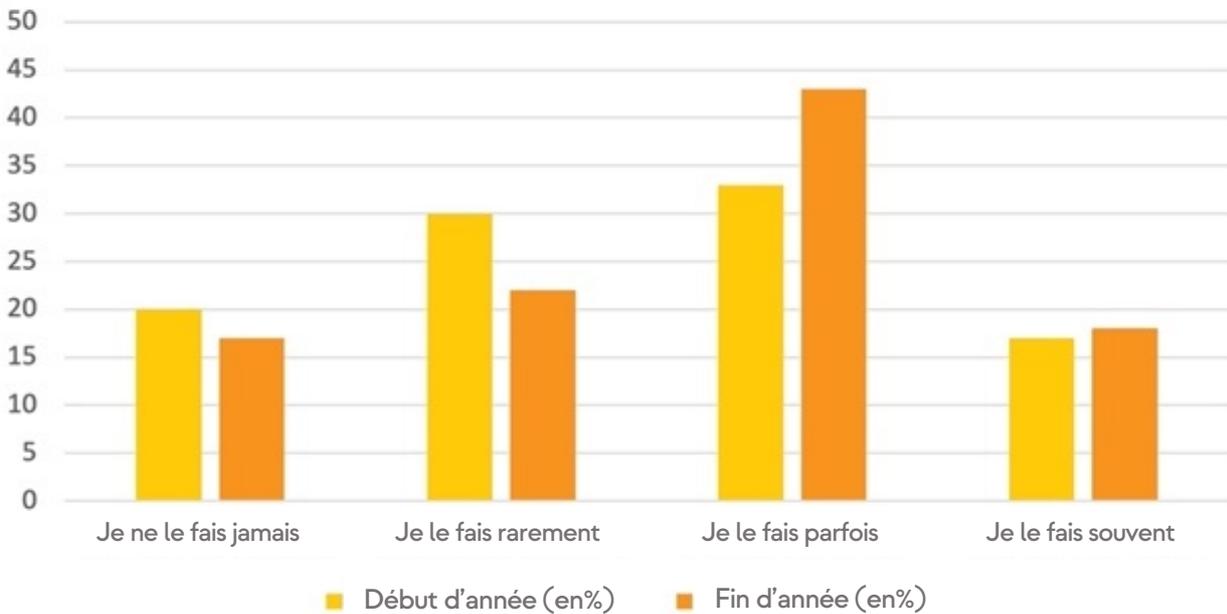
Par rapport à ce qu’ils en pensaient en début d’année



Sentiment par rapport à ce que l’élève pense qu’il va devoir faire



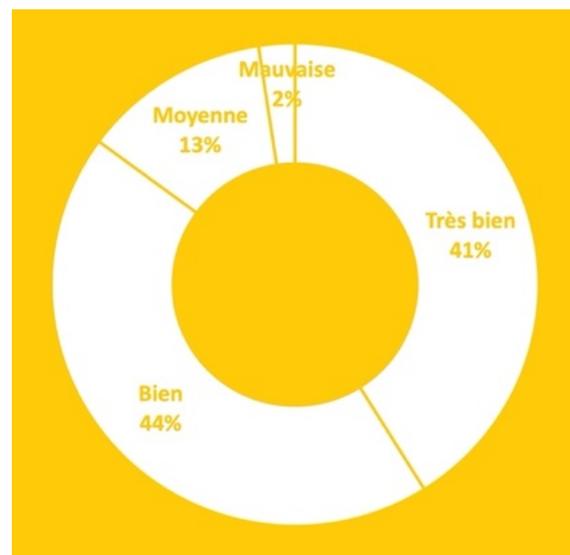
Propose des idées



Grâce à ce graphique, nous pouvons comparer les réponses données en début d'année, lorsque le projet était à peine entamé, et celles qui ont suivi son aboutissement. Si les élèves déclarant proposer souvent des idées n'a que faiblement évolué, nous pouvons voir que la proportion de ceux déclarant le faire très rarement ou bien ne jamais le faire a bien plus diminué. Ainsi, c'est la part des élèves proposant occasionnellement des idées qui a augmenté en gagnant 10 points de pourcentage pour arriver jusqu'à 43%.

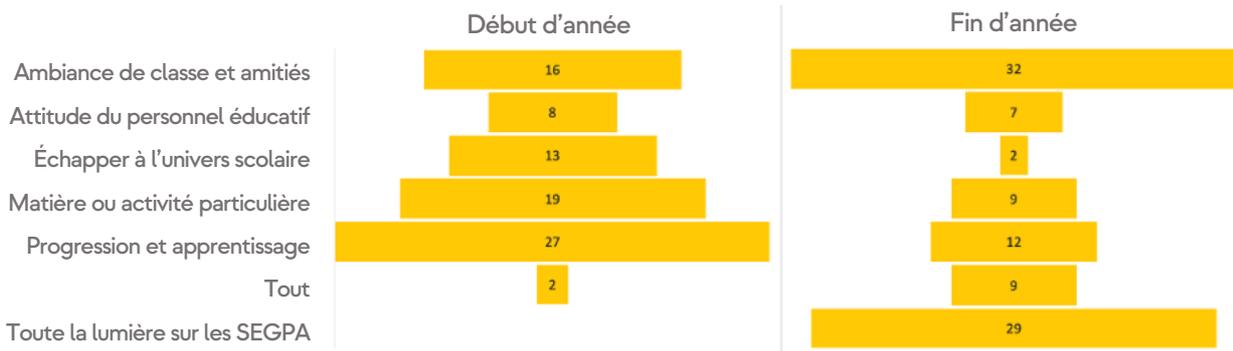
Le fait de proposer des idées à la classe peut être le signe d'une meilleure confiance en soi mais aussi d'un meilleur climat de classe. Cette considération peut être corroborée par le graphique suivant qui présente les points de vue des élèves lorsqu'on leur demande comment est-ce qu'ils s'entendent en fin d'année avec leurs camarades. On constate en effet que 85% d'entre eux déclarent "bien" voire "très bien" s'entendre avec les autres membres de la classe.

Entente avec les camarades de classe



La question suivante concerne les éléments évoqués par les élèves lorsqu'on leur demande quel plaisir ils trouvent en classe de manière générale. Elle avait la particularité d'être ouverte et donc de ne pas comporter de modalités de réponse prédéfinies afin de laisser émerger les réponses qui venaient spontanément aux élèves. À partir de celles qui se recoupaient, nous avons pu construire les catégories correspondantes. Vous pouvez observer le graphique ci-dessous pour en voir

Éléments évoqués par l'élève lorsqu'on lui demande quel plaisir il trouve en classe

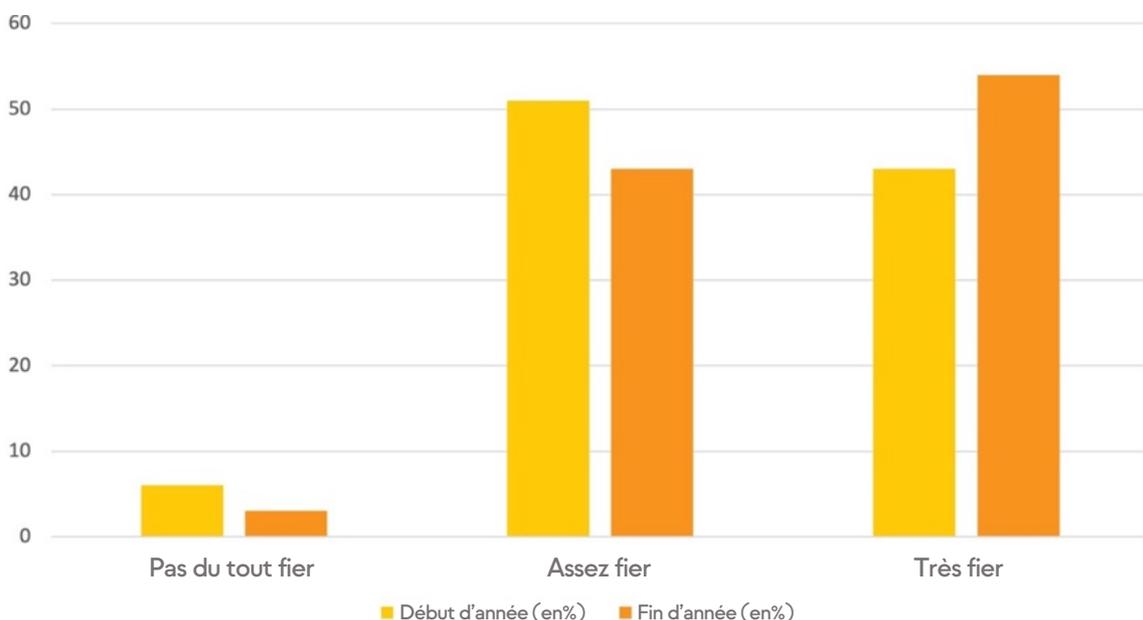


le détail mais il est intéressant de constater qu'une nouvelle catégorie de réponses apparaît vers la fin de l'année, avec un pourcentage d'élèves avoisinant les 30% qui évoquent directement le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* ou bien des éléments en lien immédiat avec lui. Cela montre que le projet peut avoir un réel impact sur l'expérience que ces collégiens ont à l'école. Pareillement, on remarque que le pourcentage d'élèves trouvant leur plaisir dans le fait d'échapper à l'univers scolaire (évoquant que leur plaisir principal est lorsqu'un professeur est absent, qu'ils sortent de cours, ou qu'il y a grève par exemple), passe de 13% à seulement 2% ce qui indique qu'au contact du projet ils se sont davantage plu à l'école et y ont trouvé d'autres sources d'intérêt. Par ailleurs, nous observons que le

pourcentage de réponses désignant le plaisir pris à travers l'ambiance de classe et les liens d'amitié a doublé. Cela met en avant comment au-delà de sa dimension culturelle, le projet s'avère être un important vecteur de sociabilité entre élèves.

Enfin, voici quelques graphiques qui viennent compléter les précédents, nous assurant la bonne réussite du projet. Tout d'abord le suivant qui rend visible le sentiment de fierté des élèves par rapport au fait de participer au projet. Au cours de l'année le nombre d'élèves se déclarant "Pas du tout fier" est divisé par deux. Les élèves éprouvant un sentiment de fierté sont majoritaires à plus de 90% des répondants et on constate même que le pourcentage de ceux qui sont "Très fiers" passe de 43% à 54%.

Sentiment de fierté par rapport au fait de participer au projet *Toute la lumière sur les SEGPA*



LIGNES DE FORCE DU DISPOSITIF

Un investissement qui continue

Les graphiques précédemment présentés fournissent des informations permettant d'attester de l'engagement des élèves, résultats qui s'inscrivent dans la continuité du premier rapport. Voyons à présent, du point de vue des enseignants, de quelle manière l'implication des collégiens se manifeste.

Tout d'abord, ils soulèvent le taux de présence avoisinant les 100% lors des journées de restitution. Même si cela implique une organisation particulière ou le fait de se lever plus tôt, les élèves sont prêts à faire ces efforts dans le but d'assister ensemble à ce moment. Cela se confirme dans chaque établissement concerné par l'enquête, y compris dans les classes aux tendances absentéistes, excepté dans l'un d'entre eux qui a pour spécificité d'accueillir une population gitane ayant « un rapport à l'école qui est très abîmé »⁶ et pour lequel une seule élève accompagnée de sa mère a accepté de se déplacer. L'enseignante précise tout de même qu'à leur retour au collège « les autres élèves ont senti qu'ils ont manqué quelque chose ».

Concernant cet investissement, un autre facteur est apparu aux yeux des enseignants. Tous soulignent l'attitude attentive et respectueuse qu'ont eu leur classe vis-à-vis des courts métrages des autres élèves de SEGPA. Pour des enfants rencontrant des difficultés à se concentrer cela atteste d'un intérêt marqué pour le travail des autres. Une professeure met en évidence ce qu'elle a observé des retours que lui ont fait ses élèves : « ça a vraiment raisonné le visionnage des

autres films et de voir d'autres SEGPA, d'autres départements, vraiment ils étaient à fond sur le travail de leurs camarades. J'ai trouvé qu'ils avaient un bel esprit de partage et de curiosité. Cela a été très soulevé lors des représentations, le fait qu'ils souffrent des représentations, de l'image qu'ils ont pour les générales⁷ et même à l'extérieur. C'est un sujet récurrent. Et là, de voir que c'était mis en scène chez d'autres élèves, que c'était partout pareil, qu'ils œuvraient tous pour que ça change, ça les a touchés ». Un autre élément apparaît à travers ces mots, il s'agit du sentiment de communauté. Inhabituel pour une catégorie d'élèves à part par rapport aux classes générales dans les collèges, il se manifeste ici à travers la considération pour leurs pairs et le partage de problématiques qui les concernent particulièrement. S'il a été souligné que « la structure SEGPA leur offre un espace de regroupement où ils retrouvent de l'estime de soi. Le sentiment d'appartenance à une même famille, terme fort, est souligné par une majorité des élèves » (Marteddu, 2018), nous pouvons observer ce phénomène à une plus grande échelle lors des restitutions partagées.

⁶ Toutes les citations n'étant pas suivies d'un nom et d'une date (citations académiques) sont des extraits issus des entretiens avec les enseignants dont l'anonymat a été garanti afin d'obtenir une parole la plus libre possible.

⁷ Ce terme désigne dans le langage des enseignants les collégiens en classe générale (différentes des SEGPA ou des classes technologiques).



© CNC - 2024

Outre ces moments de restitution, les enseignants interrogés témoignent de l'attitude respectueuse des élèves en classe pour leurs camarades. Si cela n'allait initialement pas de soi, une évolution a été remarquée ainsi que le développement d'un esprit de collaboration : « ils se respectent, ils ne se moquent pas les uns les autres alors qu'au quotidien dans les classes ça peut être des conflits, ils se cherchent. Là plus du tout, ils sont dans la bienveillance. Y'en a un qui a peur de parler devant la caméra, les autres vont l'encourager, ça change complètement leur relation aussi dans le groupe finalement. Ça crée une autre ambiance de classe et c'est porteur ensuite pour la classe au quotidien » ; des mots tels que : « persévérance », « solidarité », « sérieux », « entraide » sont évoqués. Petit à petit des concessions personnelles sont faites dans l'intérêt de l'équilibre du groupe. Sur ces points les résultats des questionnaires sont étonnants puisque 70% des élèves s'avèrent être en accord avec l'affirmation « Je me sens écouté par les autres élèves » lors de la première

passation, et 71% lors de la seconde. Bien que ces taux élevés soient positifs, ils ne rendent pas compte d'une évolution significative contrairement aux dires des élèves et des professeurs. Pareillement, ne s'observe pas d'amélioration quant à la variable « Se sent capable de prendre la parole en classe ». Malgré ces éléments, l'expérience de terrain des enseignants met en avant un effet de temporisation produit par le projet sur la place de chacun au sein de la classe. En effet, des élèves « perturbateurs » vont s'assagir au profil d'élèves plus timides et réservés : « il y en a qui sont toujours sur le devant de la scène, après ils ont compris, ils ont laissé un peu plus de place aux autres » ; « y'en a quelques-uns qui ont tout de suite voulu être aux commandes, filmer, prendre le son, d'autres un peu plus en retrait, pareil pour la présentation. Certains étaient plus timides et osaient pas passer devant la caméra, au début c'est vrai que c'était un peu compliqué pour certains alors que d'autres étaient très à l'aise tout de suite. Puis petit à petit, comme Martine [l'intervenante] venait plusieurs fois, le fait de voir les autres faire, cela a donné l'envie à tout le monde finalement et tout le monde a participé ». Selon les auteurs Philippe Morin et Daniel Beauvais (2010) : « Le travail sur les attitudes (ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, curiosité et créativité, goût de la recherche et de la vérité) requiert toute l'expertise des enseignants spécialisés dans les dimensions cognitives, affectives, sociales et conditionne en grande partie l'accès aux connaissances et l'acquisition des compétences ». Cela se vérifie puisqu'il nous a été donné de constater qu'une attention particulière est d'ailleurs accordée par les enseignants à propos de ce rééquilibrage. Pour certains élèves très discrets qui changent d'attitude, le terme « se révéler » est même utilisé, qu'il s'agisse d'un intérêt marqué ou d'une aptitude face à la caméra.

Plus simplement cela permet aussi à certains de s'ouvrir aux autres : « On a par exemple un gamin qui ne parle pas. Il ne parle pas, il reste toujours sur la réserve, très difficile à faire rentrer dans le projet, et au fur et à mesure des séances je le trouve de plus en plus à l'aise, il participe, il prend la parole. Les premières images où on le voit, on se dit : mais il va pleurer. Et puis finalement, enfin il rit, cela lui a fait énormément de bien ».

Tous les enseignants interrogés mettent l'accent sur l'importance qu'ils accordent au fait que tous les élèves soient filmés, ce qui permet de travailler sur leur image d'eux-mêmes. Il apparaît une différenciation genrée quant à ce dernier point puisque les filles ont de prime abord plus de mal à être à l'aise avec les images prises d'elles ou tout simplement le fait d'être filmées. Différentes stratégies sont employées afin d'encourager les élèves à passer devant la caméra. Certains prétendent que c'est obligatoire (tout en sachant qu'ils accepteront les potentiels refus s'il y a des blocages), alors que d'autres rassurent en précisant que ce n'est pas imposé mais qu'il s'agit d'un objectif à atteindre. Toutefois dans la plupart des cas tous se prêtent au jeu : « même ceux qui étaient timides au départ pour être filmés, en regardant les autres être filmés, cela leur a donné envie d'être à leur tour filmés. ». Cela ressort également dans les données chiffrées puisque les réponses à la variable « Se sent à l'aise en étant filmé » progressent de 7 points de pourcentage entre le début et la fin de l'année.

Enfin, du point de vue de l'expérience de l'enseignant, il peut être surprenant ou même touchant d'assister à ces progressions : « ils sont dans une autre peau, dans un autre intérêt scolaire, et du coup on casse tous nos préjugés sur eux. Cela nous permet nous aussi en tant que prof de casser le regard qu'on peut porter sur les élèves que l'on voit au quotidien. C'est beau à un moment donné de voir que l'image qu'on a d'un élève peut être complètement

différente dans un autre cadre ». Pierre Coslin (2009) explique « c'est ce sentiment que les professionnels ont de pouvoir comprendre et d'être touchés par l'élève, rationnellement et affectivement, et de pouvoir le toucher en retour qui participe d'une manière importante tant au bon fonctionnement de la classe qu'au maintien du jeune dans la scolarité ». Plus généralement, ces expériences communes permettent de renforcer la relation de confiance qui s'établit entre les élèves et l'enseignant.

Des enseignants expérimentés

À propos plus spécifiquement des profils d'enseignants à présent, comprenons qu'ils sont tous fervemment convaincus de l'utilité de la méthode de travail par projet : « je sais d'expérience que le projet est porteur pour un groupe » ; « il n'y a pas eu une année dans laquelle il n'y a pas eu de gros projets dans lequel je me suis engagée ». De ce fait, il est compréhensible que *Toute la lumière sur les SEGPA* les séduisent. En effet il s'inscrit dans la lignée des « dispositifs inclusifs innovants » (Barry, Benoit, 2013) permettant l'ouverture à des « pratiques pédagogiques innovantes » (Tedesco, Queiroz, 2013). De surcroît, il a la particularité de s'inscrire sur un temps long ce qui le rend particulier en comparaison de tous les projets que les professeurs me disent avoir fait : « Celui-là c'est le plus gros. Le plus gros dans le sens du temps, de l'énergie, et de la finalité. » ; « J'en ai fait beaucoup des projets, donc tous les points positifs que peut apporter un projet de classe je connais, après c'est amplifié. C'est vrai que le fait que ce soit vraiment un projet sur toute l'année, et le fait qu'il y ait l'aboutissement d'aller à Paris, c'est vraiment un truc qui a permis sur la durée de conserver et de faire évoluer l'esprit de classe, en cela ce projet est super. Parce qu'ils ont fait d'énormes progrès

« dans la relation qu'ils ont les uns avec les autres, dans la communication. Après personnellement, moi c'est la première fois que je travaille comme ça dans l'audiovisuel, et je me rends compte que j'ai beaucoup de choses à apprendre encore ». Et cette enseignante n'est pas la seule à ne pas posséder de compétences dans ce domaine puisque seulement deux des interrogés déclarent avoir déjà travaillé sur des projets cinéma. Les types de projets ayant été réalisés sont : voyages scolaires, résidences d'artistes, sorties scolaires, olympiades, ateliers sportifs, culturels, artistiques et ils abordent des thèmes divers et variés. Certains ont toutefois investi antérieurement des thèmes qu'ils estiment complémentaires comme le théâtre ou la radio. Dans certains établissements cette suite dans les idées, avec le théâtre plus particulièrement, est recherchée : « c'est complémentaire, on essaie de faire des projets en lien et ensemble, en équipe pour que ce soit cohérent au niveau des élèves ».



© Collège Jean Rostand - 2024



© Collège Pierre Bonnard - 2024



© SEGPA du Lavarin - 2024



© Collège Pierre Bonnard - 2024



© Collège Val de Nièvre - 2024

Les enseignants attendent du projet qu'il permette une revalorisation de l'image des SEGPA mais espèrent également pouvoir à travers lui aider les élèves à développer de nombreuses compétences: « les mettre en lumière c'est vraiment ça, puis à travers ce projet qu'on puisse travailler plein de choses, sur leur image, sur le langage, sur l'expression, puis après toutes les compétences qui se développent sur un projet lorsqu'on travaille en équipe, l'acceptation de l'autre, etc., c'est cela qui nous plaît ». Les enseignants se saisissent du projet en adaptant leurs cours à celui-ci. Nous avons été surpris d'apprendre en effet que certains cours, même en dehors des heures de présence de l'intervenant étaient dédiés au projet et qu'ils abordaient le programme par les chemins détournés du projet. Cependant il apparaît que ces contenus soient à même de développer de la même manière au moyen d'outils différents les savoir-faire et les savoir-être des collégiens. Pour des élèves se caractérisant par « de grandes difficultés d'abstraction linguistique et logicomathématique » (Amael, Deneuve, Louvet, 2010), il existe une réelle « plus-value pédagogique du recours à ce type de dispositif, notamment pour les élèves [...] souvent réfractaires aux modes de travail habituels et en situation de désinvestissement scolaire » (Marrone, Vernay, Roussey, Roux, 2014). Selon les professeurs, ce fonctionnement s'avère « porteur pour les



© Collège Sylvain Menu - 2024

apprentissages»: « C'est juste le support pédagogique qui change et [...] il y a toutes les compétences qu'on est censé enseigner qui sont condensées dans ce type de projet ». Certains en profitent même pour donner des notes aux élèves sur des tâches précises comme la rédaction du scénario du fait de l'hybridation marquée entre le format traditionnel du cours et des éléments spécifiques à la réalisation du court métrage. Cette pratique de la pédagogie de projet est caractéristique des aptitudes des enseignants de SEGPA ayant une plus grande capacité d'improvisation et d'adaptation: « sa formation, sa polyvalence, sa capacité accrue de faire des liens entre les disciplines, de réinvestir les compétences travaillées constituent un atout indéniable notamment pour la mise en projet des élèves, nécessité impérieuse en SEGPA » (Soyez, 2018).

Outre ces éléments, les professeurs félicitent également l'ouverture permise par *Toute la lumière sur les SEGPA*. Au cours des entretiens tous me font part de leur volonté de reconduire le projet: « c'est une fabuleuse expérience », « je souhaite vraiment renouveler ce projet parce que je trouve ça vraiment extraordinaire », excepté l'une d'entre eux pour qui le théâtre semble plus adapté pour ses élèves et qui ne tire qu'un retour mitigé du projet pour des raisons que nous aborderons dans la partie sur les limites de celui-ci.

Pour les autres, les limites rencontrées ont justement été identifiées comme des marges de progression à transformer en axes d'amélioration: « c'est cela qui est intéressant dans mon métier c'est que des erreurs on en tire des apprentissages »; « l'enseignant pédagogue doit être aussi un chercheur capable de mener des analyses multiformes du contexte d'exercice dans sa complexité qu'il pourra devenir de plus en plus compétent. Car c'est bien de compétences, d'attitudes et de savoirs dont il est question à

tous les niveaux et c'est de manière dialectique et coopérative qu'il faut aujourd'hui penser l'enseigner et l'apprendre. » (Laurent, 2010).

Toute la lumière sur les SEGPA n'agit donc pas uniquement sur les élèves, il permet également aux enseignants de développer leur aptitude à la réflexivité, en décalant leur point de vue non seulement par rapport à ce qu'ils pensaient savoir de certains élèves, mais aussi sur leurs propres pratiques. Son rôle d'interface entre l'univers scolaire et l'univers culturel lui permet de bénéficier des avantages de chacun. Cette complémentarité est possible puisque l'institution scolaire invite un élément extérieur appartenant au domaine culturel à échanger avec la classe: « ce sont des élèves qui sont très abimés par le système scolaire, et à cet endroit-là, le système scolaire rend compte de quelque chose grâce justement au travail en partenariat avec d'autres personnes aussi. L'école ne peut pas tout, donc pouvoir travailler avec d'autres, qui mettent d'autres choses en avant, cela rend quelque chose de merveilleux. ».

Collaboration avec l'intervenant

L'aspect collaboratif est particulièrement prégnant dans la relation à l'intervenant. Pour commencer, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants, tous apprécient les compétences et les savoirs qu'ils acquièrent aussi bien sur le vocabulaire technique que sur l'utilisation du matériel. Lorsqu'on demande aux enseignants quels avantages personnels ils retirent du projet, sont cités les apprentissages techniques et pédagogiques: « l'avantage c'est [...] de rencontrer des professionnels qui ont une technicité particulière ». Outre les méthodes liées directement au cinéma, cela permet notamment d'apprendre des techniques d'atelier d'écriture différentes davantage utilisées dans le milieu associatif.

Si certains émettent des craintes au début de l'année par rapport à leur absence de compétences techniques, ils sont rassurés par le savoir-faire des intervenants et ainsi les rôles s'ajustent facilement. Les entretiens mettent en évidence une tendance des professeurs débutants à se laisser guider. Seulement un binôme d'enseignantes avait choisi de prendre les devants avec sa classe et d'initier la préparation du projet avant la venue de l'intervenante. Des capacités comme la rigueur, l'adaptabilité, ou l'écoute sont très appréciées tout comme la capacité d'adopter la bonne posture avec les élèves permettant de lier une relation avec eux. Une complémentarité se crée entre les enseignants et l'intervenant puisque les premiers ont une connaissance des spécificités de la SEGPA (public par lequel l'intervenant pourrait être dépassé puisqu'il n'a pas forcément l'habitude de son contact), et les seconds apportent des savoir-faire nouveaux en lien avec l'univers du cinéma. Ainsi, chacun ayant des fonctions distinctes de l'autre, cela permet d'éviter les mésententes. Le travail avec des agents extérieurs de l'établissement scolaire est habituel pour des enseignants habitués à la réalisation de projets : « cela s'est fait simplement, chacun a trouvé sa place, il n'y a pas eu de soucis ». Souvent, nous avons également pu remarquer que les enseignants admirent les capacités artistiques des intervenants : « elle a une autre façon de les aborder et puis de les filmer, ils sont magnifiques les gosses je ne sais pas comment elle fait, c'est son art à elle, beaucoup de jeux d'ombre et de lumière ». L'inverse à propos des capacités pédagogiques des enseignants doit également être vérifiable mais il faudrait nous pencher sur le point de vue des intervenants afin de l'affirmer.

Plusieurs cas de figure se présentent quant au choix des intervenants. Dans plus de la moitié des cas, l'intervenant est déjà connu et a travaillé soit dans l'établissement sur une autre

activité, soit directement avec le professeur. Pour l'un d'entre eux il s'agit même d'une collaboration de longue date, à tel point que l'enseignante ne se voyait pas faire le projet avec quelqu'un d'autre que lui : « c'est pour ça que j'avais insisté, enfin que j'avais présenté cet intervenant, parce que ça fait déjà 7 ans au moins que je travaille avec lui, [...] il a à cœur de travailler avec des élèves comme les élèves de SEGPA, les publics défavorisés, c'est vraiment quelqu'un d'investi à ce niveau-là ».

Pareillement à ce que révélait le dernier rapport, il apparaît que la communication est primordiale quant à la gestion et l'organisation du projet ainsi que des imprévus qui peuvent en émaner : « la communication elle est jamais coupée ». Différents supports sont employés comme les mails, Whatsapp, les appels téléphoniques, un document drive, des synthèses de séance, ou bien plus rarement un calendrier d'intervention voire un rétroplanning. Des temps en face à face sont également pris en fonction des disponibilités, surtout en amont et en aval des séances. Ces méthodes sont propres à chaque équipe et se mettent en place plus ou moins rapidement : « ça n'a pas été tout de suite facile de se coordonner. Pareil, cela fait partie des expériences qu'il sera plus facile d'envisager par la suite ». Peu importants les moyens choisis, c'est la concertation régulière et le partage d'objectifs et de difficultés communes qui lient le ou les professeurs à l'intervenant : « on a une classe très difficile, il s'est pas braqué, on a trouvé des solutions, on a réfléchi ensemble sur comment est-ce qu'on allait continuer pour que ce soit le mieux possible pour eux, qu'on arrive à avancer, et que ce soit valorisant pour eux. Donc un vrai travail de binôme en fait » ; « il y a justement beaucoup de mises au point qui sont nécessaires, et il faut qu'on communique énormément ».

Nous n'avons reçu que des retours élogieux sur les intervenants dans différentes mesures et plusieurs enseignants indiquent qu'ils aimeraient si cela est possible reconduire cette collaboration : « j'ai eu un gros coup de cœur professionnel avec l'intervenante cinéma, je pense que je vais continuer à travailler en lien avec Pauline pour réfléchir à des projets et si je viens à retravailler sur TLS j'aimerais bien travailler avec elle, on était vraiment dans une dynamique, ça a vraiment bien matché ».



© CNC - 2024

L'équipe SEGPA

La collaboration avec l'intervenant n'est pas la seule à être décisive quant au bon déroulement du projet, le fonctionnement de l'équipe des professeurs de SEGPA l'est tout autant. De fait, la structuration de ces sections contraint ses différents membres à travailler ensemble, ce qui est un atout dans le cadre du projet. En effet, « la validation des compétences relève d'une décision des équipes pédagogiques, qui se fondent sur l'évaluation des items pour valider chaque compétence » (Circulaire n°2010-087 du 18 juin 2010), ainsi, « la difficulté actuelle des équipes pédagogiques est la prise en compte des besoins spécifiques de chaque élève dans un parcours individualisé, qui impose une évaluation, un enseignement, un suivi et une orientation ajustés à chacun. Dans ce contexte

complexe, la cohérence de l'action pédagogique s'impose aux équipes des SEGPA. » (Beauvais, 2010).

Si le fonctionnement en binôme est préconisé, nous avons pu nous apercevoir qu'il existe dans les faits plusieurs types de configurations. Effectivement, 5 des enseignants interrogés étaient seuls, 3 étaient en binôme, 1 en trinôme, et le dernier était accompagné par toute l'équipe SEGPA bien qu'il soit le plus au contact avec les élèves. Toutefois, dans chacune des configurations, une collaboration (bien qu'elle soit d'une intensité différente) était observable entre les membres de l'équipe.

Dans le dernier cas présenté la collaboration est explicite : « on est une équipe de 6, on travaille pas directement en binôme mais on est quand même assez proches et notamment au niveau des projets. Parce que là pour le projet il y a 3 professeurs qui se sont investis, enfin toute l'équipe à un moment donné a participé au projet, les autres plus de façon réflexive ou ponctuelle, mais on est 3 en particulier et moi le plus ». Ils réfléchissent ensemble face aux difficultés rencontrées, à propos de *Toute la lumière sur les SEGPA*, mais aussi autour de la classe en général qui posait des difficultés.

Dans un second cas, la collaboration se manifeste de manière plus implicite par des initiatives personnelles des autres membres qui suivent de plus ou moins loin le projet. Par exemple le professeur de musique qui va aider les élèves à mieux placer leur voix lorsqu'ils jouent, ou bien le professeur d'atelier habitat qui va proposer de réaliser des décors avec d'autres élèves de SEGPA, ou encore un professeur de SVT (de générale) qui prête sa salle et les aide à préparer des formules colorées. Ce qui fait qu'au final, il y a « plein de profs par-ci par-là qui ont contribué ».

Dans un troisième cas, il s'agit « d'échanges de services », expression employée par les enseignants eux-mêmes. Il s'agit

essentiellement de situations relatives aux emplois du temps ou à l'occupation de l'espace pour lesquelles les professeurs négocient des marges de manœuvre : « on travaille souvent en équipe en enseignement et on s'est dit aussi qu'en terme de commodité en fait pour l'emploi du temps, parce que comme on n'a pas tout le temps les élèves, on faisait des échanges de services ».

Il y a donc souvent un professeur moteur qui est appuyé par le reste de l'équipe. Dans le cas du binôme, un investissement égalitaire est attendu de la part de chacun des professeurs. Parfois le rapport est équilibré, parfois des arrangements sont mis en place, et parfois l'un des deux a l'impression de porter davantage le projet. Une enseignante me dit qu'elle aimerait y participer à nouveau mais pas avant d'avoir trouvé un binôme avec lequel elle aurait une affinité et qui partagerait son investissement. En effet, si certains apprécient de mener seuls le projet d'autres comptent activement sur leur binôme : « ça j'aurais pas fait seule, c'est bien que l'on soit 2 enseignantes ».

Lors du tournage particulièrement, que beaucoup regroupent sur une ou deux journées complètes, les enseignants et les professeurs d'atelier sont amenés à se mettre d'accord pour dégager des plages horaires. Dans certains cas cela peut même être l'occasion de partager du temps et de renforcer des liens lorsqu'ils se retrouvent ensemble, cela devient un « moment important pour l'équipe ». Même si des organisations différentes sont mises en œuvre pour les périodes de tournage l'intelligence collective et la collaboration organisationnelle sont nécessaires au meilleur déroulement du projet : « un conseil aux futurs qui participeront à ça : il faut aussi avoir une équipe qui a envie ». Le positionnement du directeur de SEGPA peut dans cette mesure être un atout important.

POINTS FAIBLES ET CONTRAINTE SPÉCIFIQUES

Budget et gestion

Des problèmes de budgets sont évoqués par une partie des enseignants qui nous expliquent comment cela a pu affecter leur travail.

Tout d'abord, ils soulignent le fait que l'intervenant n'ait pas à être rétribué aux frais de l'établissement est un avantage conditionnant leur participation au projet. Les situations sont différentes en fonction des collèges mais pour certains les financements peuvent être un réel frein. L'une des enseignantes me confie : « nous on se bat de plus en plus au collège pour les projets culturels justement parce qu'on a de moins en moins de budget. Là ça a été le problème pour le bus [pour la restitution] ... ». Dans cette situation une solution a été trouvée mais le manque de moyens a failli empêcher les élèves d'assister à la restitution puisque l'établissement ne pouvait pas financer le transport ; c'est finalement parce que la classe comportait un faible nombre d'élèves qu'un partage de bus avec une autre classe a pu être envisageable : « on a eu peur parce que le gestionnaire nous dit : mais on n'a pas d'argent pour financer le trajet. Il a vraiment fallu qu'on porte le projet, que le directeur de SEGPA s'y mette aussi, puis qu'on trouve des solutions ». Si grâce aux financements du Secours Populaire une classe a pu se rendre à Paris pour participer à la restitution nationale et visiter quelques lieux emblématiques de la ville, une autre a dû y renoncer faute de moyens. Une enseignante m'explique qu'elle aimerait participer à nouveau à *Toute la lumière sur les SEGPA* mais que cela sera certainement impossible à cause des mêmes raisons que nous avons évoquées plus haut.

Même lorsque le projet n'est pas remis en cause, sa qualité peut être affectée. A cause de restrictions dues au budget, les séances d'intervention d'une intervenante sont par exemple regroupées par créneaux de 4h afin d'avoir moins de frais de déplacement. L'enseignante, bien qu'elle s'y adapte, déplore la durée de ces créneaux qu'elle juge inadaptés pour des élèves ayant des difficultés à se concentrer sur de longues durées : « c'est une question financière ça. Parce que comme il faut payer les intervenants, les déplacements, tout ça, c'est purement financier. [...] on a regardé plusieurs fonctionnements possibles pour que cela coûte moins cher. ».

A contrario, certains enseignants déclarent n'avoir eu aucun souci de cet ordre qu'ils soient financiers ou relatifs à des questions de gestion : « tout ce qui est administratif on n'a pas mis le nez dedans, et heureusement parce que ça aurait rajouté du stress », ils parlent d'une « totale bienveillance de l'administration et de notre direction ». Il apparaît une fois de plus que le directeur de SEGPA puisse s'avérer être une « aide précieuse », cette fois-ci pour assurer le lien entre les besoins et la direction de l'établissement.

Place du projet au sein de l'établissement

La SEGPA demeure toutefois un espace à l'écart du fonctionnement ordinaire du collège. Sa spécificité « a été progressivement acceptée par les maîtres des classes ordinaires en contrepartie du respect d'un principe absolu de non-ingérence dans la pédagogie des classes » (Dorison, 2010). « Ainsi, la forte stabilité des équipes pédagogiques a parfois entraîné des pratiques sclérosantes, issues de l'école élémentaire ou d'une tradition regrettée de formation qualifiante au sein d'une SEGPA peu coopérante avec le collège.

Elle a aussi développé une culture de l'entre-soi provoquant un accroissement de l'écart à la norme » (Soyez, 2018). Ces analyses font échos aux observations que nous avons pu faire. A l'exception de certains cas à part, le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* est valorisé ou toléré du moment qu'il ne « fait pas de vagues » : « cela a été un peu plus compliqué : la présence de l'intervenant, le fait qu'on se balade un peu partout dans le collège, le fait que je veuille faire venir un drone dans le collège. Tout ça s'est pas passé. ». Cela dépend de l'intérêt que le chef d'établissement porte au projet. De plus, il est vrai que celui-ci peut générer des activités peu conventionnelles voire non prévues par le règlement habituel de l'établissement. Une anecdote l'illustre bien : afin de s'entraîner à la réalisation d'une scène, deux élèves jonglent avec des boulettes de papier colorées dans le couloir, lorsqu'il se rend compte de la situation le proviseur qui passait par là les réprimande. La professeure qui restait dans la classe s'occupant d'une activité avec un autre groupe d'élèves entend la situation et l'explique dissipant la tension. Finalement, après la réalisation du court métrage, ces mêmes élèves sont félicités pour une action qui aurait pu leur valoir l'exclusion. Nous voyons bien ici comment la créativité nécessaire au projet peut entrer en dissonance avec le règlement du collège, et ce surtout à la suite de malentendus.

Un manque de flexibilité de la direction peut être déploré : « il faudrait vraiment que l'on s'entende avec la direction pour que ce soit plus souple, qu'on soit plus disponibles avec nos élèves. Parce que là j'alterne, je suis avec eux, je repars, je reviens, je refais cours, j'ai du mal à suivre, et donc on perd de l'information et il n'y a que Laurence, la réalisatrice, qui est avec eux pendant 4h », mais cela n'est pas toujours le cas « on a prévu des séances communes avec la bienveillance de l'administration, parce qu'être deux

professeurs sur les mêmes élèves cela veut dire qu'il y a d'autres classes qui ont eu permanence ou remplacement ».

La communication s'avère un outil important lorsqu'elle est possible afin d'identifier les besoins et les contraintes de chacun.

Différents niveaux d'implication ont été observés avec dans la moitié des cas des enseignants nous disant ne pas avoir eu à s'impliquer dans la gestion ni les financements du projet, et avec l'autre moitié nous expliquant l'avoir suivie avec l'aide du directeur de SEGPA ou bien l'avoir portée du début à la fin. Dans ces cas il s'avère que l'administration du projet puisse être une source importante de stress, d'autant plus que les temps administratifs et scolaires ne sont pas toujours alignés.

Temporalités

Les différences en termes de gestion ont eu un impact direct au niveau de la temporalité de la réalisation des courts métrages. En effet, si 6/10 classes ont démarré le projet lors des trois premiers mois de l'année scolaire, 4/10 l'ont commencé entre février et avril. Les premiers se retrouvent donc avec une durée maximale équivalente à 9 mois, et les seconds avec une durée minimale équivalente à 2 mois. Cela représente une différence plus que significative, surtout pour un projet dont l'une des qualités caractéristiques est de s'inscrire dans un temps long.

Ces situations génèrent de l'épuisement « je ne vous cache pas que c'est très fatigant pour les élèves », et accroît la difficulté à se saisir du projet : « là en très peu de temps et avec un vocabulaire qui est quand même compliqué, lié au court métrage, comprendre des mots comme synopsis, ou relatifs à l'image... ». Pour les adultes cela peut être générateur de baisse de motivation et d'anxiété : « y'a eu un moment où on s'est regardés avec le

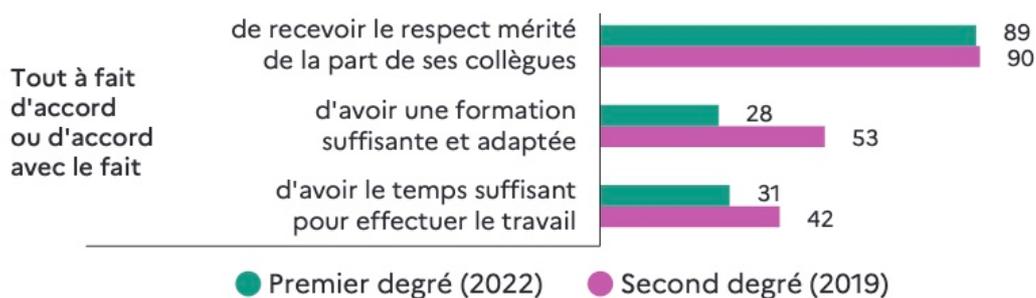
réalisateur où je me suis dit : ohlala, jamais on va y arriver ... J'étais désespérée, mais là je me dit qu'on va tout faire. Après c'est un temps très court et le résultat on verra bien. Bon les enfants partent défaitistes et me disent que de toute façon les autres ce sera toujours mieux que eux, ils seront nuls, c'est compliqué. Je vous cache pas que là il faut avoir vraiment beaucoup d'énergie parce que pour les motiver....». Et enfin cela peut influencer négativement la satisfaction du travail fini qui est par conséquent de moins bonne qualité : « c'est très court, et la semaine dernière on a eu 4h pour filmer et on en parlait avec le réalisateur : c'est vraiment en deçà de ce que l'on pensait pouvoir faire. » ; « On n'a pas ficelé le projet ni dans les temps, ni de manière très satisfaisante donc... à ce niveau-là ça demande beaucoup de temps et beaucoup d'anticipation qu'on avait pas. ». Un autre effet concerne le rapport au temps : « ça a été compliqué au niveau de la gestion du planning. On y est arrivé mais c'était un peu compliqué. C'est mieux quand on peut glisser cela sur plus de 6 mois, parce que là on a tout fait en 2 mois, dont les vacances de printemps incluses.[...]ça a été très condensé, tous les cours que j'avais avec eux ont été consacrés à ça. » Cela dit, la gestion du temps semble être une problématique à laquelle tous les enseignants quelle que soit leur situation sont confrontés.

Si pour l'une des classes il a été aisé de finir le court métrage en avance, pour de nombreux autres cela s'est avéré être impossible. Les entretiens font ressortir le fait que ce projet soit très prenant en termes de temps : « c'est

quand même un projet qui est très chronophage », « on a fait au mieux avec le temps qu'on avait, beaucoup d'heures supp, qui n'ont pas été rémunérées », « il y a 36h effectives, mais il y en a beaucoup plus en fait » « Ils avaient l'air d'être bien contents que ce soit moi qui ait pris le projet, après c'est vrai que moi je suis à temps partiel en SEGPA, j'ai une matière qui s'appelle "module d'aide spécifique" ce qui me permet de monter des projets[...]c'est un projet qui me prend du temps, je bosse le mercredi sur mon temps à moi perso. J'ai 32h par semaine avec les 4h du mercredi en plus. Donc je pense qu'il faut être assez fou ou ambitieux. ».

Comme le mettent en évidence les données ci-dessous issues du site de l'Éducation nationale (DEPP, Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale, printemps 2024), près de 60% des enseignants du second degré dénoncent le manque de temps dont ils disposent pour mener à bien leurs enseignements.

Toutefois l'implication des enseignants qui se sont portés volontaires pour le projet est telle qu'ils préfèrent y accorder des heures supplémentaires. Parfois même alors que ce ne serait pas essentiel à la réalisation du projet, pour mieux se coordonner avec leur binôme. Par exemple sur des heures de pause, alors que c'est l'autre enseignant qui est en classe avec les élèves. Malgré cela il semble qu'à la fin ces désagréments ne soient pas les éléments marquants retenus « oui c'est une usine à gaz, quand vous me posez toutes ces questions je me rends compte de tout ce



qu'on a fait (rires) je ne m'en souvenais plus de tout ça ».

Selon le sociologue de l'éducation Philippe Perrenoud, « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique », ainsi même si les enseignants dépassent leurs prérogatives, ils semblent en tirer une satisfaction plus profonde et aucun regrets : « ça prend beaucoup de temps, il faut vouloir s'investir, mais ça vaut la peine » ; « cela a été une reconversion, c'est pas le même métier que je faisais avant. Mais ça vaut le coup, ces gamins ils valent le "coût" ». Ils élargissent leur investissement pour le projet à celui qu'ils portent pour la meilleure réussite des élèves.

Pour revenir sur les temporalités du projet, notons tout de même que certains professeurs ayant disposé d'un temps long évoquent des avantages qu'il y aurait eu à réaliser le court métrage sur un temps plus court : « si c'est à refaire je le ferai pas sur toute l'année, je le ferai passer sur une période » ; « je me suis dit finalement avec le recul que bon peut-être un petit peu plus allégé, plus étalé cela aurait été mieux, mais faire une séance par mois c'est pas possible non plus parce que ce sont des élèves qui ont une mémoire quand même très très fragile et pour les impliquer cela demande toujours du temps donc quand c'est un suivi rapproché c'est vrai que c'est quand même pas mal, et puis ça a plus de sens pour eux ». Ainsi des avantages et des inconvénients peuvent être évoqués des deux côtés bien que les effets du manque de temps ressortent de manière plus prononcée.

Démarrer et se projeter

Les enseignants expliquent qu'une première difficulté peut être rencontrée dans le fait même de trouver des idées pour les élèves lors de la réflexion commune autour des thèmes qu'ils veulent aborder : « Quand on leur a dit de faire un film, les élèves, il n'y a pas du tout de propositions qui ont émergées ». Ensuite, même si des idées se dessinent, leur créativité et leur plausibilité ne va pas de soi. Les professeurs ayant rencontré ce problème parlent d'un « début flou », d'une « lente prise de contact » ; ce phénomène peut se débloquent par une approche plus dynamique : « on n'avait pas d'idées, au début on a commencé à la première séance à filmer plein de petites scènes auxquelles ils avaient pensé » ; cela permet d'amener progressivement des initiatives et des propositions. Toutefois, la pratique ne signifie pas forcément que les élèves s'emparent du sens et de la direction de ce qu'ils veulent accomplir : « La difficulté a été qu'ils s'emparent du projet, cela leur plaisait de prendre la caméra ou autre, mais il a fallu un moment avant qu'ils donnent un sens à ce qu'ils étaient en train de faire ».

Pareillement, pour les enseignants qui débutent, même si l'objectif final est clair, les étapes pour y parvenir sont trop abstraites ce qui peut générer de la confusion : « au début personnellement je me disais : mais où est-ce qu'on va aller ? », « il y a certaines difficultés qu'on n'a pas anticipées, notamment le fait de bien réaliser tout ce vers quoi on allait. C'était pas assez concret, pour nous mais du coup aussi pour les élèves, vers quelle réalisation on allait arriver. Concrètement au niveau du résultat final, on a vu des films qui ont été réalisés par d'autres élèves donc eux ils ont pu voir concrètement quel était le résultat final, mais finalement, pour partir de zéro et arriver à ce résultat là... [...] En fait, eux au départ, faire un film oui, mais comment et quoi c'était pas

du tout évident, la dynamique elle s'est mise en place très tard. ».

Ces difficultés, bien qu'elles puissent être pénibles à traverser, sont toutefois utiles malgré elles puisque « dans le cas particulier d'un contexte interactionnel de co-résolution de problème, les interlocuteurs auront à co-construire de l'intersubjectivité, c'est-à-dire à co-élaborer une signification quant au monde de leur interaction. » (Marrone, Vernay, Roussey, Roux, 2014). Au bout d'un moment plus ou moins long de réflexion des idées émergent, elles sont parfois justement issues d'expériences collectivement vécues par la classe et l'enseignant lors de moments plus laborieux.

Une seule enseignante a décidé de choisir le thème en amont avec son binôme avant de le proposer à la classe et à l'intervenante. Bien qu'il ne s'agisse pas de la procédure habituelle, puisque cette idée est censée venir des élèves, elle a su susciter l'adhésion en organisant des débats autour de cet objet controversé : « J'ai vraiment tiré parti au niveau pédagogique de ce projet [...] avec les questions des autres cela permettait d'enrichir la réflexion de l'élève qui présentait » « c'est comme cela qu'ils ont eu des idées parce que c'est vrai que pour eux au début c'était pas évident de dire pourquoi c'était important, ils savaient pas trop quoi dire ». Simonnet (2007) montre que « les démarches cognitives des élèves de Segpa sont d'un faible niveau argumentatif : il s'agit des désignations (selon lesquelles il suffit de nommer pour expliquer sans affronter le problème de la causalité); des descriptions (qui permettent de décrire des faits sans faire référence au modèle explicatif); et des analogies (qui témoignent d'une compréhension des situations, même partielle, mais que les élèves utilisent comme mode d'explication sans justification). » En revanche « les désaccords sont riches car impliquent des discours argumentatifs »

(Marrone, Vernay, Roussey, Roux, 2014). Les enseignants ont donc tout intérêt à laisser les élèves confronter leur point de vue.

Les « moments de flou » sont donc plus fréquents en début de parcours ce qui implique une difficulté à se projeter en particulier pour les professeurs qui n'ont pas encore l'expérience du projet. D'autres doutes peuvent émerger vers la fin de la réalisation de celui-ci, cette fois-ci davantage liés au souci de fournir un travail qualitatif dans les temps.

QUESTIONNEMENTS ET PROBLÉMATIQUES À CONSIDÉRER

La valorisation

Les étapes de restitution des courts métrages sont essentielles puisqu'elles soulèvent des enjeux de valorisation et d'inclusion comme nous l'avons évoqué lors du rapport précédent. Intéressons-nous à présent à la façon dont ces enjeux s'ancrent dans la réalité de terrain, de quelle manière les collèges mettent effectivement ces temps en place et quels sont les effets de ces choix.

Tout d'abord, commençons par préciser que ces questions de restitutions au sein de l'établissement (donc hors restitutions officielles prévues et dont la date est fixée en amont), sont généralement considérées vers la fin de l'année par les professeurs qui réalisent le projet pour la première fois. Précisons d'ailleurs qu'une date trop tardive de projection signifie qu'une partie des élèves sera déjà potentiellement partie en vacances, il s'agit donc d'un élément à prendre en compte. Ensuite, il est intéressant de soulever les manières très diverses dont les enseignants organisent ces restitutions dont l'application dépend également des ressources de l'école. Il existe donc plusieurs configurations. Dans certains cas le projet est mis en avant dans un temps et un espace dédié à la présentation des différentes productions réalisées par les élèves qui font partie de la SEGPA : « on fait toujours une petite fête de fin d'année les SEGPA avec toutes les productions parce que tous les niveaux sont engagés dans de gros projets ». Le court métrage peut également être projeté conjointement à d'autres créations réalisées par des élèves de classes générales. Cette configuration est plus rare, elle concerne un collège qui travaillait déjà en

lien avec l'univers du cinéma et qui a l'habitude de cultiver sa valorisation en réseau lors d'une soirée porte ouverte durant laquelle elle expose les réalisations des élèves.

Si des événements de la sorte ne sont pas préexistants dans le collège, il s'agit de dédier un moment à ces projections. Dans ces cas, le lieu peut être un bâtiment externe comme un cinéma ou une salle polyvalente, ou bien il faut trouver au sein du collège une grande salle, un amphithéâtre, ou une classe qui saurait convenir. Les décisions mises en place conditionnent le déroulement de la restitution. Si un cinéma est plus valorisant pour les élèves, il est vrai que déplacer de nombreuses classes pour un visionnage d'une durée inférieure à 10 minutes peut s'avérer complexe. C'est pourquoi la plupart du temps c'est dans une grande classe que la restitution a lieu, avec un roulement de classes qui viennent voir le court métrage par deux ou plus. Le nombre de classes qui visionnent la production issue du projet *Toute la lumière sur les SEGPA* dépend des arrangements négociés par les professeurs, de la volonté de la direction, et des disponibilités de chacun.

Dans certaines configurations ce sont les élèves de la classe ayant réalisé le court métrage qui se rendent dans les autres classes afin de les inviter à leur projection (plébiscité par les professeurs comme un entraînement à l'oral) ; dans la plupart des cas des élèves ayant participé au projet, voire la classe entière, sont présents afin de présenter leur réalisation et de répondre aux questions qu'elle a pu faire émerger.

Il serait intéressant de savoir quel type de restitution au sein des établissements suscite la meilleure réception de la part des élèves de générale. Nous pouvons également nous demander quelle en est l'ambition. S'agit-il de soulever des questions qui feraient réfléchir tous les élèves et susciteraient potentiellement des débats, ou s'agit-il plutôt d'éveiller une forme d'admiration par rapport

au travail produit par la classe de SEGPA chez les classes générales ?

Effectivement, nous savons que des enjeux de stigmatisation sont au cœur des SEGPA : « La SEGPA s'inscrit complètement dans une analyse hiérarchisée des espaces scolaires. » (Moquet, 2020), qui s'avèrent même visibles et ancrés dans l'espace : « La géographie du collège est souvent le symbole d'une discrimination, voire d'une ségrégation, qui ne dit pas son nom (un bâtiment ou une aile réservée, une salle des professeurs pour l'équipe restreinte de la Segpa) et que des pratiques intégratives ne parviennent pas à gommer. » (Benoit, 2014.). Si le fait de montrer leur court métrage aux autres élèves de SEGPA ne pose aucun problème du fait d'un « phénomène endogroupe. » (Marteddu, 2018), s'exposer devant les élèves de classes générales peut s'avérer plus difficile.

Il ressort lors des entretiens réalisés qu'une seule classe s'est montrée enthousiaste par rapport au fait de montrer leur travail aux élèves de générale, toutes les autres ont émis des résistances voire un refus catégorique pour deux d'entre elles : « les élèves ont refusé par peur d'être moqués par les autres. Parce que nous on est SEGPA, et c'est vrai que dans le collège il y a ce regard un peu stéréotypé des autres élèves sur les SEGPA. Donc quand on a proposé aux élèves de diffuser le film dans le cadre du collège, ils n'ont absolument pas voulu. »

L'exercice est d'autant plus ardu qu'à travers les courts métrages les collégiens révèlent des parties d'eux-mêmes qu'ils peuvent considérer comme intimes ou qu'ils ont du mal à exposer au regard de l'autre. Une étude sociologique réalisée sur la prise de risque lors de la pratique en EPS de la danse hip-hop et des potentialités d'intégration qu'elle peut permettre par rapport à des élèves de classe générale s'avère intéressante pour dégager des dynamiques analogues à celles sur nos questionnements autour de la restitution.

Pour cette expérience deux groupes mixtes (composés d'élèves de SEGPA et d'élèves de classes générales) s'adonnent pour l'un à la course, pour l'autre au hip-hop. Des tests affinitaires sont passés au début et à la fin du cycle. Si dans le premier cas les résultats restent inchangés, on s'aperçoit dans le second que les réponses ont évolué. En creusant dans cette direction les chercheurs remarquent que « La démonstration de compétence et d'audace dans des épreuves physiques métrées ou chronométrées en situation de visibilité sociale entraîne des modifications des rangs préférentiels. Les différentes études menées sur le risque (Zukerman, 1990 ; Assailly, 1992) nous conduisent à penser que ce facteur est susceptible d'avoir une grande résonance sur un public scolaire collégien âgé de douze à treize ans. La danse hip-hop semble véhiculer les différents types de prise de risque identifiés par Soulé et Corneloup (2006). En effet, les acrobaties nécessitent une prise de risque physique, le fait de danser devant un public impose un risque interactionnel et le risque technique y est très présent, car les élèves sont amenés à réaliser des dissociations fines aux effets extraordinaires. De plus, cette activité est englobée dans une culture plus large et jeune, les pratiques urbaines (Bazin, 1995). » (Amael, Deneuve, Louvet, 2010). Nous retrouvons dans notre cas la prise de risque interactionnelle ainsi que la prise de risque technique, et dans une certaine mesure cet engouement autour de la culture cinématographique non pas au sens savant mais dans sa dimension mainstream. Nous pouvons affirmer que réaliser un court métrage puis le dévoiler aux autres est une prise de risque et « le risque est facteur de popularité (Assailly, 1992) pour des adolescents sensibles aux défis », cela pourrait venir contrer la « tendance à l'exclusion » (Gateaux-Mennecier, 1999) qu'endurent les élèves de SEGPA. Toutefois, si « Les élèves de

SEGPA ayant obtenu une bonne note lors de l'évaluation terminale ont bénéficié d'attractions de la part des élèves de l'autre classe», les élèves de classes générales « n'ont valorisé que les élèves de SEGPA qui se sont montrés compétents. » (Amael, Deneuve, Louvet, 2010). L'appréciation de la classe de SEGPA dépend donc du jugement émis sur leur travail et ce paramètre est difficilement maîtrisable même si nous pourrions tenter d'y réfléchir...

Nous avons bien compris quels jeux de valorisation sociale par rapport à l'image se cachent derrière le moment des restitutions. Maintenant que nous avons abordé celles ayant lieu au sein de l'établissement, voyons comment elles s'imbriquent avec les restitutions officielles. Premièrement, notons qu'elles offrent un public différent et donc éloignés des enjeux réputationnels qui se jouent à l'école : « le début a été compliqué, vraiment la peur de montrer le résultat et de se montrer à l'écran devant des gens qu'ils connaissaient. Ils m'ont dit aussi qu'ils étaient plus à l'aise de le montrer à des gens qui ne les connaissaient pas comme à Marseille, plutôt qu'au collège, parce que ça allait être la honte soi-disant ». Ensuite, se pose justement la question des imbrications de ces restitutions puisque d'un côté ce sont les restitutions officielles qui permettent aux élèves de réaliser la valeur de leur travail : « ils ont été pris en considération, ont eu leur récompense » ; « je pense que cela n'aurait pas été la même chose de présenter aux parents ou aux professeurs s'il n'y avait pas eu cette journée [de restitution à Marseille]. ». Et d'un autre côté les restitutions en amont des restitutions officielles sont d'excellentes occasions de s'entraîner et de se sentir plus à l'aise à l'oral et devant un public. Ceux n'ayant pas vécu de situation similaire au préalable peuvent avoir du mal une fois qu'ils se retrouvent sur scène « personne ne voulait prendre la parole, ils étaient intimidés » ; des petites ou moyennes

restitutions d'autant plus s'ils ont l'occasion de voir le court métrage d'une autre SEGPA permettent de rassurer les élèves. Cependant comme nous l'avons dit plus haut ce sont parfois les grandes restitutions qui donnent assez de confiance en eux aux élèves pour accepter de montrer leur travail dans leur établissement : « [Avant cette journée-là] ils ne voulaient pas montrer le film, ils avaient très peur », et d'autres fois encore malgré cette journée les élèves ne changent pas d'avis.



© CNC - 2024

De nombreux enjeux que nous avons évoqués se jouent au moment de la restitution mais il s'agit également dans certains cas de pouvoir remercier le personnel administratif et éducatif qui a participé au projet tout au long de l'année « comme le film n'avait pas encore concouru, on l'avait pas gardé secret mais on l'avait projeté qu'au personnel administratif qui nous avait soutenu, on les avait invités », ou bien d'éventuels participants externes en fonction du projet. Il s'agit également de pouvoir donner un aperçu de ce qui a été fait aux parents puisque les professeurs œuvrent afin d'organiser une projection souvent plus intime en leur présence. Cela peut également être l'occasion de partager des moments de découverte vécus ou des photos prises si des déplacements à Marseille ou à Paris ont eu lieu.

Lien avec les parents

À propos des parents, ce qui ressort du point de vue des enseignants est un relatif désintérêt au cours de l'année vis-à-vis du projet. Leurs enfants leur en parlent tout de même puisqu'ils doivent obtenir leur signature notamment concernant le droit à l'image et les autorisations de sortie. Nous ne pouvons pas accéder à ces échanges privés mais la rapidité et le sérieux avec lesquels les documents sont rendus s'avèrent être de bons indicateurs quant à la réussite du projet : « on en a ri la semaine dernière, j'ai passé mon année à courir après leurs conventions de stage, après des documents administratifs divers et variés. Les autorisations de sortie, je les ai eues, c'est inédit, donc j'ai toujours eu une petite liste où je coche les noms parce qu'il faut que j'aie leur courir derrière, j'ai tout récupéré le lendemain matin. Même un élève qui n'était pas là, sa maman l'a descendue à une autre élève en bas du bâtiment et elle a récupéré la feuille pour son copain. ».

Si au cours de la scolarité les parents ont tendance à se rendre compte des bienfaits de la SEGPA pour leur enfant du fait du suivi pédagogique et des meilleures conditions dont il bénéficie, ils y sont généralement réfractaires initialement du fait de la mauvaise image dont elle souffre. En effet, cette section est historiquement issue de dispositions mises en place pour les enfants les plus en difficulté scolaire. De plus, « les familles de SEGPA et les élèves ont conscience que ces derniers sont généralement rejetés par les autres collégiens et que la structure est dévalorisée » (Marteddu, 2018). Les élèves sont conscients de la perception de leur section : « on a le retour de certains élèves sur le regard des parents qui peut être encore assez négatif oui. ».

Le moment de la restitution permet justement de revaloriser ces représentations, elle donne à voir de quelle façon la spécificité de la

SEGPA offre à leur enfant des opportunités particulières. Concernant le projet, elle permet aux parents de réaliser quel travail a été effectué. S'ils ne se rendent souvent pas compte de l'ampleur de ce qui a été fait, ils sont tout de même fiers de leur enfant : « Tous les parents que j'ai rencontrés ils me disent : mais c'est extraordinaire, c'est génial ; les élèves aussi, c'est des élèves qui ont été un peu pénalisés par le Covid, qui n'ont pas fait de voyage scolaire ».

Choix des classes

Les classes concernées par cette étude dont nous avons pu obtenir des entretiens avec les professeurs se répartissent selon les niveaux suivants : six 5^{èmes} et quatre 4^{èmes}. Ces niveaux sont révélateurs des choix fréquemment faits par les professeurs de SEGPA lorsqu'il s'agit de décider de quelle classe participera au projet *Toute la lumière sur les SEGPA*. Toutefois, des questionnements émergent lors de cette prise de décision et nous allons voir que leur finalité dépend de trois critères.

Tout d'abord, et nous situons ici dans un cadre plus général, qui concerne uniquement les établissements qui ont l'expérience du projet, et qui s'applique ici à deux établissements : il s'agit du choix traditionnel. Un niveau de classe a été désigné à un moment donné et depuis il n'a pas changé puisqu'il semble convenir. Cela est également utile lorsque d'autres projets pensés en complémentarité s'effectuent à d'autres niveaux (par exemple un projet théâtre en 6^{ème} puis le projet *Toute la lumière sur les SEGPA* en 5^{ème}).

Deuxièmement, il peut s'agir d'un choix stratégique. Par exemple, les 3^{èmes} sont systématiquement exclus du fait des nombreuses heures qu'ils passent en stage ; cela peut aussi être le cas pour les 4^{èmes} même s'ils en ont moins, cela dépend des établissements. Si le temps de présence dans

l'établissement est diminué du fait de stages, le niveau de classe n'est pas choisi puisque ne correspondant pas à ce type de projet à long terme. Ensuite, puisque le projet est censé développer chez les élèves de nombreuses compétences sociales et qu'il améliore l'ambiance dans la classe dont la composition reste inchangée d'une année sur l'autre en SEGPA, les enseignants cherchent à mettre à profit ces avantages. Ils choisissent donc des plus petits niveaux pour « profiter des effets positifs de ce projet pendant encore 2 ans dans l'établissement ». Dans la suite de ce raisonnement, le choix devrait davantage se porter sur les 6^{èmes} ou les 5^{èmes}, malgré cela il est rare que les 6^{èmes} soient sélectionnés puisqu'ils sont jugés trop jeunes pour participer et bénéficier de tous les avantages du projet. Là-dessus les opinions divergent, et une enseignante qui a travaillé cette année avec des 5^{èmes} m'explique pour quelles raisons elle préférerait travailler avec des 6^{èmes} l'année prochaine : « en 6ème ils sont encore petits, ils sont contents, ils sont très malléables, très adaptables, en revanche en 5ème ils commencent à grandir, ce qui a été plus dur ça a été le rapport à leur propre image [...] la peur d'être jugé : qu'est-ce qu'on va montrer de moi, qu'est-ce que je vais représenter ? des questions qui sont universelles, mais c'est vrai qu'elles sont encore plus prégnantes à leur âge, parce que c'est vraiment le moment où le corps change, où la question d'identité se pose, les filles, les garçons, comment est-ce qu'on va me voir ? », de plus « c'est un projet qui est très intéressant pour créer une cohésion de classe et pour des nouveaux ».

Finalement, il s'agit plutôt d'enjeux pratiques qui vont trancher sur ces questions-là. La classe désignée sera celle que le professeur ayant été volontaire pour le projet a le plus en cours, celle dont il est le professeur principal et avec qui il a le plus d'heures, il s'agit donc d'un choix pratique.

Nous avons explicité quels critères entrent en jeu quant au choix du niveau de classe sélectionné. Maintenant intéressons-nous au choix spécifique de la classe (qui doit s'effectuer lorsqu'il y a plusieurs classes d'un même niveau).

Un critère pouvant être retenu est celui de l'absentéisme. En choisissant deux classes ayant une forte propension à l'absentéisme, les enseignants espèrent corriger ce trait. Cependant, si lorsque les élèves sont peu ou moyennement absentéistes le projet peut jouer sur leur motivation à venir, lorsqu'ils le sont fortement celui-ci n'a pas d'effet concluant sur eux. Pour des enfants qui sont en « désinvestissement scolaire, décrochage de l'intérieur, rupture scolaire, désaffiliation scolaire, abandon scolaire » (Guyon, 2012), il existe d'autres critères qui entrent en jeu :

« c'est des gamins qui sont en décrochage. C'est pas une question du projet qui était pas adapté, c'est une question du profil d'élèves et de situation familiale. L'école n'est pas une priorité pour ces familles-là. ». Le choix des classes ayant cette caractéristique nécessite d'autant plus le sens d'adaptabilité de l'enseignant : « ce qui est compliqué c'est de devoir s'adapter au fait qu'un élève va venir à une séance, mais pas à l'autre, pas à l'autre, puis encore à l'autre. Donc il y a même des moments où on a demandé à d'autres élèves qui étaient présents de participer au tournage par exemple, parce que je n'avais pas assez d'élèves dans la classe », « on a un élève qui a joué plusieurs rôles en se déguisant », « y'en a un où il a fallu vraiment insister et le supplier parce qu'il manquait un personnage dans le film ; et il en est pas très heureux, très fier, il voulait pas passer devant la caméra, il veut toujours pas et je suis pas sûre que cela reste un bon souvenir pour lui, il en avait vraiment pas envie. Je pense qu'il l'a fait juste pour aider le groupe. ». Néanmoins une enseignante me raconte comment même si les élèves séchaient d'autres cours, ils étaient présents à

chaque fois lors des séances dédiées au projet.

D'autres facteurs peuvent également jouer :

« ils étaient super motivés, puis petit à petit la motivation s'est affaïssée en cours d'année mais c'est pas lié au projet, c'est le fait qu'il y ait eu le remplacement de ma collègue, du coup y'a des élèves qui sont un peu moins venu en cours, y'a eu des changements d'emplois du temps... On n'a pas mal de gamins absentéistes dans cette classe, et donc du coup y'en a qui ont quitté le projet, après ils étaient plutôt bien investis et au moment de la semaine de tournage, y'en a qui se sentaient plus de passer derrière la caméra. Après y'a un problème de motivation global dans cette classe, y'a une ambiance de classe qui est pas très propice à ce genre de projet.»

Un facteur supplémentaire qui peut jouer sur le choix peut être celui de l'ambiance de classe. Si certains enseignants préfèrent travailler avec une classe dont le climat est agréable, d'autres choisissent l'inverse en espérant l'améliorer. Les entretiens font ressortir que sur les 4 classes choisies ayant une mauvaise ambiance en début d'année, une seule avait échoué à s'améliorer. Un enseignant me raconte : « quoi qu'on ait pu faire avec cette classe en début d'année, c'était toujours laborieux. [...] Une dévalorisation très importante, des moqueries, une atmosphère de classe et une ambiance qui permettait pas ni la création, ni la réflexion, ni l'expression. »

« Déjà au niveau du climat de classe, ça a vraiment changé au cours de l'année. Alors c'est pas que lié au projet, son rôle est difficile à évaluer, mais il y a eu des modifications de classe, le départ d'un élève. Après on a une classe qui a fini par se mettre de plus en plus au travail au fur et à mesure de l'année. Et par rapport à ce projet-là, il y a eu tout un temps où je crois que les élèves ne se sont pas approprié le projet. Et puis petit à petit, ils se sont déjà approprié la technique, la caméra, passer devant, parler devant, donc ça c'est un

premier pas, et au fur et à mesure au fil des séances ils ont commencé à mieux voir où est-ce qu'on allait [...] en début d'année une représentation très négative sur eux-mêmes en tant qu'élèves de SEGPA, et cela a évolué en parallèle de leur évolution en classe, des stages, où là ils ont voulu montrer une image plus positive. Et de manière plus générale, le climat de classe a évolué. Les liens ne sont pas faciles à faire parce que là je vous parle de deux choses à la fois : et l'évolution du projet, et l'évolution de la classe. Je sais pas qu'est-ce qui alimente quoi mais il y a eu une évolution positive en tout cas au cours de l'année avec un groupe qui s'est plus mis au travail, plus positif dans la propre vision qu'il a de lui-même, que ce soit au niveau du groupe ou individuel. »

Cette classe a réalisé un court métrage sous la forme d'un documentaire sur la SEGPA ce qui a permis de travailler subrepticement sur les points sensibles liés à l'image de celle-ci. L'utilisation du court métrage afin de traiter des sujets de fond et d'inviter les élèves à remettre leurs idées ou comportements en question se retrouve également dans le cas d'une classe régulièrement confrontée à des problèmes de rumeurs : « ils avaient des choses à dire là-dessus. Cela n'a pas réglé tous les soucis en termes d'impact, par contre c'est un formidable point d'appui quand de temps en temps il y a une petite rechute. On règle les événements un par un mais il peut y avoir des rechutes. On se base sur le film en leur disant : vous êtes porteurs de valeurs citoyennes, vous avez préconisé des solutions pour éviter de colporter des rumeurs et vous les appliquez pas ? Alors que vous devriez être des modèles. Et ça marche bien. ».

Le choix d'une classe plutôt qu'une autre peut sembler injuste pour celles qui ne sont pas sélectionnées si les critères de sélection ne sont pas explicites : « Les élèves ont parlé à d'autres élèves aussi parce qu'il y a une autre classe de 5ème qui est venue en disant : ouais mais nous on l'a pas fait » ; « les plus curieux ça reste quand même les autres élèves de SEGPA, et c'est : pourquoi eux et pas nous ? Alors ils seront nos invités privilégiés pour la séance de projection. ». En les invitant à la projection ou bien en permettant à certains d'entre eux très motivés pour participer de le faire à leur échelle (en tant que figurant par exemple), les enseignants trouvent des compromis pour pallier ces potentiels sentiments.

RETOUR SUR QUELQUES RECOMMANDATIONS

Sur la présentation du projet

La meilleure publicité du projet est directement effectuée par les élèves y ayant participé et l'ayant apprécié. Lorsqu'ils en parlent auprès des autres (et particulièrement des niveaux inférieurs) ils peuvent leur donner envie de s'y impliquer avant même que le projet ne leur soit présenté par les enseignants. Conscients de cette dynamique, les professeurs espèrent en tirer des bénéfices quant à l'adhésion des futurs concernés, « *on va essayer de ritualiser cela* ». Bien sûr, la condition sine qua non est que le projet soit reconduit sur le long terme dans l'établissement.

Mais comment activer la motivation dans les situations où il n'y a encore jamais eu de participation à *Toute la lumière sur les SEGPA* ? Une part importante du degré d'implication de la classe réside dans la manière d'amener le projet « *tout est dans la façon de présenter, ils sont encore à un âge où on peut les faire adhérer facilement.* » Concernant les classes dont l'enseignant a pu échanger avec nous, pour 7 d'entre elles, l'engagement a été immédiat, et pour les 3 autres il n'est pas allé de soi. Gardons également à l'esprit que les réactions peuvent être nuancées en fonction des élèves : « *il y a des élèves qui sont super enthousiastes, j'ai des élèves qui sont super blasés, ce sont des ados. Ils râlent un peu mais ils sont contents en fait.* ».

Il est toutefois possible de dégager des éléments avantageant l'adhésion. Tout d'abord, la présentation du projet dans sa globalité en expliquant son échelle nationale, les journées de restitutions, les éventuels déplacements qui lui seront dédiés ainsi que la mention de jurys qualifiés et la participation de

nombreuses autres classes de SEGPA permettent aux élèves de se rendre compte de l'importance du projet et de l'inscrire dans un espace plus grand. Ensuite, demander à la classe si cela lui plairait de participer tout en précisant que l'on la sait capable d'aller jusqu'au bout du projet, permet, si l'accord des élèves est obtenu, de les responsabiliser, puisqu'ils ont consenti par eux-mêmes à s'engager. Le fait de parler de la difficulté qui sera induite par la réalisation du court métrage peut même induire une responsabilisation plus importante : « *on a expliqué que cela allait prendre du temps, de l'énergie, mais qu'on allait être aidés par une professionnelle* ».

La présence d'un ou d'une professionnelle est un argument parlant pour des élèves puisque cela permet de les rassurer sur le plan technique mais s'apparente également à un signe de considération. « Les enseignements professionnels en SEGPA constituent une réelle socialisation professionnelle » (Moquet, 2020), les élèves sont donc déjà acculturés aux normes de cet environnement et peuvent faire preuve d'un grand sérieux lorsqu'ils sont impliqués. L'appropriation du vocabulaire technique, le discours professionnel ainsi que l'utilisation d'un matériel spécifique, coûteux et fragile sont autant d'éléments qui confortent les élèves dans l'idée qu'ils sont capables, aptes, et perçus comme tels. « Enseigner aujourd'hui, et surtout en collège avec des adolescents, implique de la part des professeurs des compétences variées, car il ne s'agit plus tant de transmettre des savoirs que d'aider les élèves à entrer dans une dynamique d'appropriation d'une multiplicité de savoirs de compétences et d'attitudes. Ces compétences sont souvent dépendantes de la confiance que les enseignants peuvent avoir dans le potentiel d'apprentissage de tout élève. Il s'agit souvent de les aider à oser faire confiance à ces élèves. » (Laurent, 2010). Les enseignants sont souvent surpris par cette confiance accordée par les intervenants aux

élèves qui sont encore des enfants et qu'ils peuvent connaître comme turbulents, mais ils remarquent que cela fonctionne : « pour cela elle a vraiment été super, elle leur a fait totalement confiance en leur mettant la caméra dans les mains, les prises de son, chacun avait un rôle et a participé activement au film dans sa construction. Donc je dirais : tout de suite. Ça leur a plu tout de suite ».

En résumé, la responsabilisation des élèves ainsi que la confiance en leur potentiel sont des facteurs générateurs d'engagement pour les élèves. Nous avons ici appuyé sur ces points puisqu'ils peuvent sembler moins évidents mais l'aspect ludique est également un argument de choix qui lui est systématiquement mobilisé. L'approche idéale consiste à cumuler ces deux arguments. Un des éléments qui motive particulièrement les élèves est celui de la restitution à Marseille (pour les festivals départementaux et régionaux Sud) ou à Paris, d'autant plus dans les cas où les enseignants s'organisent pour les transformer en sorties, en "voyage": « Alors ça c'est une sacrée motivation. » ; « On a commencé vraiment à stresser parce qu'on s'est dit : avant d'aller à Paris faut qu'on ait le film »; « c'est la cerise sur le gâteau, c'est vraiment d'une pierre deux coups. Il y a le projet cinéma qu'on exploite tout le temps en classe, qui produit des résultats dans la classe, puis il y a ce fameux truc à la fin, où certains vont prendre le train pour la première fois quoi. »



© Collège Paul Riquet - 2024

En termes de pédagogie

Une fois que l'adhésion et la motivation des élèves est obtenue, il s'agit de les maintenir puisque leur niveau d'intensité peut varier selon les périodes de l'année. Nous avons abordé la présentation du projet, intéressons-nous à présent à sa mise en place effective. Le chapitre suivant tend à proposer quelques conseils pédagogiques en s'appuyant d'une part sur des observations et d'autre part sur des recommandations issues du partage d'expérience des professeurs. Bien sûr, chaque enseignant est le plus à même de savoir ce qui convient à sa classe puisqu'il en connaît les spécificités mais il trouvera certainement de l'intérêt à bénéficier d'une mise en commun qui permet la cumulativité des savoirs issus des apprentissages de chacun. Celle-ci peut favoriser : « l'intégration de l'expérience d'autrui, avec sa caractéristique de permanence ou d'inventivité, dans son propre bagage expérientiel » (Barry, 2013).

Si certaines étapes de réflexion collective nécessitent de facto la présence en classe entière de tous les élèves, il apparaît que par la suite la subdivision entre différents groupes se révèle utile en termes d'efficacité et de concentration. Ce constat s'est manifesté pour de nombreux enseignants : « Au début on a essayé de travailler en classe entière et cela ne fonctionnait pas bien, après on a travaillé beaucoup plus par petits groupes. ».

Cette organisation pédagogique permet également des gains de temps ainsi qu'une appropriation plus grande par l'élève s'il peut choisir l'activité qui correspond le mieux à ses appétences.

La réalisation du court métrage nécessite que les élèves se déploient dans de nombreux rôles et non pas seulement comme acteurs comme ils ont tendance à le croire au démarrage du projet. La profusion de choses à faire dont la nature diffère permet non seulement de tester différents postes et

attributions, mais aussi de prendre en main ce qui s'accorde avec leurs compétences spécifiques : « ils ont tous participé, certains plus par les rôles, d'autres plus dans leur capacité de gestion organisation ». Les élèves sont en effet d'autant plus motivés qu'ils exploitent leurs compétences singulières. Il peut s'agir de compétences générales ou bien de savoir-faire particuliers ; par exemple, des aptitudes en dessins, ou bien l'habileté en maquillage, ou bien encore l'adresse sportive en foot d'une élève qui ont été mobilisées lors de la réalisation du court métrage. Afin de mieux connaître les élèves, certains intervenants organisent ainsi des tours de tables afin de comprendre ce qui les anime en dehors du collège, et quel est leur caractère, ils cherchent aussi à savoir quelles appétences des élèves ils pourront espérer mobiliser. Ainsi, bien qu'ils aiment bien découvrir les différents aspects de l'exécution d'un court métrage, les élèves vont se rendre compte qu'ils sont davantage compatibles avec certaines tâches et prennent davantage de plaisir à les effectuer : « on a obtenu de tous qu'ils essayent mais maintenant on arrive en fin de parcours, on se rend compte que par eux-mêmes ils se sont un peu spécialisés dans des actions, dans des rôles. » Cette conception de l'enseignement correspond à « la différenciation pédagogique [qui] est une pratique peu mise en place. Reste encore fortement prégnante l'idée qu'enseigner c'est s'adresser de la même façon en même temps à tous les élèves, que c'est en montrant une manière de faire, en proposant une stratégie que les élèves apprennent. Double illusion égalitaire les élèves-adolescents sont rarement autorisés à exercer leurs compétences singulières, les expérimenter et prendre conscience de leur capacité à réussir par eux-mêmes. » (Laurent, 2010).

Un autre élément, qui cette fois-ci a pu surprendre les enseignants concerne la gestion des temps d'activités. Ils ont

remarqué que lors des moments d'activité moins intense, les collégiens tendaient à être très dissipés : « ces temps où les élèves ne sont pas mis tout de suite au travail, et là il faut poser un cadre, parce qu'avec eux tout espace vide est vite remplis mais parfois de choses qui ne me plaisent pas » ; « il faut pas que mes élèves soient en inactivité en fait, donc lui demain ça va tourner, et pendant que ça tournera, je prendrai d'autres élèves, je les ferai bosser, toujours sur le projet cinéma ». Cela s'affilie au constat précédent dans la mesure où le fait d'échanger les rôles soit un moteur dans le premier cas pour que les élèves découvrent ce qui leur plaît le plus, et dans celui-ci pour permettre à la dynamique de le rester. Afin de garder l'attention d'élèves qui se dissipent facilement les enseignants essaient de toujours les maintenir occupés mais aussi de varier les activités voire les endroits dans lesquels ils les font (surtout lorsque les séances durent 3h ou plus) : « mes techniques : les déplacer de salle, faire des bouts de séance à l'extérieur, faire différents ateliers en rapport... ». Au niveau du rythme, les enseignants rapportent s'adapter à celui des collégiens : « on avançait au rythme des élèves, avec leurs idées, ça a été plutôt fluide », « le projet s'est monté avec les élèves, donc on s'adaptait à chaque fois », « on les a vraiment pas guidés ». Ils portent une attention particulière à ce que les directions prises correspondent aux désirs des élèves : « tout est parti d'eux en fait. Alors après il y a des petites orientations un peu de façon pédagogique, mais on a insisté sur le fait que l'on voulait rien leur imposer et qu'il fallait que cela vienne d'eux, et surtout qu'il fallait qu'ils soient fiers de ce qu'ils allaient faire. » ; « il faut que vous décidiez, est-ce que ça vous plaît, est-ce que vous êtes fiers, et est-ce que c'est ok pour qu'on en fasse la projection. C'est pas nous qui décidons c'est eux qui sont vraiment acteurs ». Le plus important pour que les élèves soient alignés avec leur projet est cette attention

particulière. En effet, le mode d'organisation et le rythme peuvent tout aussi bien être très cadrés ce qui permet aux élèves de s'y retrouver et de se projeter plus facilement avec des plannings de séance prédéfinis par exemple : « *ce qui fait que c'est très clair pour tout le monde et qu'on s'y retrouve.* ». Il peut également être mixte : « *tout s'est construit au fur et à mesure des besoins. Il y avait les objectifs à l'avance pour les séances mais ensuite cela s'est construit au fur et à mesure, parce que le squelette c'était les interventions de notre intervenante qui servait de points d'étapes, et ensuite entre ces points d'étape, à l'issue des séances et de l'avancement des élèves, dans leur démarche, on a construit nos séances intermédiaires* ». Les rythmes peuvent varier, le seul élément qui demeure essentiel est celui du temps réservé au tournage qui doit être assez long pour que le résultat du travail de toute l'année ne soit pas en deçà des attentes des élèves et qu'il puisse être peaufiné. De manière générale d'ailleurs les élèves apprécient de visionner ce qu'ils ont fait, cela permet de développer leur sens critique, ainsi que leur capacité à argumenter et à prendre des décisions collectivement.

Ces éléments renvoient aux avantages que nous avons évoqués en début de rapport concernant la pédagogie de projet qui permet d'assimiler des apprentissages ainsi que des savoir-être presque à l'insu des élèves. Ainsi en lui-même, en permettant de concrétiser un objectif, le projet est porteur d'une pédagogie adaptée à la population des SEGPA : « *ils arrivent à réinvestir ce qu'on apprend en cours sur des projets plus pratiques. C'est ce qu'ils apprécient beaucoup, et dans lesquels ils s'investissent énormément parce que ... les savoirs prennent du sens.* ». Avoir un but permet aussi de passer plus facilement les moments difficiles. Les scènes de tournages qui s'éternisent surtout si elles sont filmées dans des conditions inconfortables sont ce qui éprouve le plus les élèves en termes de

pratique : « *quand on faisait 10 fois la prise, ils en pouvaient plus* ». En cherchant à mettre en lumière les éléments constitutifs de ce qui pousse les élèves à aimer ou à ne pas aimer une discipline, Liliane Szajda-Boulanger, docteure en sciences de l'éducation « remarque que ce qui tourne autour des spécificités, du rapport à la corporalité et de l'extraordinaire de cette matière est souvent évoqué par les élèves. » (2015). Dans l'exemple précédent c'est le rapport à la corporalité qui est vécu avec difficulté par les élèves mais la plupart du temps dans le cadre du projet, c'est l'inverse qui se produit puisque les élèves occupent différents endroits, peuvent se mouvoir dans l'espace et ne sont pas cantonnés à la position assise ce qui est un privilège octroyé par le projet. Les spécificités ainsi que l'extraordinaire de *Toute la lumière sur les SEGPA* se retrouvent également, dans la mesure où il sollicite là de nombreux sous-domaines spécifiques et qu'il rompt avec la routine du quotidien scolaire. Autant d'éléments qui, de fait, rendent le rapport pédagogique avec les élèves plus à même de s'épanouir agréablement.

Le moment de la restitution

Si une étude comme celle-ci permet de rendre accessible les expériences de différents participants, il est certain que des moments d'échange entre eux sont eux aussi bienvenus. Lors des restitutions officielles les enseignants ont eu l'occasion de rencontrer d'autres enseignants avec plus ou moins d'expérience et ils ont pu discuter des difficultés ainsi que des moments d'accomplissement du projet. Ces moments de rencontre informels et spontanés (essentiellement lors du moment du repas) ont été appréciés afin d'aborder et de réfléchir ensemble à certaines problématiques. Il serait intéressant de

permettre que s'établissent ces temps d'échange dans des contextes plus tranquilles (puisqu'ici les enseignants devaient aussi manger et surveiller les élèves) tout au long de l'année. Il semble toutefois que les réunions en distanciel (du fait de l'éloignement des collègues) ne soient pas les plus adaptées au partage d'expérience puisque la parole est prise de façon moins spontanée et dans un contexte différent. Si des temps d'échanges sont également pris lors des formations (dans les territoires concernés), des moments de bilans rétrospectifs apparaissent tout de même essentiels.

Des élèves ont également signifié à leur enseignant qu'ils auraient aimé avoir davantage de temps pour discuter avec les élèves des autres classes ce qu'ils ont brièvement le temps de faire lors du moment dédié au repas et lors du goûter. En effet, il n'y a pas de temps prévu pour qu'ils puissent directement échanger entre eux bien que cela soit compréhensible en termes d'organisation. Le seul moment où ils ont pu entendre les autres parler (hors restitutions présentées sur scène) c'est lors des échanges avec le réalisateur qui répondait aux questions du public qui est un moment très apprécié par ces jeunes désormais acculturés au cinéma.

Parlons à présent plus spécifiquement du moment durant lequel les élèves montent sur scène pour parler de leur court métrage. Pour préparer cela, les approches des enseignants sont une fois de plus diverses mais cette fois-ci l'une d'entre elles est recommandée. Certains décident de laisser les élèves libres : « quand on leur demande ils sont un peu dans la résistance mais on connaissait le groupe, on savait que c'était une classe assez dynamique qui sait bien parler, s'exprimer, donc on leur a fait confiance en se disant : on verra. ». L'intention est de ne pas infliger de pression supplémentaire aux élèves, cependant de ce choix résulte une moins grande répartition de la parole avec les éléments les plus à l'aise du

groupe qui prennent la parole pour les autres. Ceux qui sont plus timides ne participent donc pas avec cette configuration. Un des enseignants m'explique d'ailleurs que s'il reconduit le projet il prendra le temps de préparer cet oral pour mettre en confiance les élèves puisqu'il a saisi l'importance du moment. Enfin, les professeurs s'étant appliqués à cet exercice m'expliquent que « ça valait le coup » puisque les élèves étaient plus à l'aise « On a testé au préalable situations comme si le public faisait du bruit ou n'écoutait pas, pour se préparer ». Cela permet de sécuriser le passage à l'oral qui s'effectue tout de même devant un nombre impressionnant de personnes.

Ensuite, mettons en avant des éléments relatifs à la réception des classes. Ces remarques s'adressent plutôt aux structures novices dans l'accueil des collégiens de SEGPA, en se fondant sur des observations et retours d'expériences ayant eu lieu au Cinéma l'Alhambra qui accueille des élèves depuis de nombreuses années maintenant. Ce qui est extrêmement apprécié par les élèves comme les enseignants sont les multiples attentions à leur égard leur signifiant de la considération accordée à leur travail ainsi qu'à leur personne « j'ai trouvé cela très positif parce que ça clôturait un projet de manière très concrète » ; le ressenti des élèves est similaire : « ce qu'ils ont vraiment aimé un des trucs qui les a marqués, c'est d'être accueillis avec le tapis rouge, et ça symboliquement ça a marqué la journée, c'est-à-dire qu'ils étaient super bien accueillis, leur travail pris en considération, leur travail a pris une valeur énorme ce jour-là. », « Aussi avoir la chance d'avoir un beau cinéma qui nous accueille ». Le trophée également, comme objet symbolique de concrétisation et de réussite du projet est important pour les élèves : « quand on est revenus au collège ils ont montré le trophée au directeur, ils sont allés voir les secrétaires pour leur montrer. Ils avaient envie de partager aussi cette

récompense. Donc ils étaient ravis tous d'avoir participé, ils étaient assez fiers. » ; « ils sont rentrés, ils étaient super fiers d'avoir reçu un prix, ça encore ça a marqué aussi leur travail, ça a donné du sens à ce qu'ils ont fait. Surtout la considération des adultes vis-à-vis de leur travail et de qui ils sont. ». Ceux-ci sont souvent par la suite exposés dans la classe, la vitrine d'un endroit commun ou bien dans le bureau du directeur ou de la directrice de SEGPA, exposés ainsi à la vue de tous (malgré le fait qu'ils restent cantonnés au périmètre de la SEGPA), leur réussite passe à la postérité de l'école. Les commentaires et appellations des prix du jury ont également de la valeur aux yeux des collégiens lorsqu'ils appuient un élément du court métrage dont ils sont fiers ou lorsqu'ils soulignent une prise de risque effectuée avec brio. Par exemple, des élèves qui avaient osé aborder des sujets intimes et qui appréhendaient la projection devant les autres, recevoir des critiques positives du jury a été très encourageant : « au final ils ont été ravis, ils ont trouvé super d'avoir reçu le prix du jury : émotion et originalité ».

Plus que des attentions, ces éléments viennent consolider le sentiment des élèves d'être pris au sérieux par rapport à ce qu'ils ont réalisé. Outre cela, les enseignants soulignent le format qu'ils ont trouvé très adapté au public surtout en termes de découpage par rapport aux spécificités concernant la concentration de ce public. C'est-à-dire faire attention au rythme pour créer du dynamisme, prévoir des pauses et ne pas contraindre les élèves à demeurer assis et concentrés sur des durées trop longues. Le fait que la journée se finisse tôt et soit clôturée par un goûter est également apprécié.

Nous nous sommes concentrés ici sur les élèves mais nous pouvons compléter nos propos en soulignant que ces moments collectifs de restitution sont également importants pour les enseignants qui bénéficient de peu de valorisation publique

mais qui trouvent leur satisfaction dans le sentiment de réalisation des élèves qu'ils ont accompagnés l'année durant et pour lesquels ils se sont investis. Les journées de restitution collectives lorsqu'elles se déroulent bien sont synonyme d'aboutissement et d'émotion pour les professeurs : « la difficulté à mettre en place un tel projet, de impliquer les élèves, dans le fait des fois de se demander si on va arriver au bout. Et puis en même temps on voit le plaisir de cette journée qui est un aboutissement » ; « Vraiment la projection elle m'a... J'ai été un peu secouée je pourrais dire même. J'ai trouvé ça magnifique en fait ».



© CNC - 2024



© CNC - 2024



© CNC - 2024

ANNEXES

Quelques tableaux

PCS de la mère

	Effectifs Q1	Fréquence Q1	Effectifs Q2	Fréquence Q2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	0	0%	2	1,7%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	4	2,7%	14	12%
Professions intermédiaires	28	18,8%	8	6,8%
Techniciens et agents de maîtrise	4	2,7%	0	0%
Ouvriers et employés	84	56,4%	73	62,4%
Sans emploi	28	18,8%	20	17,1%
Retraite	1	0,7%	0	0%
Total / répondants	149	100%	117	100%

Sexe

	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Filles	45 %	42 %
Garçons	56 %	58 %
Total	100%	100%

Grille d'entretien

De quelle manière avez-vous connu *Toute la lumière sur les SEGPA* ?

Quelles informations en avez-vous retenu ?

Pour vous, que signifie ce projet ?

Rapport à la direction, coordination (mise en place), processus d'inscription

Comment l'avez-vous mis en place ?

Avec l'aide ou le soutien de qui ?

Est-ce que cela s'est fait avec fluidité ?

A-t-il fallu négocier ? Si oui pour quelles raisons ?

Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place de ce projet ?

L'établissement dans lequel vous enseignez propose-t-il d'autres projets culturels ? Quels sont-ils ? Vous êtes-vous déjà inscrit dans l'un d'entre eux ? Au cours de votre parcours avez-vous déjà proposé d'animer un nouveau projet dans votre établissement ? Si non : pour quelle raison ? Si oui : comment cela s'est déroulé ?

Comment s'est passé la prise de contact avec le coordinateur du projet ?

De quelle manière vous a-t-on expliqué le dispositif ? Cela a-t-il été conforme à vos attentes ? Qu'aviez-vous mal compris ou qu'est ce qui aurait pu vous être expliqué différemment ?

Rapport au dispositif

Il y a-t-il des points sur lesquels vous aviez des appréhensions ? Pouvez-vous les développer ? Quels sont les points qui vous ont particulièrement motivés ? Il y a-t-il des choses que vous étiez impatients de faire ? Pouvez-vous développer ?

Avez-vous découvert des choses auxquelles vous ne vous attendiez pas ?

Difficultés rencontrées ? comment avez-vous fait pour les surmonter ?

Rapport aux élèves

Comment avez-vous choisi la classe ?

Comment leur avez-vous présenté le projet ?

Comment l'ont-ils accueilli ?

Comment avez-vous choisi le thème du court métrage ?

Comment avez-vous géré l'équilibre entre le besoin de cadre et celui de libre créativité, nécessaires au projet ?

Quels effets attendiez-vous que le projet ait sur les élèves ?

Sur votre relation avec eux ?

Maintenant que vous êtes arrivé à son terme, qu'avez-vous remarqué ?

Sa réception est-elle la même, ou de quelle façon a-t-elle évolué ?

Rapport avec l'intervenant

Comment la collaboration s'organise-t-elle avec l'intervenant ?

Comment s'organise-t-elle avec votre collègue enseignant ?

Qui est-ce qui mène le projet ?

Est-ce que vous diriez que vos modes de fonctionnement coïncident ?

Que diriez-vous qu'apporte l'intervenant aux élèves ?

Vous permet-il également d'enrichir votre pédagogie ?

Attentes par rapport à soi même

Avez-vous suivi une formation avant de démarrer le projet ? Si oui, qu'en avez-vous pensé ?

Plus personnellement comment-vous êtes-vous vu évoluer au contact du projet ? Vous a-t-il paru épanouissant ? Avez-vous développé des softs skills ?

Qu'avez-vous appris sur vous-même en réalisant ce projet ? Que pensez-vous qu'il est susceptible d'apporter aux enseignants qui le réalisent ?

Si vous deviez parler de *Toute la lumière sur les SEGPA* à un enseignant qui est sur le point de participer au projet pour la première fois, que lui diriez-vous ?

Avez-vous des anecdotes qui vous ont marqué pendant ce projet ?

Rapport aux parents/responsables des jeunes/autres profs

Avez-vous eu des retours des parents/responsables des jeunes ? Quels sont-ils ?

Des jeunes vous ont-ils dit s'ils parlaient du projet chez eux ? Et que disaient-ils ?

En avez-vous discuté avec vos collègues ? Où vous en ont-ils parlé ? Qu'ont-ils dit ?

La restitution

Quel est votre retour par rapport aux restitutions finales ?

A quels niveaux se sont-elles effectuées ?

A un niveau régional, national, au sein du collège, à l'extérieur de l'établissement ?

Pour chacune des restitutions organisées :

Pouvez-vous me raconter le déroulement de cette journée/de ce moment ?

Qu'avez-vous pensé de sa mise en place, de son organisation ?

Quelles attentes ou peurs avaient les élèves ?

Quelle énergie, émotions de leur part avez-vous ressenti sur place ?

Et ensuite, quels retours avez-vous eu de leur part ?

Le court métrage est-il réussi pour eux ?

Que pensez-vous du résultat final ?

Avez-vous eu des marques de reconnaissance de la part des élèves ?

Avez-vous remarqué des différences de comportement de la part des élèves entre les différentes restitutions ?

Leurs proches ont-ils ou auront-ils l'occasion de visionner le court métrage ?

Cela suscite-t-il leur intérêt ?

Si cela a été possible, le visionnage a-t-il suscité des débats ou des questions de la part d'autres élèves ?

Le court métrage sera-t-il diffusé ailleurs que sur le site de *Toute la lumière sur les SEGPA* ?

Il y a-t-il eu une médiation sur le sujet au sein de l'école ?

Maintenant, quelques questions pour mieux vous connaître :

Age ou tranche d'âge

Sexe

Durée de l'enseignement, durée de l'enseignement en SEGPA, raison du choix d'enseigner en SEGPA

Nom de l'établissement

Classe

Auriez-vous quelque chose à ajouter ?

Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de Segpa sur dix sortent diplômés du système éducatif

- Parmi les élèves entrés en sixième en 2007, 3,4 %, soit plus de 28 000, ont intégré une classe de Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté) au cours du collège. Les élèves de Segpa sont plus fréquemment des garçons, et des enfants issus d'une famille nombreuse et de milieu défavorisé. La quasi-totalité d'entre eux a connu un redoublement à l'école primaire, en CP pour la moitié d'entre eux. Sur les 28 000 élèves de Segpa, 37 %, ont obtenu un diplôme huit ans après leur entrée en sixième. Dans l'immense majorité des cas, il s'agit du CAP, très rarement d'un baccalauréat professionnel. Une part importante des élèves de Segpa (58 %) est sortie du système scolaire sans obtenir un diplôme. Certains ont abandonné leur scolarité avant d'atteindre la classe de troisième Segpa ou à la fin du collège, d'autres durant la préparation d'un diplôme professionnel.

Paul-Olivier Gasq,
Claudine Pirus, DEPP-B1

■ Parmi les élèves entrés pour la première fois en sixième en 2007, 28 100 (soit 3,4 %) ont passé au moins un an en Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté – voir « SOURCE ET MÉTHODOLOGIE ») au cours du collège. Dans trois cas sur quatre (21 400 élèves), les élèves ont été affectés en Segpa dès leur entrée en sixième. Il arrive cependant qu'une telle affectation soit observée après un début de scolarité générale. En particulier, plus de 3 500 élèves ont été orientés en sixième ou en cinquième Segpa après une sixième générale. Dans un cas sur trois, le passage du cycle général à la Segpa s'est fait au sein du même établissement.

En Segpa, les garçons sont largement majoritaires

En Segpa, les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles : ils représentent en effet 62 % des effectifs (FIGURE 1). Il en est de même des élèves appartenant à une famille nombreuse. Près d'un élève sur deux (47 %) vit au sein d'une famille d'au moins quatre enfants ; cette part n'est que de 22 % pour les collégiens scolarisés intégralement dans le cursus général. Les élèves de Segpa vivent par ailleurs moins fréquemment avec leurs deux parents :

1 – Répartition des élèves de et hors Segpa selon leurs caractéristiques sociodémographiques en 2007-2008 (%)

	En Segpa	Hors Segpa
Sexe		
Garçon	62,2	49,3
Fille	37,8	50,7
L'élève vit :		
- avec ses deux parents	57,4	72,7
- dans une famille monoparentale	26,9	19,0
- dans une famille recomposée	11,5	7,1
- autre situation (famille d'accueil, foyer...)	4,3	1,3
Taille de la fratrie		
Un enfant	7,5	8,4
Deux enfants	19,6	39,0
Trois enfants	25,7	30,4
Quatre enfants ou plus	47,3	22,2
Origine de la famille		
Famille non immigrée	77,6	82,2
Famille mixte	5,1	7,3
Famille immigrée	17,4	10,5

Lecture : 57,4 % des élèves de Segpa vivent avec leurs deux parents, contre 72,7 % des élèves hors Segpa.
Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : panel 2007.

27 % appartiennent à une famille monoparentale, 12 % à une famille recomposée et 4 % sont dans une autre situation (famille d'accueil, foyer...) (FIGURE 1). Les jeunes

Directrice de la publication :
Fabienne Rosenwald
Secrétaire de rédaction :
Marc Saillard
Maquettiste :
Frédéric Voiret
Impression :
DEPP/DVE
e-ISSN 2431-7632
Département de la valorisation
et de l'édition
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

issus d'une famille immigrée sont eux aussi surreprésentés (17 % parmi les élèves de Segpa contre 10 % pour l'ensemble des collégiens du cursus général). On estime par ailleurs qu'en 2007 10 % de l'ensemble des élèves scolarisés en Segpa au collège étaient en situation de handicap.

Un environnement social défavorisé

Les élèves de Segpa sont majoritairement issus d'un milieu social défavorisé : plus d'un élève sur deux appartient à une famille d'ouvriers. De même, près de 7 % des élèves vivent dans une famille d'inactifs (contre 1 % dans le cursus général). En lien avec ce constat, le niveau de vie des élèves de Segpa est relativement faible : 75 % appartiennent aux 30 % des familles les moins aisées. À peine trois élèves de Segpa sur dix ont une mère titulaire d'un diplôme, qui correspond dans la majorité des cas à un CAP, un BEP ou un bac professionnel. La situation est similaire pour les pères : moins de 30 % d'entre eux sont diplômés. Envi-

ron 3 % des élèves de Segpa vivent dans une famille où l'un des parents au moins est diplômé du supérieur (FIGURE 2, voir « en savoir plus »).

Près de la moitié des élèves de Segpa ont redoublé le CP

Parmi les élèves qui intègrent une classe de Segpa au collège, 97 % sont entrés en sixième avec au moins une année de retard par rapport à l'âge de référence qui est de 11 ans à l'entrée en sixième (FIGURE 3). Certains élèves avaient du retard dès l'entrée au primaire, mais pour la quasi-totalité (84 %), et conformément à l'un des critères en vigueur à l'époque pour l'affectation en Segpa, le retard s'est produit au cours de l'école primaire. En particulier, près d'un élève de Segpa sur deux (46 %) a redoublé le cours préparatoire (CP) contre 4 % des élèves de cycle général au collège. Pour une minorité d'élèves, le retard à l'entrée en sixième s'explique non pas par un redoublement, mais par une entrée tardive dans le système éducatif français : certains élèves arrivant de l'étranger sont scolarisés dans des formations de niveau inférieur à celui de leur classe d'âge.

Dans la mesure où peu de collèges privés disposent de sections spécialisées, les élèves de Segpa se retrouvent très majoritairement dans le secteur public (96 %). Par ailleurs, ils sont beaucoup plus fréquemment que les autres scolarisés en éducation prioritaire : 13,4 % des élèves de Segpa fréquentent un établissement appartenant au Réseau Ambition Réussite (RAR, voir « SOURCE ET MÉTHODOLOGIE »), contre 3,4 % des élèves qui suivent un cycle général au collège (FIGURE 3).

Les élèves de Segpa au collège : plus de 15 % de sorties avant la troisième

Au cours du collège, les élèves de Segpa suivent des parcours relativement linéaires. En effet, seuls 7 % d'entre eux redoublent au moins une classe ; cette part est deux fois plus élevée (14 %) pour l'ensemble des élèves entrés en sixième en 2007. C'est encore plus fréquent (19 %) pour les élèves de Segpa ayant connu un début de scolarité en cycle général. Le redoublement correspond alors le plus souvent

à une réorientation en Segpa dans une classe de même niveau.

Si les redoublements sont peu fréquents pour les élèves de Segpa, il n'en est pas de même de leurs sorties du système scolaire. Pour l'ensemble des élèves de sixième, le taux d'accès en troisième est de 96 % alors que pour les élèves qui passent par une classe de Segpa au collège, 85 % atteignent la troisième. Déjà plus âgés que leurs camarades du premier cycle général, ces derniers ont dépassé plus vite l'âge de la scolarité obligatoire, parfois avant même d'arriver en troisième : un tiers des 4 200 élèves qui ont quitté le système éducatif au cours du collège étaient âgés de 16 ans ou plus au moment de leur sortie. De manière générale, les garçons sont plus concernés que les filles ; ils représentent 68,5 % des élèves sortants en cours de collège. Les enfants d'ouvriers sont pour leur part sous-représentés (- 8 points par rapport à la répartition initiale).

Les élèves de Segpa sont amenés à passer les examens du certificat de formation générale (CFG), lequel donne droit à des équivalences permettant de préparer des diplômes de niveau V. Les résultats à cet examen ne sont pas connus car il n'existe pas au niveau national d'enquête statistique sur cette certification.

Très peu d'élèves atteignant la troisième obtiennent le diplôme national du brevet (DNB). D'une part, le taux d'inscription à l'examen est faible. En moyenne, seul un élève de Segpa sur vingt est inscrit à l'examen (sur ce point, certaines académies se distinguent, notamment Rennes et Limoges où le taux d'inscription est quatre fois plus élevé). D'autre part, le taux de réussite globale est d'environ 20 %. Finalement, seul un élève de Segpa sur cent obtient le DNB.

Après la troisième, trois élèves de Segpa sur quatre s'orientent vers un CAP

Les classes de Segpa ont pour vocation d'accompagner l'accès à une formation professionnelle au minimum de niveau V. Pour autant, 20 % de ceux ayant atteint la classe de troisième sortent du système éducatif à l'issue du collège. Il s'agit là de jeunes quittant l'école sans avoir obtenu de diplôme. Parmi eux, les filles sont légèrement surreprésentées (42 %

3 – Répartition des élèves de Segpa et hors Segpa selon leurs caractéristiques scolaires (%)

	En Segpa	Hors Segpa
Année de naissance		
Avant 1995	5,1	0,8
1995	92,0	14,9
1996	2,9	84,4
Redoublement à l'école élémentaire		
Oui	83,5	14,1
dont CP	46,3	4,3
dont CE1	21,5	4,9
dont CE2	6,4	2,0
dont CM1	5,1	1,1
dont CM2	4,2	1,8
Non	16,5	85,9
Secteur de l'établissement		
Secteur public	95,8	78,8
Secteur privé	4,2	21,2
Éducation prioritaire		
RAR	13,4	3,4
Non RAR	86,6	96,6

Lecture : à l'entrée au collège, 92 % des élèves qui vont se retrouver en Segpa ont une année de retard contre 15 % des élèves en cursus « général ».

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : panel 2007.

contre 38 % dans l'ensemble des élèves de Segpa au collège). Il en est de même des élèves dont les parents sont inactifs (+ 5 points) et, dans une moindre mesure, des élèves qui ont redoublé au cours du collège. En revanche, les enfants de parents ouvriers ou employés sont sous-représentés (- 6 points).

Le CAP constitue de loin l'orientation la plus fréquente pour les élèves ayant atteint la classe de troisième Segpa : près des trois quarts se retrouvent dans cette filière et 6 % dans d'autres voies de formations professionnelles, dont 1,7 % vont directement en baccalauréat professionnel. Parmi les élèves orientés en CAP, 20 % suivent cette formation par voie d'apprentissage (FIGURE 4). Par ailleurs, les élèves de Segpa représentent environ 15 % des inscrits en première année de CAP.

Les élèves de Segpa préparant un CAP s'inscrivent plus fréquemment dans les spécialités de la production, 60 % contre 40 % dans les services. Ceci s'explique en partie par la surreprésentation des garçons en Segpa qui, de manière générale, privilégient ces spécialités. Dans le domaine de la production, les plus choisies sont « Génie civil, construction et bois » (20,5 %) et « Transformations » (principalement dans l'agroalimentaire, 18,1 %). Dans celui des services, « Échanges et gestion » et « Services aux personnes » sont choisies respectivement par 17,4 % et 14,6 % des élèves de Segpa (FIGURE 5, voir « en savoir plus »).

37 % des élèves de Segpa ont obtenu un diplôme professionnel huit ans après leur entrée en sixième

À l'issue de la session d'examen 2015¹, 37 % des élèves passés par la Segpa au collège ont obtenu un CAP ou un baccalauréat professionnel. Les filles ont plus souvent décroché leur diplôme (41 % contre 34 % pour les garçons). Cet écart s'explique notamment par les meilleurs taux de réussite observés dans le domaine des services : les garçons ayant choisi une spécialité du domaine des services ont en effet un taux

1. Il s'agit des derniers résultats disponibles.

4 – Choix d'orientation après la troisième Segpa (%)

Bac professionnel ou agricole en 3 ans (par voie scolaire ou apprentissage)	1,7
CAP ou CAP agricole (CAPA) en 2 ans	73,2
- première année par la voie scolaire	58,6
- première année par la voie de l'apprentissage	14,6
Autres formations professionnelles (CIPPA, DIMA, SIO...)	4,3
Autres situations	1,2
Sorties	19,6
Ensemble (n = 23 873)	100,0

Lecture : parmi les 23 873 élèves ayant atteint la classe de troisième, qu'ils l'aient atteinte aux rentrées 2009, 2010, 2011 ou autres, 73,2 % (17 465) se sont inscrits en première année de CAP.

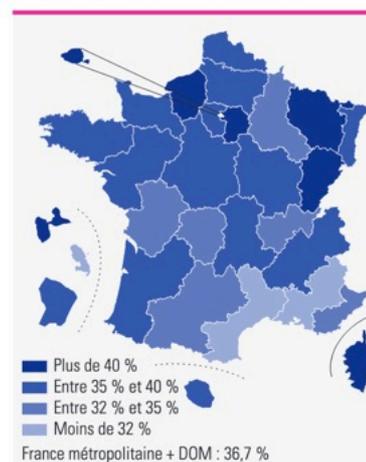
Champ : France entière (hors Mayotte), élèves de Segpa entrés en sixième à la rentrée 2007 et ayant atteint la classe de troisième Segpa.

Source : MENESR-DEPP, fichiers Faere.

d'accès au diplôme comparable à celui des filles. Les écarts entre académies sont relativement prononcés : pour les élèves de Segpa, le taux d'accès au CAP varie ainsi de 29 % dans les académies de Montpellier et Aix-Marseille à plus de 42 % dans les académies de Paris, Créteil et Rouen (FIGURE 6). Enfin, l'origine sociale des élèves de Segpa n'apparaît pas comme un facteur discriminant quant à l'obtention finale de leur CAP, sans doute du fait de la grande homogénéité scolaire des élèves : les taux d'accès au CAP sont de l'ordre de 40 % pour les enfants de cadres comme pour les enfants d'employés ou les enfants d'ouvriers. Seuls les élèves de parents inactifs et dans une moindre mesure ceux de parents agriculteurs apparaissent en léger retrait par rapport à leurs camarades (respectivement 30 % et 33 %).

Parmi ces diplômés, près de la moitié (4 700) ont obtenu leur CAP dans la durée théorique, soit six ans après leur entrée en sixième (session 2013). Ce sont majoritairement les filles (+ 5 points par rapport à la répartition initiale) et les enfants d'ouvriers et d'employés (+ 6 points) qui obtiennent le CAP dans cette durée. Ils sont 5 600 à avoir décroché leur CAP en sept ans au moins après l'entrée en sixième : 2 600 l'ont obtenu lors de la session 2014, 3 000 lors de la session 2015. Le retard observé est surtout accumulé au cours du second cycle professionnel. En particulier, plus de 90 % des élèves ayant obtenu leur diplôme en 2015 n'ont pas redoublé au cours du collège. Après l'obtention d'un CAP, 15 % des lauréats, notamment les élèves « à l'heure » des filières « Mécanique - électricité - électronique » et « Échanges et gestion », ont choisi de poursuivre leurs études en

6 – Probabilité d'obtenir un diplôme professionnel selon l'académie de sixième (%)

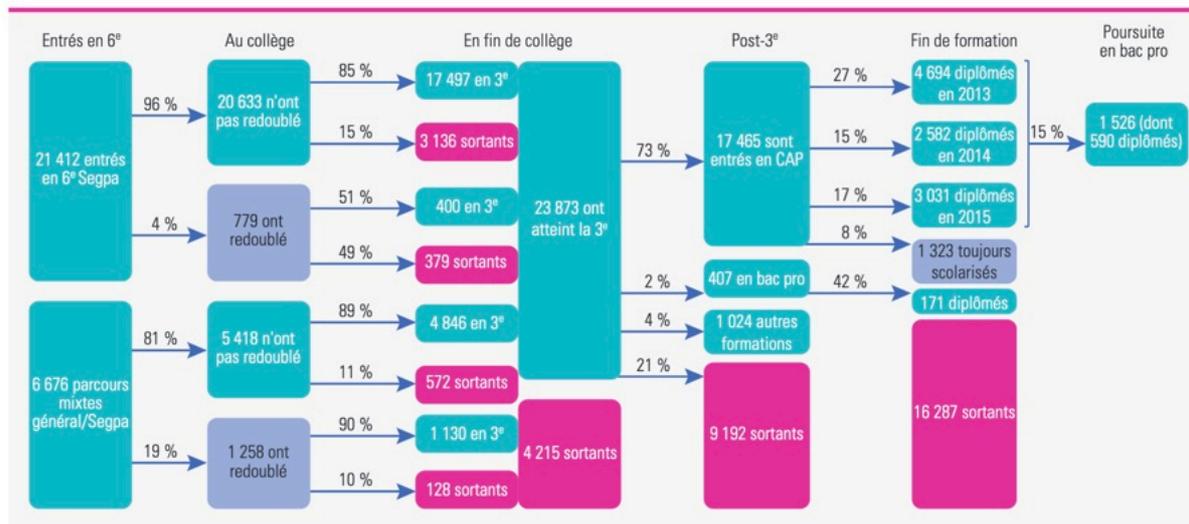


Source : MENESR-DEPP

deuxième année de baccalauréat professionnel. Le poids de la filière « Mécanique » explique la surreprésentation des garçons (62 % alors qu'ils ne représentaient que 57 % des diplômés au CAP). À l'issue de la session 2015, 600 élèves ont ainsi obtenu leur baccalauréat professionnel. Ce diplôme est par ailleurs décroché de manière exceptionnelle par des élèves qui ont fait le choix de cette filière directement après une troisième Segpa (moins de 200).

Finalement, à l'issue des sessions d'examen 2015, sur les 28 100 élèves de Segpa entrés en sixième en 2007, 58 % sont sortis du système éducatif sans aucun diplôme. Les sorties ont surtout eu lieu en cours et en fin de collège (respectivement 26 % et 30 % du total des sortants), mais aussi tout au long du second cycle professionnel (44 %).

7 – Parcours des élèves de Segpa



Lecture : parmi les 23 873 élèves de Segpa ayant atteint la 3^e, 73 % se sont inscrits en CAP et 21 % sont sortis.

Source : MENESR-DEPP

Le taux de diplômés s'élève à 37 % (à 3 % pour le seul baccalauréat professionnel). Le profil de ces diplômés est complémentaire de celui des sortants. Il s'agit en effet plus souvent de filles (43 % contre 38 % pour l'ensemble des élèves de Segpa) et d'enfants dont les parents sont ouvriers (41 % contre 37 %).

en savoir plus

- CAILLE J.-P., VALLET L.-A., « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école ou le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 67, MEN-DEP, 1996.
- HUYGUEBAERT J., « L'estime de soi des élèves de Segpa », Mémoire de Master spécialité « Professorat des écoles », IUFM Villeneuve-d'Ascq, 2012-2013.
- TALU F., « L'orientation vers les enseignements adaptés », in *Diversité*, n° 169, 2012.
- Pour accéder aux FIGURES 2 et 5, voir la rubrique « Télécharger les données : tableaux et graphiques au format Excel ».

www.education.gouv.fr/statistiques
depp.documentation@education.gouv.fr

SOURCE ET MÉTHODOLOGIE

Définitions

Les Segpa, sections d'enseignement général et professionnel adapté, sont des structures spécialisées intégrées dans certains collèges. Elles ont été créées en 1996 pour remplacer les sections d'éducation spécialisée (SES). En 2007, comme le précise la circulaire 2006-139, elles accueillent des élèves « présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles », ce qui explique que pratiquement tous les élèves accueillis en Segpa ont au moins un an de retard. Les Segpa dispensent des enseignements adaptés et ont une taille minimale de quatre divisions (de la sixième à la troisième) pour permettre aux élèves d'accomplir un cursus complet dans un même collège. L'orientation en Segpa comporte deux phases : - soit une préorientation en fin de CM2 en tenant compte de la procédure de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA) ;

- soit une orientation en fin de sixième « générale » avec également l'avis de la CDOEA. Pour en savoir plus : <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>
Réseau Ambition Réussite : de 2006 à 2013, une partie des établissements relevant de l'éducation prioritaire ont appartenu au « Réseau Ambition Réussite » (RAR) puis au dispositif « Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (Éclair). À la rentrée 2014, il y a eu une refonte de la politique de l'éducation prioritaire avec la création de réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+.

Cette étude a été réalisée à partir de deux sources statistiques :

- les fichiers Faere (Fichiers anonymisés d'élèves pour la recherche et les études), dans lesquels sont répertoriés les élèves scolarisés en France métropolitaine et DOM (hors Mayotte) dans les établissements du secteur public et du secteur privé sous contrat, les apprentis, ainsi que les candidats aux examens du DNB,

baccalauréat, et autres examens professionnels. Les élèves ont pu être suivis jusqu'à la rentrée scolaire 2014 et la session d'examen de juin 2015. Le dispositif ne couvre toutefois pas l'ensemble des trajectoires possibles (départ à l'étranger, scolarité dans un établissement médico-social, ou dans un établissement privé hors contrat par exemple). On considère que les élèves non retrouvés dans les fichiers sont des « sortants » ; - le « panel 2007 » qui est un échantillon représentatif d'élèves entrés en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou d'un département d'outre-mer. Ce panel permet d'une part, de suivre la trajectoire scolaire des élèves jusqu'à leur entrée dans la vie active, et d'autre part, grâce aux enquêtes « Famille » de 2008 et 2011, de recueillir des informations sur le milieu social et familial des élèves.

Champ de l'étude : élèves entrés en classe de Segpa dès leur entrée au collège (sixième Segpa) ou après avoir suivi une année ou plus dans le cursus « général » au collège.

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/>



© Collège René Nicklès - 2024

LES PARTENAIRES DU PROJET

ANNEE 2023-2024

Ce projet est piloté par l'Alhambra Cinémarseille, Pôle régional d'éducation aux images Sud

En partenariat avec :

- L'ACAP, Pôle régional d'éducation aux images en Hauts-de-France
- Cannes Cinéma, Pôle régional d'éducation aux images Sud
- Ciclic, Pôle régional d'éducation aux images Centre-Val de Loire
- Cinémas 93, Île-de-France
- Les Cinémas du Palais, Créteil, Île-de-France
- Le Cinématographe, Alpes-de-Haute-Provence
- Image'Est, Pôle régional d'éducation aux images Grand Est
- Lux Scène nationale Valence, Pôle régional d'éducation aux images Auvergne-Rhône-Alpes
- Occitanie films, Pôle régional d'éducation aux images Occitanie
- Les Yeux verts, Pôle régional d'éducation aux images Nouvelle-Aquitaine

Déploiement national avec le soutien de :



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.

