

Art'Ure

Prendre le temps de penser l'éducation artistique et culturelle



EAC & CPS
SOI ET LES AUTRES

SOMMAIRE

EDITO

par M. RASOLI

4

LES CPS - UN LEVIER ESSENTIEL POUR LA SANTÉ MENTALE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

par R. SHANKLAND et L. DURAND-LAVILLE

6

AU FIL DE SOI

10

BABEL, LA DANSE COMME LANGAGE UNIVERSEL

par A. MAURY, S. NACCACHE et V. SAINT-ESPÈS

11

L'ACADÉMIE DES NUITS, par F. BADEY

15

FEMMES DE SCIENCE, par Y. MOUHIB

17

AU FIL DE L'HISTOIRE

19

MONOTYPES, par L. FOULQUIER

20

JOUER L'AVENTURE GÉGÉ, par F. BRONCHAIN-LAVIGNE

22

AU FIL DE LA (RE)PRÉSENTATION

26

DEBOUT ! par C. VIAL, C. FAUCHER, C. LEFEBVRE, C. NOVEL et L. DUGRIP

27

CE QUE LA RESTITUTION MONTRE... ET CACHE, par F. BOULAY

31

CINÉMA ET CPS, par R. LE LABOUSSE

34

UNE ÉDUCATION À L'ÉMOTION, À L'IMAGINAIRE, À L'INTELLIGENCE, par O. DEMAY

36

AU FIL DES RENCONTRES

38

TU M'AURAS PAS, par Y. MOUHIB et J.B. SEGUIN

39

OYOKA, par P. MERMET-LAVY et M. CHERRABEN

43

UN SOUFFLE ARTISTIQUE AU COEUR DU VALROMEY, par M. LAPALUS et M. LACROIX

45

CONCLUSION - COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET EAC, par A. BLONDEL

48

QUI SOMMES-NOUS ?

54



EDITO



Par **MATHIEU RASOLI**, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle dans l'académie de Lyon

En ce début 2026, je souhaite à toute la communauté des lecteurs une excellente année d'éducation artistique et culturelle. Qu'elle soit riche, surprenante et inoubliable.

Modestement, ce numéro de la revue Art'Ure se propose de lancer cette nouvelle année sur la voie de la réflexion et de la joie, dans une logique nouvelle. Le numéro d'Art'Ure que vous lisez correspond en effet à une nouvelle formule. Les lecteurs les plus assidus attendent à mi-année scolaire le numéro consacré aux « projets remarquables » de l'année précédente, tandis qu'un numéro thématique paraît plus tard dans l'année pour rassembler des réflexions autour d'un thème porteur. Inspirer, donner à penser : désormais, les numéros de la revue Art'Ure se donnent ces deux objectifs dans un même mouvement, ou plutôt dans un aller-retour permanent entre théorisation et expérimentation qui voit alterner les articles de chercheurs et de grands témoins et les retours d'expérience procurés par les acteurs de terrain. Que cette refonte soit l'occasion, une fois de plus, de remercier chaleureusement nos contributeurs qui nous font l'honneur de partager leurs réflexions : merci à vous, chers amis chercheurs, professeurs, chefs d'établissements, médiateurs, artistes, acteurs culturels.

Ce numéro, intitulé « *Soi et les autres* », traite du sujet des compétences psychosociales (CPS). De quoi s'agit-il ? Cette notion, venue du monde de la santé, désigne dans sa première définition « *les aptitudes*

qu'une personne mobilise pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et prendre part opportunément à la vie sociale » (définition de l'OMS figurant sur le site Eduscol). L'institution scolaire est mobilisée sur le sujet, particulièrement depuis 2022, en ce que ces compétences participent à la quiétude du climat scolaire et à l'épanouissement des élèves, autant de conditions indispensables à la bonne marche de la transmission scolaire.

Qu'en est-il de l'articulation entre éducation artistique et culturelle (EAC) et ces compétences ? C'est ce que nous examinons dans les pages de ce numéro. L'enjeu est d'adopter au sein de notre action une logique venue d'autres métiers, de tirer le meilleur des liens qui peuvent se tisser entre les parcours éducatifs : les CPS relèvent du parcours santé, mais ont aussi partie liée avec le parcours citoyen et même avec le parcours avenir. Ce croisement des parcours n'est pas une vue de l'esprit : c'est l'engagement d'une institution à former une génération d'élèves de façon cohérente et responsable.

Pour y parvenir, un premier écueil est à éviter, celui de l'asservissement de l'un par l'autre : la démarche d'EAC ne saurait être instrumentalisée au profit de l'acquisition d'un référentiel de compétences psychosociales et, inversement, les CPS n'ont pas vocation à servir de prétexte à une action d'éducation artistique et culturelle pensée dans une logique toute autre, par exemple celle des apprentissages disciplinaires.

C'est là un autre écueil. Au sein de la philosophie de l'EAC, il serait tentant d'opposer les apprentissages fondamentaux et les CPS. Il y aurait d'un côté une EAC « dure » qui consisterait à transmettre des connaissances robustes et des réflexes méthodologiques et de l'autre une EAC « souple » qui viserait au bien-être du groupe et au plaisir de la complicité. Ce serait regrettable et peu productif. Au contraire, l'EAC se fonde sur un principe d'unité de l'apprentissage : le sensible est indissociable de l'intelligible. En d'autres termes, l'élève comprend en pratiquant, s'émerveille en se cultivant, coopère en se singularisant. Les CPS doivent donc être un objectif de la démarche de projet en EAC, mais un objectif explicite et articulé aux apprentissages disciplinaires. C'est pourquoi, après ce numéro consacré aux CPS, la DAAC consacrera le prochain numéro au lien entre EAC et apprentissages fondamentaux.

Les annonces et prises de position récentes de notre ministre et de la ministre de la Culture vont en ce sens : l'éducation à l'image, le développement de la lecture et tous les autres champs culturels sont un moyen de lutter contre la dilapidation de l'attention qu'engendrent certaines pratiques des écrans. L'EAC apprend à se concentrer, sur un objet et sur soi-même, afin de créer un espace d'apprentissage que le critique de cinéma André Bazin aurait pu nommer « une fenêtre ouverte sur le monde », comme il le disait du grand écran de la salle de cinéma. Ouvrir les fenêtres sur le monde, c'est tout à la fois le geste de l'EAC et des CPS et nous gagnons à unir nos forces pour y parvenir.

Travailler les CPS en éducation artistique et culturelle : oui, mais avec quels élèves ? Au sein du parcours d'EAC de l'élève, la DAAC a proposé de faire des CPS l'enjeu majeur des actions en collège, comme un jalon logique qui mène les élèves de l'apprentissage de la notion de démarche artistique et scientifique (entrepris à l'école élémentaire) vers l'autonomie et l'engagement dans la cité (suscités au lycée). Derrière la notion de parcours, c'est une émancipation qu'il s'agit de construire : par l'écoute accordée aux élèves, par la place faite à l'esprit d'initiative, par la mise en partage des décisions, l'Ecole concourt à la construction d'une citoyenneté vivante et heureuse.

On ne s'étonnera donc pas de trouver une grande majorité de retours de projets ayant eu lieu avec des collégiens. Il est important de noter que le questionnement autour des CPS loge dans tous les territoires, depuis la grande ruralité jusqu'aux réseaux d'éducation prioritaire, en passant par les lycées

professionnels et les zones péri-urbaines. C'est que l'enjeu est universel : en faisant droit aux émotions des élèves et à leurs aptitudes à faire groupe, il s'agit d'interroger, partout et en tout lieu, les fondements de notre humanité.

Bien sûr, l'enjeu n'est pas tout à fait nouveau. Aussi loin qu'un professeur a voulu éveiller le goût de la beauté auprès de ses élèves, l'apprentissage s'est mâtiné d'une étincelle de sensible que la notion de CPS nous aide à mieux comprendre. On peut même dire que, parce qu'elle met nécessairement en jeu les émotions et la construction de soi, l'EAC a toujours « fait des CPS » sans le savoir, comme le M. Jourdain de Molière faisait de la prose. La conviction que nous défendons est que la pédagogie ne peut pas se contenter de « nécessairement » ; tout au contraire, il y a lieu d'interroger l'évidence et d'en faire un véritable objectif pédagogique, indiqué comme tel aux élèves. Ou, pour reprendre les termes de Rebecca Shankland et Laure Durand-Laville dans ce numéro : *« Ces compétences, déjà présentes dans la vie de classe, gagnent à être nommées, explicitées et valorisées. »*

Autre nouveauté, la logique des CPS nous amène à reconsidérer le rôle que joue la figure du professeur (et de l'intervenant artistique ou scientifique) dans l'apprentissage, via le phénomène d'identification. La maîtrise des CPS par les enseignants est aussi un enjeu essentiel, qui engage notre institution sur le long terme et pour lequel la DAAC met à disposition des ressources (voir ci-contre). Depuis la mise en place de l'attestation de compétences et de formation en EAC en 2024-2025, le recul critique des enseignants sur leur pratique et leur parcours peuvent être valorisés. Le partenariat culturel s'apprend, au sein des formations de la DAAC et en l'expérimentant sur le terrain, et nous sommes fiers de pouvoir reconnaître les qualités de ceux qui, par leurs tâtonnements, leur créativité et leurs intuitions, parviennent à déployer une pédagogie efficace et émancipatrice.

Nous ne sommes qu'au début d'un processus, qui doit nous conduire petit à petit à donner dans la démarche d'éducation artistique et culturelle toute la place qu'elles méritent à ces compétences psychosociales qui sont, à leur manière, le ciment de toute société apaisée.



<https://www.ac-lyon.fr/eac-et-compétences-psychosociales-130034>



LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

Un levier essentiel pour la santé mentale et la réussite scolaire

Les compétences psychosociales, autrefois secondaires, sont désormais reconnues comme essentielles au bien-être, à la réussite et à la santé des jeunes, soutenues par une stratégie nationale ambitieuse visant leur développement continu d'ici 2037.



par **REBECCA SHANKLAND**, professeure de psychologie du développement, Université Lumière Lyon 2, responsable de l'Observatoire du Bien-être à l'Ecole et **LAURE DURAND-LAVILLE**, enseignante, doctorante en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux

Depuis quelques années, les compétences psychosociales occupent une place croissante dans le débat éducatif, scientifique et politique. Longtemps envisagées comme secondaires, elles sont désormais reconnues comme un levier majeur du développement global des enfants et des adolescents. Cette reconnaissance s'appuie sur plus de quarante ans de recherches qui montrent, avec une grande cohérence, que ces compétences influencent la santé physique et mentale, les relations sociales, la réussite scolaire et le bien-être des élèves (Cipriano et al., 2023). L'Organisation mondiale de la santé a souligné leur importance dès 1986, où ces compétences ont d'abord été décrites comme « *la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne* ». Cette définition initiale a ensuite donné lieu à une clarification d'un ensemble de compétences permettant d'aboutir à cette capacité générale (OMS, 1993). En France, un tournant majeur a été franchi en 2022 avec l'instruction interministérielle engageant le pays dans une stratégie nationale de développement des compétences psychosociales. Cette stratégie vise une ambition forte : permettre qu'en 2037, les enfants et adolescents grandissent dans un environnement continu de soutien de ces compétences. Une telle orientation marque une clarification de fond : elle signale que les compétences psychosociales sont désormais perçues comme un enjeu de santé publique, d'équité, de réussite éducative et de cohésion sociale. L'Education Nationale s'est depuis engagée fortement dans l'accompagnement des

enseignants au développement de ces compétences en rendant des outils et des formations accessibles en ligne.

Pour saisir pleinement la portée de cet enjeu, il est nécessaire de clarifier ce que recouvrent précisément ces compétences psychosociales.

COMPRENDRE LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

Les compétences psychosociales ne peuvent être réduites ni à des traits de personnalité, ni à des habiletés techniques, ni à des comportements isolés. Elles sont, par essence, évolutives. Comme le rappelle l'OCDE (2019), une compétence renvoie à la capacité de mobiliser des ressources internes et externes pour agir de manière adaptée en fonction d'une situation donnée. Les compétences psychosociales se développent ainsi en interaction avec l'environnement, les expériences de vie, les apprentissages formels et informels, et les relations interpersonnelles. Elles se distinguent également des compétences académiques, car elles ne sont pas liées à un domaine disciplinaire en particulier. Elles sont transversales et mobilisées dans tous les contextes de vie. De nombreuses classifications ont été proposées au fil des avancées de la recherche. La nouvelle classification publiée en 2025 par Santé publique France offre toutefois un cadre actualisé, pour comprendre leur développement (voir schéma ci-après).

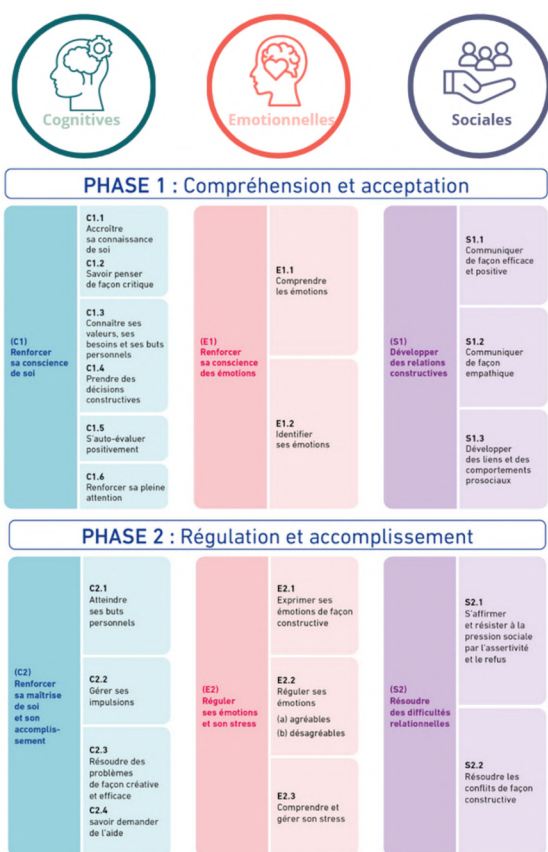
Depuis 2025, Santé publique France a en effet fait évoluer sa classification pour proposer une organisation plus claire, plus développementale et plus opérationnelle des compétences psychosociales (cf ci-dessous). Cette version ne repose plus exclusivement sur les trois catégories classiques (cognitives, émotionnelles, sociales).



<https://diphe.univ-lyon2.fr/missions/>

Crédit portrait R. Shankland : Thierry Morturier

LES CPS : UN LEVIER ESSENTIEL POUR LA SANTÉ MENTALE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE



Classification des compétences psychosociales en deux phases (Santé publique France, 2025)

Elle structure désormais les compétences selon deux grandes phases du développement : la phase « compréhension et acceptation » et la phase « régulation et accomplissement ».

La phase « compréhension et acceptation » regroupe les compétences qui permettent à la personne de comprendre ce qu'elle vit, d'identifier ses émotions, ses besoins et ses pensées, d'en reconnaître la légitimité et d'accepter ses états internes. Ces compétences constituent le socle à partir duquel l'enfant, l'adolescent ou l'adulte pourra ensuite réguler son comportement et agir de manière adaptée.

La phase « régulation et accomplissement » rassemble les compétences qui permettent de mobiliser ses ressources pour agir, interagir et s'engager. Elle inclut la capacité à réguler ses émotions, à résoudre des conflits, à coopérer, à prendre des décisions, à gérer le stress ou à formuler des projets alignés avec ses valeurs. **Cette classification, plus fine et plus progressive que la précédente, met en lumière l'idée que le développement psychosocial se construit en cheminant d'abord vers une meilleure compréhension intérieure, puis vers une capacité accrue d'action ajustée. Elle souligne que ces compétences se développent simultanément, s'influencent mutuellement et nécessitent des environnements éducatifs cohérents pour être soutenues.**

Les compétences psychosociales ont des effets positifs dans de nombreux domaines du développement. Elles agissent comme des facteurs protecteurs en aidant les enfants et les adolescents à préserver leur santé physique, mentale et sociale. D'après le rapport de Santé publique France (2022), elles favorisent une meilleure connaissance de soi, une gestion plus efficace du stress, une compréhension plus fine des émotions et une prise de décision plus réfléchie. Elles contribuent aussi à réduire les comportements à risque à l'adolescence et diminuent la probabilité de rencontrer des difficultés psychologiques comme l'anxiété, la dépression ou les conduites suicidaires.

Sur le plan social, ces compétences améliorent la qualité des relations avec les autres : elles renforcent l'empathie, facilitent la coopération et aident à résoudre les conflits de manière constructive. Elles participent ainsi à créer un climat plus positif entre les élèves, en réduisant notamment la violence et le harcèlement.

Les compétences psychosociales jouent également un rôle important dans les apprentissages. Les études montrent que les élèves qui en disposent à un bon niveau sont plus motivés, plus engagés, plus persévérants et arrivent mieux à se concentrer. Les programmes qui visent à développer ces compétences produisent des effets durables et contribuent à la réussite scolaire et à une meilleure insertion sociale. Si les bénéfices du développement des compétences psychosociales sont aujourd'hui bien établis, il reste essentiel de déterminer dans quels contextes elles se développent le mieux. Parmi ces environnements, l'École occupe une place centrale.

LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : UN LIEU PRIVILÉGIÉ POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

L'École constitue effectivement l'un des environnements les plus propices au développement des compétences psychosociales. Les élèves y passent une grande partie de leur temps, y vivent une multitude d'expériences sociales et y rencontrent une diversité de situations qui sollicitent quotidiennement leurs capacités à coopérer, communiquer, s'organiser, gérer leurs émotions et interagir avec les autres.



Image d'illustration

Cette dynamique s'inscrit dans les pratiques enseignantes ordinaires, qui constituent un terrain particulièrement fertile pour les compétences psychosociales. En effet, dans un système éducatif encore largement structuré par le cloisonnement disciplinaire, les CPS apportent une transversalité précieuse pour donner cohérence et sens aux apprentissages. Il ne s'agit donc pas d'ajouter des séances supplémentaires, mais d'identifier les moments où ces compétences sont déjà mobilisées dans les situations d'apprentissage et de les rendre explicites. Ainsi, de nombreuses disciplines participent déjà, souvent de manière implicite, au développement des CPS. En français ou en langues, les élèves apprennent à structurer leur pensée, communiquer efficacement ou exprimer leurs émotions. En histoire-géographie, en EMC ou en philosophie, ils s'initient à la pensée critique, à l'argumentation orale et à l'ouverture à l'altérité. Les arts plastiques, la musique ou la littérature nourrissent la pensée créative et la persévérance. L'éducation physique et sportive favorise la coopération, la gestion des impulsions et l'attention à soi et aux autres. Les mathématiques et les sciences, à travers la résolution de problèmes ou le travail collaboratif, mobilisent la persévérance, la régulation émotionnelle ou la demande d'aide. Ces compétences, déjà présentes dans la vie de classe, gagnent à être nommées, explicitées et valorisées. Cette approche rend les élèves plus conscients de ce qu'ils mobilisent, leur permet d'observer leurs propres ressources et facilite ensuite le transfert des compétences vers d'autres contextes, que ce soit dans la cour, à la maison ou dans d'autres disciplines.

Les compétences psychosociales se développent également au cœur de la qualité des interactions entre enseignants et élèves (Hamre et al., 2013). Le soutien émotionnel fourni par l'enseignant, perceptible à travers la chaleur, la bienveillance et l'attention qu'il manifeste, constitue un levier essentiel. Lorsque celui-ci adopte une écoute authentique, reconnaît les émotions exprimées et instaure un climat d'acceptation, les élèves se sentent en sécurité. Cette sécurité affective favorise leur capacité à réguler leurs émotions, à coopérer et à s'engager pleinement dans les apprentissages. Cette dynamique repose aussi sur un soutien à la régulation. Celui-ci devient possible lorsque les attentes sont explicites, les routines bien établies et la gestion du groupe cohérente. Une attention particulière portée à la prévention des comportements problématiques contribue également à maintenir un environnement ordonné, propice au développement des compétences sociales et émotionnelles. Enfin, le soutien à l'apprentissage enrichit directement les compétences psychosociales. Il renvoie à la manière dont l'enseignant stimule la réflexion, encourage la participation, propose des défis adaptés ou offre un étayage ajusté aux besoins de chacun. Lorsque les élèves se sentent intellectuellement soutenus, que leurs efforts sont valorisés, que leur raisonnement est accompagné et que la collaboration entre pairs est encouragée, ils développent non seulement leurs compétences cognitives, mais aussi leur persévérance, leur créativité dans la résolution de problèmes et leur confiance en leurs propres ressources.

En complément de ce travail intégré au quotidien de la classe, des programmes spécifiques de développement

des compétences psychosociales, validés scientifiquement, existent en France et à l'international. Des interventions telles que le programme *Unplugged, Fri for Mobber*, le *PRODAS* ou *TEAL (Tous épanouis à l'école)* proposent des ateliers expérientiels et réflexifs menés sur plusieurs semaines. Bien qu'ils nécessitent un temps dédié, ces programmes peuvent renforcer ou structurer les pratiques déjà engagées par les enseignants. Ils constituent un appui pertinent pour approfondir certaines compétences, tout en restant complémentaires du travail fondamental réalisé au sein des interactions quotidiennes et des situations d'apprentissage. Un certain nombre de séquences pédagogiques dédiées au développement des CPS est accessible dans les trois volumes des Kit *Empathie et compétences psychosociales* réalisés par la DGESCO et téléchargeables sur Eduscol.

<https://eduscol.education.fr/document/53961/download>



En plus du travail sur les pratiques de classe, de la qualité des interactions et de l'usage possible de programmes validés, une autre voie complémentaire est essentielle : le développement des compétences psychosociales des enseignants eux-mêmes.

DÉVELOPPER SES PROPRES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES EN TANT QU'ENSEIGNANT : UN BÉNÉFICE POUR LES ÉLÈVES ET POUR SOI

Le développement des compétences psychosociales des enseignants constitue un préalable important au soutien efficace de celles des élèves. En effet, ces compétences se transmettent largement par imitation : les enfants apprennent en observant les adultes qui les entourent, en particulier leurs figures d'attachement et leurs référents éducatifs. Dans les contextes où les environnements familiaux sont fragilisés, le rôle des enseignants devient d'autant plus déterminant. L'auteur Jacques Lecomte (2005) les qualifie d'ailleurs de « tuteurs de résilience », soulignant l'impact décisif qu'ils peuvent avoir sur les trajectoires des enfants vulnérables.

Pour accompagner le développement des compétences psychosociales chez les élèves, les enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur leurs propres ressources. Renforcer leurs compétences psychosociales présente d'ailleurs des bénéfices directs pour eux : cela améliore leur bien-être psychologique, réduit le stress, augmente le sentiment d'efficacité personnelle, enrichit la qualité des relations avec les élèves et contribue à instaurer un climat de classe plus serein. L'instruction interministérielle de 2022 souligne d'ailleurs que les enseignants disposant de compétences psychosociales solides bénéficient d'une meilleure qualité de vie au travail et sont moins exposés au risque d'épuisement professionnel.

Adopter une posture favorable au développement des compétences psychosociales suppose toutefois une motivation intrinsèque. L'enseignant doit avoir conscience

que son rôle dépasse la simple transmission de contenus disciplinaires : il contribue à la formation globale de l'élève en tant que personne. Il doit être convaincu que compétences académiques et compétences psychosociales sont complémentaires et qu'elles se renforcent mutuellement. Une telle posture transforme le regard que l'enseignant porte sur son métier et sur ses élèves. Elle nourrit la confiance professionnelle, redonne du sens au quotidien, aide à repérer les aspects gratifiants du travail, atténue la lassitude et offre des clés pour appréhender différemment les situations difficiles. Elle amène également à voir les élèves sous un jour nouveau : reconnaître leurs potentialités, valoriser leurs progrès, considérer les erreurs comme des occasions d'apprentissage, et transformer les moments de tension en opportunités de modéliser une régulation sereine.

Cependant, même dans un environnement aussi structurant que l'École, le développement des compétences psychosociales ne peut s'épanouir sans l'implication cohérente des adultes qui entourent les enfants. Au-delà des pratiques de classe, c'est l'ensemble de l'écosystème éducatif qui doit être aligné pour offrir un cadre véritablement soutenant. Les enfants évoluent dans plusieurs milieux : la famille, l'école, les activités périscolaires, les espaces sociaux. Pour que le développement des compétences psychosociales soit optimal, il est en effet nécessaire que les adultes de ces différents milieux partagent une vision cohérente et soutenance.

CONCLUSION

Les compétences psychosociales constituent aujourd'hui un axe central pour l'amélioration de la santé mentale, le bien-être, la réussite scolaire, la cohésion sociale et la vitalité démocratique. Elles permettent aux enfants de mieux se connaître, de mieux comprendre les autres, de gérer leurs émotions, de s'engager plus sereinement dans les apprentissages et de coopérer. Elles préparent les jeunes à l'insertion professionnelle, à la participation citoyenne et à une vie adulte équilibrée. Leur développement ne repose pas sur des actions ponctuelles ou des approches prescriptives, mais sur des environnements éducatifs cohérents, soutenant et bienveillants, dans lesquels les adultes occupent un rôle essentiel. En incarnant les compétences psychosociales, en les explicitant et en créant un climat favorable, les enseignants permettent un développement harmonieux des élèves et renforcent leur propre équilibre professionnel.

À l'heure où les défis sociétaux se multiplient, investir dans les compétences psychosociales apparaît comme un choix stratégique pour construire des communautés éducatives apaisées, des environnements de travail plus humains, des sociétés plus coopératives et des démocraties plus résilientes. Les compétences psychosociales, plus que jamais, constituent une ressource vitale pour permettre aux enfants, aux adolescents et aux adultes qui les accompagnent de vivre ensemble avec sens, confiance et responsabilité.

RÉFÉRENCES

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. Child development, 94(5), 1181–1204.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Brackett, M. A. (2013). *Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms*. The Elementary School Journal, 113(4), 461–487.

Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Genève : OMS.

Santé publique France (2022). *Les compétences psychosociales : Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes*. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Santé Publique France.

POUR ALLER PLUS LOIN

Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales*. Bruxelles : DeBoeck.

Lenoir, L., Shankland, R., & Tessier, D. (2026). *Former au développement des compétences psychosociales*. Paris : Dunod.

Santé publique France (2025). *Les compétences psychosociales. Un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS*.



<https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competenances-psychosociales-un-referentiel-operationnel-a-destination-des-professionnels-experts-et-formateurs-cps-tome-i>



AU FIL DE SOI

À travers la découverte d'œuvres, la rencontre avec des artistes, la pratique partagée et les échanges au sein du groupe, chacun est amené à déplacer son regard, à questionner ses représentations, à accueillir la diversité des sensibilités et des cultures... et à trouver sa place.

Ainsi, l'EAC participe pleinement à la formation de citoyens empathiques, capables de dialoguer et de construire des relations humaines fondées sur la compréhension plutôt que sur le jugement.

Crédits image : Paul Bourdrel – Les Nuits de Fourvière



BABEL, LA DANSE COMME LANGAGE UNIVERSEL

Quand le corps devient lieu d'apprentissages et de rencontres

Revisiter le mythe de Babel pour transformer la diversité en richesse est le point de départ de ce projet ambitieux et interdisciplinaire créé collectivement, pas à pas sur l'année, au collège Vaugelas de Meximieux, en partenariat avec le CCNR et le chorégraphe Thibault Desaulles.



Par **ARIEL MAURY**, professeur d'EPS,
SOPHIE NACCACHE, professeure d'arts plastiques,
VÉRONIQUE SAINT-ESPÈS, professeure éducation musicale,
 et **ANOUEK MÉDARD**, chargée de mission Danse et Arts du cirque à la DAAC de Lyon

Ce projet a été mené avec une classe de 30 élèves de 5e du collège Vaugelas de Meximieux dans l'Ain durant l'année scolaire 2024-2025. Il a été construit en partenariat avec le Centre Chorégraphique National de Rillieux-la-Pape (direction Y. Pick) et l'artiste chorégraphique Thibault Desaulles. Il mobilise plusieurs disciplines (EPS, éducation musicale, arts plastiques, langues vivantes, lettres) afin d'explorer la danse comme moyen de communication non verbal. Il vise à favoriser la rencontre et la coopération entre élèves, à expérimenter la création collective, à relier différents champs de connaissances. Il renforce le travail d'équipe au sein de la communauté éducative par une démarche de pédagogie de projet. Son financement repose sur l'appel à projets libres de la DAAC et une part collective du pass Culture.

Dans une société saturée de mots qui amènent parfois incompréhension et conflits, la danse et les arts du mouvement nous paraissent une expérience propice pour aborder d'autres formes de communication et d'entrées en relation avec le monde.

La pratique de la danse contemporaine, dépouillée des codes de performance, ouvre un espace d'expérimentation qui change le regard sur la maladresse et la différence, impulse une liberté créative, un espace d'expression de soi. La danse permet de relier les individus dans une pratique collective fédératrice, une invitation à « s'accorder » pour être ensemble.

Nous l'avons expérimenté par nous-même et ensemble dans le cadre du parcours de formation *Osons la danse* proposé par la DAAC et l'EAFC. Cela nous a conduit à prolonger un travail interdisciplinaire déjà engagé depuis 2

ans, et à imaginer ce projet d'EAC enrichi du partenariat avec le Centre Chorégraphique National de Rillieux-la-Pape - direction Y. Pick (CCNR) et le danseur et chorégraphe Thibault Desaulles.

Porté par une équipe pédagogique mêlant enseignants d'EPS, d'arts plastiques, de français, de langues et d'éducation musicale, le projet Babel fait dialoguer les disciplines autour d'un même enjeu : la rencontre avec soi et avec l'autre. En appui à des pratiques de danse, de chant, d'arts plastiques, d'écriture, de lecture, les élèves vont vivre un processus de création dont l'objectif est la création d'un spectacle qui mêle chorégraphie, texte, chant et scénographie.

Le partenariat avec le Centre Chorégraphique National et l'artiste intervenant Thibault Desaulles est pensé sous la forme de 3 rendez-vous de 3h répartis au début, au milieu puis vers la fin du projet. Il s'agit d'impulser, puis d'alimenter et enfin d'aider à opérer des choix pour la construction du spectacle.

Cet article repose plus particulièrement sur les ateliers de pratique de danse. De novembre à mai, 3h par semaine, inscrites à l'emploi du temps des élèves sont consacrées à ces ateliers. Ils sont animés par Ariel Maury, enseignant d'EPS et professeur principal de la classe, en co-enseignement régulier avec Sophie Naccache, enseignante d'arts plastiques passionnée de danse. Les interventions de Thibault Desaulles, danseur et chorégraphe, viennent ponctuer le parcours avec des apports techniques, mais aussi et surtout un regard et une approche issus de son univers artistique singulier.

Crédits image
 © Centre Chorégraphique National de Rillieux-la-Pape

LE CORPS, LIEU DE CONSCIENCE DE SOI... ET DES AUTRES

Dès les premières séances, un temps d'échauffement rituel est installé, permettant à chaque élève une centration sur son propre corps, sur ses sensations. Les élèves apprennent à habiter leur corps, à prendre place et cohabiter dans l'espace, à regarder et être regardés. Chacune et chacun développe une conscience de soi souvent inédite à cet âge.

Des phases d'exploration, d'improvisation et de recherche suivent, alternant temps individuels et collectifs. Ce travail va permettre d'oser montrer et partager ses trouvailles, de se livrer au regard des camarades de classe, des enseignants, de l'artiste intervenant. Les premiers passages devant les camarades sont déterminants : il faut que le cadre soit très respectueux pour préserver chacun. Accepter le regard de l'autre sur soi est un enjeu qui se vit tout au long du projet, depuis les temps de travail devant les autres élèves de la classe, l'artiste intervenant et les enseignants, jusqu'au temps de restitution final devant les spectateurs (autres élèves, familles, enseignants, équipe de direction du collège, etc.). Les élèves sont ainsi progressivement amenés à apprivoiser leurs émotions, à s'affirmer, à canaliser le trac, à transformer la peur en énergie positive. Ils apprennent aussi du même coup à porter un regard bienveillant sur autrui, à rassurer celle ou celui qui en a besoin, à repérer les points forts et faibles de chaque personne, pour que chacune et chacun trouve sa place au sein du groupe.

Les thématiques de la rencontre et du dialogue liées au mythe de Babel nous amènent à proposer aux élèves d'expérimenter la notion de contact à travers la danse contemporaine. Les contacts sont d'abord visuels, rapides et fuyants, parfois évités, puis la multiplication des expériences et les apports techniques permettent de dédramatiser le toucher, de le rendre concret, utile, indispensable. À travers des jeux d'équilibres, les élèves apprennent à s'écouter « par le corps », à prendre conscience de l'autre, de son ressenti, à lui faire confiance.

Dans la continuité, un travail se développe autour de la chute, pensée dans plusieurs dimensions : ludique, technique, chorégraphique, mais aussi sémantique puis contribuant à la narration. Pour la personne qui tombe, c'est oser un lâcher-prise, tout en ayant conscience de soi pour ne pas se mettre en danger. C'est aussi faire confiance aux autres, investis d'une responsabilité : sentir l'instant où le déséquilibre devient bascule, être prêt pour accueillir le corps de l'autre, le soutenir. Agir dans un élan solidaire. Les élèves s'écoutent, anticipent les gestes des autres, ajustent leur énergie à celle du groupe. Dans cet échange silencieux et mouvant se construit une forme d'empathie : comprendre l'autre par le mouvement partagé.

Toutes ces expériences sont accompagnées par une posture bienveillante des enseignants comme de l'intervenant. Ils respectent les rythmes et engagements de chaque élève, encouragent la verbalisation des émotions et ressentis. Ils s'engagent corporellement avec les élèves dans la pratique, partagent les expériences avec eux, modifiant ainsi le rapport qui s'instaure entre enfant et adulte, entre enseignant et élève.

Nous avons eu l'immense honneur de présenter, aux côtés de nos élèves et partenaires, le projet "Babel, la danse comme langage universel" à Madame la Rectrice Anne Bisagni-Faure, lors de la Journée de l'Innovation Pédagogique et Éducative 2025 de l'Académie de Lyon.

Né d'une formation inspirante, « Osons la danse ! », coconstruit avec le Centre Chorégraphique National de Rillieux-la-Pape et l'équipe du collège Vaugelas de Meximieux, Babel est avant tout un projet d'EAC pluridisciplinaire et collaboratif : la danse y est devenue un langage commun entre élèves et enseignants de toutes disciplines.

Au-delà de la dimension artistique et sportive, ce projet a été un formidable levier de développement des compétences psychosociales. En s'engageant dans une démarche de création collective, les élèves ont appris que le travail en équipe nécessite de communiquer autrement, d'écouter, de comprendre l'autre, de coopérer et de trouver leur place au sein d'un groupe. Le travail corporel, quant à lui, a favorisé la confiance en soi, l'affirmation de sa personnalité et la gestion de ses émotions. Enfin, le processus créatif a stimulé la pensée critique, la prise d'initiative et la coordination des idées.

Pour les enseignants, Babel a constitué une expérience de décloisonnement disciplinaire et de transformation des pratiques. Travailler en équipe autour d'un projet commun a conduit à repenser les relations pédagogiques, à placer l'élève au cœur des interactions, et à valoriser les compétences transversales autant que les savoirs disciplinaires.

Babel illustre pleinement comment l'art, le sport et le collectif peuvent devenir des leviers puissants d'émancipation : apprendre à se connaître, à s'exprimer, à coopérer sont autant de compétences essentielles à développer pour grandir et vivre ensemble dans une société en mouvement.

Raphaël Nicolet
Principal du collège Vaugelas de Meximieux

DÉVELOPPER LA COOPÉRATION COMMUNIQUER DE FAÇON CONSTRUCTIVE

La classe de 5e est constituée d'élèves de niveaux scolaires hétérogènes, pour la plupart volontaires pour intégrer cette classe à projet artistique et sportif. Plusieurs sous-groupes coexistent, certains élèves s'ignorent ou se toisent. Certains sont très dynamiques et d'autres très effacés. Progressivement, la pédagogie du projet va les amener à communiquer et travailler ensemble pour écrire, imaginer, chorégraphier.

Dans le cadre du cours d'arts plastiques, les élèves sont sollicités pour créer individuellement un volume, une boîte rectangulaire, constituée de 6 faces qui devront refléter 6 facettes de leur personnalité et permettre de les représenter

à travers : une empreinte de leur main ou pied, un symbole, un motif, une couleur, une matière et un mot (en français ou en langue étrangère pioché dans le lexique de « Babel »). Ces briques sont assemblées sur scène pour former la tour de Babel. Elles se prêtent, s'échangent, se lancent, tombent et se ramassent sans besoin d'identifier leur propriétaire, pour finalement contribuer à la construction collective : les singularités se rencontrent, se font face, constituant les petites pièces d'un grand tout et donnant à voir l'individu dans le collectif. Au cours des séances d'atelier, les élèves s'entraident pour finaliser les boîtes des « retardataires » sans se soucier de la question de la possession individuelle au profit de la portée collective du travail mené. Ce travail de création en arts plastiques a été inspiré par la visite de la Biennale d'art contemporain de Lyon et notamment la découverte de l'œuvre de Mona Cara, *Le Cactus*, une pièce « mosaïque » célébrant la coopération et le vivre ensemble. « Croisant dentelle et jaquard, de dimension monumentale (10 m x 12 m), Le Cactus est le fruit de la participation de professionnels et artisans spécialisés dans ces techniques de confection textile emblématiques de la région Auvergne-Rhône-Alpes, auxquels se sont associés de nombreuses personnes volontaires de tous âges. »



Le Cactus, Mona Cara
© Jair Lanes / Biennale de Lyon

Dans le cadre des ateliers corporels, les exercices d'improvisation encouragent la créativité, ils font émerger individuellement ou en groupe des matériaux bruts qu'il faudra s'approprier, modeler, ajuster, agencer pour créer un spectacle qui fait sens. Deux mouvements s'opèrent, individuel et collectif, qui vont devoir s'articuler : être force de proposition, opérer des choix. En appui sur des propositions émergeant de plusieurs élèves, il va par exemple s'agir de coconstruire une phrase chorégraphique, exigeant des ressources très différentes comme transmettre une gestuelle aux autres, coopérer pour s'approprier, remodeler si nécessaire pour que chaque personne dans le groupe puisse trouver sa place. On amène ainsi chacune et chacun à vivre la nécessité d'un dialogue constructif au service d'une prise de décision collective, en négociation avec les autres élèves, les enseignants, l'artiste intervenant.

Les rencontres avec Thibault Desaulles, danseur chorégraphe, sont l'occasion d'expériences nouvelles, d'apports techniques, mais aussi d'échanges riches avec les élèves. Ils lui présentent leurs trouvailles, leurs avancées, il



Photo prise durant les ateliers © CCNR

les reçoit avec intérêt et bienveillance. Il conseille, propose et accompagne les élèves pour qu'ils prennent confiance en eux, qu'ils fassent, ensemble, des choix chorégraphiques. La dernière séance avec lui se déroule au Centre Chorégraphique National de Rillieux (CCNR). Les élèves découvrent un lieu de création, rencontrent des personnes qui y travaillent, mais aussi et surtout vivent un temps de pratique dans ce cadre symboliquement fort, accueillis « en résidence » comme des artistes professionnels.

Au cours du projet, les échanges entre les élèves et adultes sont de plus en plus nombreux, réfléchis et critiques. Celles et ceux qui étaient discrets en début d'année s'affirment. Après les interventions de Thibault, et particulièrement après la journée passée au CCNR, les élèves ont plaisir à expliquer et relater les expériences vécues aux enseignants qui n'étaient pas présents. Chacun prend part aux échanges en faisant un retour sur les différents moments vécus, expose un point de vue, exprime son ressenti. Le vocabulaire employé s'enrichit, devient plus précis.

Au cours de l'avancée de la création du spectacle, les élèves se questionnent, questionnent les choix au regard des intentions et effets produits, tous prennent part aux décisions, tous trouvent une place, un rôle à l'intérieur du groupe.

CE QUE BABEL TRANSFORME : POSTURES, RELATIONS, REGARDS

Le temps long offert par le projet Babel nous a permis d'observer de véritables métamorphoses chez nos élèves. Les temps de création collective, puis ceux menés en petits groupes, ont mobilisé chacun d'eux, quelles que soient leurs différences. Peu à peu, les écarts se sont estompés : chacun a pu trouver sa place, affirmer sa singularité tout en s'inscrivant dans le collectif. Les élèves se sont approprié le projet, engagés dans sa construction. Ils ont pris confiance et fait preuve de persévérance.



Photo prise durant les ateliers © CCNR

Leur investissement s'est aussi accentué dans les disciplines qui se connectaient au projet. Ainsi par exemple, en cours d'éducation musicale, ils sollicitaient régulièrement la professeure pour travailler les musiques du projet, bien maîtriser leurs textes. Il a donc été question de travailler la musicalité, d'aller plus loin dans les questions d'interprétation, au service de la création et du spectacle.

Le projet leur a permis de découvrir des sensations liées à l'expérience de la scène dans laquelle les émotions sont décuplées. Ils étaient tous très fiers d'avoir pu construire et présenter leur création fin mai à l'Espace Vaugelas, devant 250 spectateurs, familles, camarades, équipe éducative du collège. Lors de ce temps fort de restitution, un élève a d'ailleurs « lâché la pression en fin de journée » en nous remerciant de lui avoir fait ressentir et vivre autant d'émotions tout au long de l'année.

Les relations au sein du groupe se sont transformées ; la coopération a pris le pas sur la compétition, et une confiance mutuelle s'est installée. Cette confiance s'est également tissée entre élèves et adultes, modifiant subtilement nos postures respectives. Dans la continuité des interventions de l'artiste et des médiateurs de la structure culturelle partenaire qui apportent un regard et une approche extérieure au monde scolaire, les enseignants engagés dans le projet sont « autorisés » à un certain « lâcher prise », à écouter davantage qu'à diriger : nous avons ouvert un espace de liberté propice à la créativité.

Babel a constitué pour nos élèves comme pour nous une expérience formatrice. La danse, en tant que langage universel, a permis de tisser des liens entre des mondes qui, souvent, ne se croisent pas à l'école : les corps et les mots, le sensible et le cognitif.

Mais cette dynamique collective ne s'est pas construite sans heurts. Coordonner un projet d'une telle envergure avec sept enseignants de disciplines différentes — EPS, arts plastiques, éducation musicale, langues, lettres — a demandé une réelle souplesse et une confiance mutuelle. Les rythmes, les disponibilités, les degrés d'engagement n'étaient pas toujours les mêmes, et il a parfois fallu composer avec des visions pédagogiques ou artistiques plurielles. Ces tensions, loin d'être des obstacles, ont été des occasions d'apprentissage : elles nous ont obligés à clarifier nos intentions, à renforcer la communication et à accepter que la coopération se construise dans la durée,

avec des ajustements constants. Au-delà des questions artistiques ou disciplinaires, le projet nous a permis de redéfinir, ensemble, ce que peut être une école qui éduque à la sensibilité, à la confiance et à l'altérité. Les apprentissages qui sont en jeu touchent à la posture même de l'élève, à sa manière d'être au monde. En faisant du corps un vecteur de pensée, le projet réconcilie l'intellectuel et le sensible, le singulier et le collectif. Il illustre combien l'éducation artistique et culturelle, lorsqu'elle est vécue comme une expérience partagée, peut devenir un levier essentiel pour le développement des compétences psychosociales qui permettent à chacun de vivre, d'apprendre et de créer avec les autres. Pour les adultes comme pour les enfants.

Notre réflexion a aussi été alimentée par la sollicitation de la DAAC pour présenter le projet lors de la Journée de l'Innovation Pédagogique et Educative (JIPE) en avril 2025. Ce travail a été mené conjointement avec nos partenaires du CCNR, Frédéric Merme, responsable de la médiation et des actions culturelles et Élodie Morelon, professeure relais, et Anouk Médard, chargée de mission danse à la DAAC. Le format de présentation nous a amené à formaliser les incontournables de ce type de projet, les impacts et plus-values pour les élèves, les enseignants, les partenaires, les obstacles, freins et leviers rencontrés. Nous avons répondu aux questions des participants et pu échanger avec eux, avec une grande envie de convaincre de la force pédagogique et humaine que recèle un projet d'EAC comme celui-là. Cette participation à la JIPE a aussi été l'occasion de réaliser une capsule vidéo de présentation du projet, permettant une valorisation lors du Festival de l'EAC 2025.



Vidéo de présentation du projet Babel

<https://podeduc.apps.education.fr/daac-de-lyon/festival-eac-2025/video/96706-babel-la-danse-comme-langage-universel-clg-vaugelas-meximieux/>

Tout au long du projet, Raphaël Nicolet, notre chef d'établissement, s'est montré à la fois présent et attentif. Sa disponibilité et son engagement concret à nos côtés, que ce soit lors des interventions du chorégraphe, des représentations à l'Espace Vaugelas ou encore de notre participation à la JIPE, ont constitué un véritable appui pour l'équipe pédagogique et les élèves.

Cette expérience a révélé combien le collectif est exigeant, mais aussi combien il est porteur de sens. Dans un contexte scolaire parfois fragilisé et fragmenté, Babel nous rappelle que l'EAC peut contribuer au tissage des liens humains.

Ce projet d'EAC, c'est une expérience collective, où les langages et les personnes se rencontrent, s'entrechoquent et finissent par s'accorder — à l'image du monde que nous espérons dessiner pour et avec nos élèves.



L'ACADÉMIE DES NUITS

Une immersion au cœur des Nuits de Fourvière

L'Académie des Nuits propose aux collégiens de la Métropole de Lyon un parcours artistique unique mêlant ateliers, spectacles, débats et podcasts. Durant quatre jours d'immersion, le festival devient une bulle d'émancipation où les jeunes osent s'exprimer, se découvrir et renforcer le vivre ensemble en tissant des liens précieux avec leurs camarades et leurs enseignants. Les établissements qui ont participé cette année sont les collèges Paul Éluard et Elsa Triolet de Vénissieux.



Par **FANNY BADEY**, responsable de la médiation et des relations avec les publics au festival des Nuits de Fourvière

UN PROJET D'EAC SINGULIER

Le projet est né en 2019 sous l'impulsion du festival des Nuits de Fourvière et de la DAAC de l'académie de Lyon. Il s'adresse chaque année à deux groupes de quinze collégiens issus de réseaux d'éducation prioritaire (REP) de la Métropole de Lyon, âgés de 12 à 15 ans.

Depuis 2024, le projet s'articule en deux étapes : un parcours culturel sur le territoire des collégiens (mars à juin) et une semaine d'immersion dans le festival (fin juin/début juillet). Les jeunes, logés au Lycée Saint-Just le temps de l'immersion, participent à des ateliers de pratique artistique encadrés par des partenaires culturels tels que l'École de cirque de Lyon, le Conservatoire à rayonnement régional de Lyon, l'Opéra National de Lyon, ou encore l'équipe technique du festival. Ils rencontrent les compagnies artistiques accueillies, visitent des musées tels que le musée des Confluences ou Lugdunum-Musée et Théâtres romains, et découvrent une programmation riche de spectacles, dont certains sont partagés avec leurs familles invitées.

Depuis 2024, ils produisent également la série de podcasts *Ados de Nuits* disponible sur le site internet du festival, où ils écrivent leurs questions et interviewent artistes et spectateurs, donnant ainsi



Podcast Ados de Nuits
<https://podcast.ausha.co/ados-de-nuits>

leur propre regard sur la culture.

Les objectifs du projet sont multiples : l'ouverture à l'univers du spectacle vivant et à ses disciplines, la découverte de nouveaux métiers et formations, l'identification des structures culturelles locales et métropolitaines, ainsi que l'apprentissage des notions de droits culturels. Le projet favorise aussi le développement de l'expression artistique, la pratique du chant, de la danse ou du cirque, et participe à améliorer l'accès à la culture.

Au-delà de ces enjeux, le projet permet de développer de nombreuses compétences psychosociales : renforcer l'expression écrite et orale, aiguïser l'esprit critique et la créativité, développer la conscience de soi et de ses émotions, expérimenter de nouvelles formes de communication avec les camarades et les adultes, accroître la confiance en soi, apprendre à coopérer et gérer les tensions dans un groupe.

L'ÉVOLUTION DES ÉLÈVES AU FIL DE L'IMMERSION

Les quatre jours d'immersion produisent souvent une évolution impressionnante. Tous les jours lors des temps d'inter-ateliers, les jeunes sont amenés à exprimer leurs avis sur des spectacles, des ateliers à travers des jeux ou des temps de débats. Au départ, les jeunes se réfugient derrière les réponses des autres, la parole se répète. Mais au fil des ateliers et rencontres, quelque chose se délie : les phrases s'allongent, se colorent d'un ton plus personnel, les regards s'affirment. Le projet prend un tournant décisif lorsque chacun trouve sa voix et ose l'assumer.

Crédits image : Paul Bourdrel – Les Nuits de Fourvière

Ces journées créent un environnement fait spécialement pour les jeunes, un espace sécurisant où ils peuvent expérimenter, tester, se tromper, recommencer. Chacun trouve une discipline où il s'amuse et s'épanouit. Parfois le temps d'oser, de prendre confiance est plus long, c'est dans ces moments-là que l'entraide prend le dessus. Les salariées des Nuits de Fourvière qui coordonnent et animent le projet participent à tous les ateliers et encouragent les enseignants à faire de même. Ainsi il n'est pas rare qu'un adulte puisse se trouver lui aussi en difficulté face à une pratique. Le groupe rit, se détend, on adapte les ateliers, on essaie l'un à côté de l'autre et surtout on se valorise mutuellement. Des duos inattendus se forment : un élève extraverti découvre un camarade plus introverti, l'un assure l'autre pendant qu'il tente un exercice d'équilibre, une amitié naît, loin des usages et rôles habituels. Les jeunes se révèlent extrêmement moteurs et bienveillants les uns avec les autres dans ces temps d'expérimentation.

Le bilan de fin de projet et les temps de débat entre les ateliers ou après les spectacles sont des moments forts de reconnaissance mutuelle. Les jeunes s'expriment et valorisent les autres : « *J'ai adoré ce qu'a fait Yacine à l'atelier marionnette* ». Ils aiment se surprendre eux-mêmes : « *Je pensais que ce n'était pas pour moi... et en fait, si.* »

Au fil des jours, ils développent aussi leur esprit critique et la conscience des différences culturelles, découvrant un autre quartier, une autre manière d'habiter. Pour certains la découverte du centre-ville de Lyon est nouvelle, pour d'autres c'est une redécouverte. Les notions de droits culturels prennent vie et la conscience de soi et de sa pratique, ainsi que celle des autres, devient plus évidente.

Les enseignants observent cette évolution et ressentent une grande fierté : le jeune ose, parle et crée, et l'adulte valorise ses réussites et initiatives. Le lien avec les familles, invitées à vivre de nombreux temps forts lors du projet, se renforce et évolue lui aussi « *C'est la première fois qu'on me dit quelque chose de positif sur mon fils dans le cadre du collège.* »

L'ART COMME TREMLIN VERS SOI

À travers ateliers, débats et podcasts, les jeunes expérimentent la puissance du langage, la force de l'écoute. L'Académie devient un terrain d'apprentissage du lien et de la communication : apprendre à s'exprimer sans dominer, à contredire sans interrompre, à écouter sans convaincre. Compétences qu'ils observent au sein des équipes du festival et qu'ils peuvent confronter à la réalité lors de l'atelier autour du jeu des métiers. Ce jeu créé en 2024 par le festival est un jeu ludique et pédagogique autour des métiers du festival. S'imaginant en situation de travail au sein des équipes techniques, administratives ou encore communication, les jeunes doivent organiser tous ensemble l'évènement. Ces compétences sont également mises en action lors de la préparation des podcasts : quelles questions choisir, qui tient le micro, qui interviewe, etc. Autant de situations où chacun doit se positionner tout en incluant l'opinion de l'autre dans son travail.

Le projet en léger décalage avec le cadre scolaire, repose pleinement sur l'investissement total des enseignants et de l'équipe du festival. Ici, les règles sont les suivantes : on peut douter, revenir sur ses mots, chercher sans forcément trouver. Ceux qui sont parfois victimes de moqueries au collège s'autorisent à s'affirmer et à surprendre.

Une confiance parfois abîmée en l'adulte se reconstruit. Les jeunes regardent les adultes différemment et inversement. « *Madame, c'est la première fois qu'un adulte m'écoute vraiment, d'habitude ils font semblant, là j'ai l'impression que vous m'écoutez vraiment...* »

Créer, c'est dialoguer avec soi, les autres et le monde. Les jeunes comprennent que toute expression a de la valeur, qu'on peut penser autrement sans forcément aller au conflit. Cette démarche humaniste ouvre la voie à l'émancipation et enseigne confiance, écoute, nuance et coopération. Il n'est pas rare que des conflits naissent dans le groupe et soient gérés par un ou une élève qui fait relativiser les autres. Le projet fonctionne comme une mini société.

LA TRANSFORMATION SILENCIEUSE

Les changements sont souvent singuliers : un élève en retrait ose parler, un autre reformule un propos avec justesse, une jeune fille défend une idée minoritaire. Ces micro-révolutions traduisent un travail psychosocial profond : construction de soi dans le collectif, associé à une communication collective, le tout afin de pouvoir nourrir une pensée singulière au sein du commun.

L'Académie devient un lieu pour appréhender sa confiance en soi. Les encadrants remarquent ces moments où la parole se déploie, où les élèves se découvrent excellant dans une discipline artistique : une phrase dite sans trembler, un argument formulé avec clarté, un sourire d'assurance, une main pour soutenir le camarade ou l'élève qui apprend à se tenir sur un fil d'équilibriste, la découverte d'un parcours d'artiste proche du nôtre, etc. Ce sont autant d'exemples des forces de l'Académie.

Le projet n'a pas vocation à pousser les jeunes vers un cursus artistique, toutefois cette aventure suscite de nouvelles envies. Grâce aux liens forts tissés avec les jeunes et les établissements, nous savons par exemple que certains demandent à changer de lycée et font par exemple des demandes pour intégrer le Lycée Saint Just. Certains se sont engagés dans une filière artistique ou demandent à faire leur stage de troisième ou seconde dans l'un des établissements culturels rencontrés pendant la semaine. À l'été 2025, un ancien académicien a envoyé une candidature spontanée en vue d'intégrer l'équipe du festival.

L'Académie des Nuits montre que la culture partagée devient un espace d'émancipation, de formation et d'emploi, et que chacun — jeune, adulte, observateur — apprend à écouter et à valoriser l'autre.

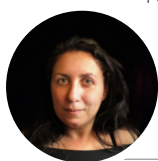
Note de l'auteure : Texte écrit à partir d'observations menées au sein du projet L'Académie des Nuits, dans une démarche sensible et non scientifique. Les réflexions relèvent d'un regard subjectif, nourri par l'observation, l'écoute, la présence et le dialogue.



FEMMES DE SCIENCE - PORTRAITS INSPIRANTS

Un projet valorisant des femmes scientifiques pour renforcer l'assurance et les compétences psychosociales des élèves

Articulant parcours d'éducation artistique et culturelle et parcours avenir, ce projet basé sur la rencontre de femmes scientifiques a permis aux élèves du collège Jules Michelet de Vénissieux de s'imprégner de nouveaux modèles.



Par **YZA MOUHIB**, professeure d'arts plastiques certifiée Cinéma Audio-visuel
et **ROMAIN VEDRENNE**, chargé de mission CSTI et EDD à la DAAC de Lyon

Le projet *Femmes de Science : Portraits Inspirants*, mené en 2024-2025 avec les élèves de 4eD du Collège Jules Michelet, a largement dépassé les attentes pédagogiques initiales. Partant du constat formulé par les professeurs principaux de 3e selon lequel les filles se mettent moins en avant que les garçons, l'objectif était de les aider à prendre davantage d'assurance dans un projet, et, à terme, à se projeter dans des études scientifiques.

Le choix a été fait de les amener à rencontrer et interviewer des femmes inspirantes issues de différents domaines scientifiques. Au-delà de la réalisation de portraits sous forme de web-série et de web-TV, ce projet s'est révélé être un véritable laboratoire de développement des compétences psychosociales des élèves. Il a permis de travailler des dimensions émotionnelles, sociales et cognitives essentielles à leur épanouissement personnel et collectif.

Le projet s'articule autour de rencontres avec des femmes scientifiques lors de conférences et de la réalisation de capsules vidéo d'interviews et de documentaires. La préparation des capsules a nécessité un travail en amont, tant sur le plan technique que sur celui du contenu, afin d'élaborer les questions. Les conférences ont donné lieu à un travail de retour en classe, centré sur les questionnements et les ressentis des élèves.

DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES RENFORCÉES

Sur le plateau télé, il y avait au départ davantage de garçons volontaires. Le fait d'imposer la présence de filles dans les groupes de réalisation a encouragé certaines d'entre elles à prendre confiance, à monter sur scène et à s'investir pleinement.

L'un des défis majeurs a été la confrontation des élèves à leur propre image. À l'ère des selfies et des réseaux sociaux, où l'apparence est souvent retouchée ou idéalisée, ils ont dû apprendre à s'accepter sans filtre. Cette exposition à l'écran a parfois suscité appréhension et gêne. Grâce à l'accompagnement bienveillant des enseignants et du réalisateur Ivan Mercier (compagnie Traction), ils ont progressivement gagné en assurance.

Après une présentation du projet à la classe, un premier groupe, majoritairement masculin, a mené l'interview d'Inès Mérida. Pour la deuxième interview, les enseignants ont constitué un groupe majoritairement féminin, puis exclusivement féminin pour la troisième.

Certaines élèves ont ainsi découvert une nouvelle facette d'elles-mêmes en osant prendre la parole face caméra et en prenant conscience de leur capacité à porter un message. Les rencontres avec six femmes scientifiques ont joué un rôle essentiel dans ce processus :

MARIE LHUSSIER

mathématicienne, chercheuse, conteuse

NADA ASSI

chercheuse statisticienne

ISABELLE VAUGLIN

astrophysicienne et présidente de l'association Femmes de sciences

INÈS MÉRIDA

ingénieure au CERMEP, Lyon 8

AURÉLIE FARON

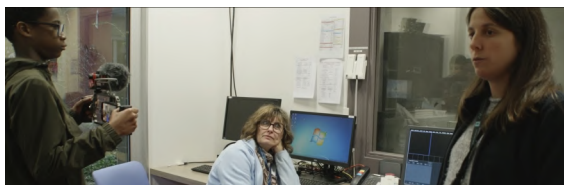
ingénieure, chargée de projet ARTÉLIA, Lyon 3

PAULETTE DONGMO MAFOGUEFO

consultante Volvo Energy

Crédits image : Yza Mouhib

Voir et entendre ces femmes a rendu concrète l'inspiration qu'elles suscitent. Leurs parcours ont permis aux élèves de se projeter et d'élargir leurs horizons. Paradoxalement, la rencontre avec elles, directe et incarnée, contraste avec l'expérience plus intime de la rencontre avec soi-même par l'image. Le projet révèle ainsi une double dynamique : l'autre nourrit l'ambition ; l'image de soi développe l'acceptation.



Rencontre avec Inès Mérida © Yza Mouhib

DES COMPÉTENCES SOCIALES DÉVELOPPÉES

Ce projet a été une expérience collective fondée sur la coopération. Les élèves ont appris à travailler ensemble, à s'entraider et à mieux se comprendre. Les plus fragiles ont bénéficié du soutien des élèves en réussite, tandis que ces derniers ont développé leur capacité à transmettre. L'une des deux élèves ULIS de la classe a participé aux trois capsules et a gagné en confiance au point de présenter le projet au reste de la classe en début de 3e.

La réalisation des interviews a renforcé l'esprit d'équipe : les rôles (cadreur, journaliste, monteur...) ont été répartis, nécessitant organisation et communication. Les conférences, menées collectivement, ont nourri la réflexion pour alimenter le travail en petits groupes, d'abord mixtes puis de plus en plus portés par des filles volontaires.

Ces rencontres avec des femmes scientifiques et des professionnels du cinéma ont aussi ouvert les élèves à de nouvelles perspectives. Ils ont appris à poser des questions pertinentes, à écouter activement et à s'adapter à différents interlocuteurs.



Rencontre avec Isabelle Vauglin © Yza Mouhib

DES COMPÉTENCES COGNITIVES STIMULÉES

Sur le plan cognitif, le projet a été une école de pensée critique. Les élèves ont dû rechercher, analyser et synthétiser des informations sur les intervenantes scientifiques, et vérifier la fiabilité des sources. En écrivant les scénarios et en sélectionnant des extraits pour le montage, ils ont développé créativité et capacité d'organisation du discours.

La maîtrise des outils techniques (caméra, micro, éclairage) a éveillé leur curiosité et leur adaptabilité. Ils ont découvert des métiers de l'audiovisuel et des médias, élargissant leurs perspectives professionnelles.

Cette dynamique a été rendue possible grâce à l'engagement d'une équipe pédagogique : Albane Riemé (professeure principale, EPS), Yza Mouhib (arts plastiques – CAV), Chloé Bertaina (documentaliste – EMI), Laurent Deroche (mathématiques), Ratiba Righi (technologie – BDE), et Nadia Belkir (physique-chimie). Tous souhaitent reconduire ce projet, notamment en lien avec le lycée Jacques Brel, qui vise 50 % de filles dans la filière CIEL.

Enfin, ce projet a renforcé la capacité des élèves à relier les savoirs. En croisant sciences, arts plastiques, français et éducation aux médias, ils ont compris que les connaissances se nourrissent mutuellement.

UN PROJET ANCRÉ DANS UNE DÉMARCHÉ CITOYENNE

Ce projet a aussi permis aux élèves de s'engager dans une démarche citoyenne. En mettant en lumière des femmes scientifiques, ils ont contribué à lutter contre les stéréotypes de genre et à promouvoir l'égalité des chances. Ils ont compris l'importance de donner de la visibilité à des modèles inspirants pour encourager davantage de jeunes, et notamment de jeunes filles, à s'orienter vers les sciences.

La restitution publique au *Festival des Vidéos Vénissianes* a été un moment fort de valorisation. Trois filles volontaires se sont distinguées par leur éloquence lors du plateau TV : présenter leur travail en direct, face caméra et devant un public composé d'élèves, de parents, de professeurs, d'élus et de professionnels, a renforcé leur fierté et leur sentiment d'appartenance.

UN PROJET TRANSFORMATEUR

Le projet *Femmes de Science* a été bien plus qu'un exercice pédagogique. Il a constitué une expérience humaine et formatrice, qui a permis aux élèves de grandir sur les plans émotionnel, social et cognitif. En les plaçant dans une démarche de création collective, en les confrontant à des défis techniques et relationnels, et en leur offrant des modèles inspirants, il a contribué à former des citoyens éclairés, confiants et engagés.

VIDÉOS VÉNISSIANNES

De belles découvertes

Pour la deuxième année consécutive, le cinéma Gérard-Philippe présentait ses *Vidéos vénissianes* les 18 et 19 juin. L'occasion d'apprécier la carte blanche proposée à Jean-Baptiste Cleyet : deux moyens-métrages jouissifs, aux nombreux clins d'œil cinématographiques, interprétés avec brio par le Vénissien Charles Salignat, et deux courts-métrages dont l'un est inspiré par un poème de Victor Hugo. Un travail remarquable qui mérite d'être découvert !

Le mini-festival fut encore l'occasion de se réjouir de toutes les inventions trouvées et développées par les scolaires, avec des courts-métrages ingénieux, mais aussi un plateau TV réalisé avec l'aide de Traction Avant, au cours duquel trois élèves

du collège Michelet (Myriam Zeghib, Lemis Khaldi et Madina Rafiqi) et leur enseignante d'arts plastiques, Yza Mouhib, évoquèrent le thème des femmes scientifiques. Et, comme dans une véritable émission, l'interviewer Sylvain Bolle-Reddat interrogeait ses invitées et lançait les

sujets : des reportages, réalisés par une classe de 4^e, sur Inès Mérida (chercheuse au CERMEP), Isabelle Vauglin (astrophysicienne), Aurélie Faron (chargée de projet à Artelia) et Paulette Dongmo Mafoguelo (ingénieure à Volvo). ■

J.C.L.



Les trois élèves de Michelet (Lemis, Madina et Myriam) avec leur professeur Yza Mouhib



AU FIL DE L'HISTOIRE

Faire revivre le passé est bien plus qu'un exercice de mémoire : c'est une manière de faire société. En découvrant l'histoire de leur métier, en comprenant que des générations avant eux ont construit, défendu et transmis leur savoir-faire, les élèves trouvent une place dans une histoire collective et prennent conscience qu'ils sont les héritiers d'une culture. Cela nourrit le respect du métier, donne du sens à l'apprentissage, renforce la solidarité, la responsabilité, et permet aux élèves de se voir comme acteurs responsables de la société, héritiers de cette tradition.



MONOTYPES

Vues d'atelier au lycée Sainte-Marie La Grand'Grange à Saint-Chamond

Des élèves de première professionnelle sont invités à explorer l'histoire industrielle de la vallée du Gier tout en portant un regard neuf sur leurs propres ateliers. Ils expérimentent le monotype, une technique d'estampe qui encourage l'essai, l'erreur et l'observation fine des outils qu'ils utilisent au quotidien. Le projet relie ainsi passé et présent, savoir-faire professionnels et expression créative.



par **ANNE COUSIN**, professeure d'enseignements artistiques et arts appliqués, **BAPTISTE DEYRAIL** et **DOMIZIA TOSATTO**, artistes auteurs, et **LAURA FOULQUIER**, chargée de mission Patrimoine, Architecture et Culture mémorielle à la DAAC de Lyon

Il marche d'un pas décidé, escorté par un aéropage de journalistes. L'espace est saturé de cheminées, d'entrepôts en tôle, de structures métalliques. C'est le Colonel Rimailho faisant visiter l'usine de la Compagnie des forges et aciéries de la Marine et d'Homécourt aux journalistes de l'Agence Meurisse, en 1915¹. Cette photographie témoigne du dynamisme industriel de la vallée du Gier, entre Lyon et Saint-Étienne, et en particulier de Saint-Chamond, célèbre pour ses usines et ses fabriques de textile, de teinturerie ou encore de métallurgie. La ville a connu comme tant d'autres une forte érosion industrielle dans le dernier tiers du XXe siècle, mais elle a su se réinventer : les systèmes productifs locaux se sont restructurés et renouvelés et les friches industrielles ont été métamorphosées, comme c'est le cas de la Compagnie des forges et aciéries de la Marine et d'Homécourt, qui fait l'objet depuis quelques années d'une ambitieuse opération de requalification urbaine pour devenir un éco-quartier, Novaciéries, innervé de l'histoire et de la mémoire industrielles de Saint-Chamond. Fermée au début des années 2000, la friche industrielle est devenue en effet un espace décloisonné (le site était embastillé par des murs d'enceinte qui l'isolaient du reste de la ville) et réinventé avec des habitations, des activités commerciales, ludiques, économiques et culturelles, en témoigne l'ouverture cette année du Musée des arts urbains et du street art (MAUSA).

C'est dans ce contexte très particulier qu'Anne Cousin, professeure en arts appliqués et cultures artistiques, a eu l'idée, avec ses élèves de première professionnelle de l'Institution Sainte-Marie La Grand'Grange à Saint-Chamond, et Didier Rochigneux, Jean-Pierre Rico, Dominique Mure et Olivier Bouchut, leurs professeurs d'atelier, Agnes Haro et Dominique Barlet, leurs professeurs de Français-Histoire-Géographie, d'expérimenter une technique de gravure, avec les artistes Domizia Tosatto et Baptiste Deyrail, pour représenter leurs ateliers et porter un regard neuf sur l'industrie et sur ces espaces et ces savoir-faire qu'ils pratiquent au quotidien dans leur formation professionnelle².

Mais il s'agissait aussi de découvrir et connaître l'histoire et la mémoire industrielle de la vallée du Gier et de Saint-Chamond dans une intéressante tension entre passé (la visite du Musée de l'Art et de l'Industrie de Saint-Étienne offre aux élèves l'opportunité de découvrir le patrimoine armurier) et présent (la découverte du monde économique et professionnel, à travers la visite de Verney-Carron, l'une des plus anciennes maisons armurières françaises encore en activité, permet aux élèves d'appréhender la diversité des métiers et les aide à élaborer leur projet d'orientation scolaire et professionnelle).

1. Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, EI-13 (2557).

2. Bac Pro MELEC : Métiers de l'Electricité et de ses Environnements Connectés, Bac Pro MSPC : Maintenance des Systèmes de Production Connectés, Bac Pro TMA : Technicien Menuisier Agenceur et Bac Pro TRPM : Technicien en Réalisation de Produits Mécaniques.

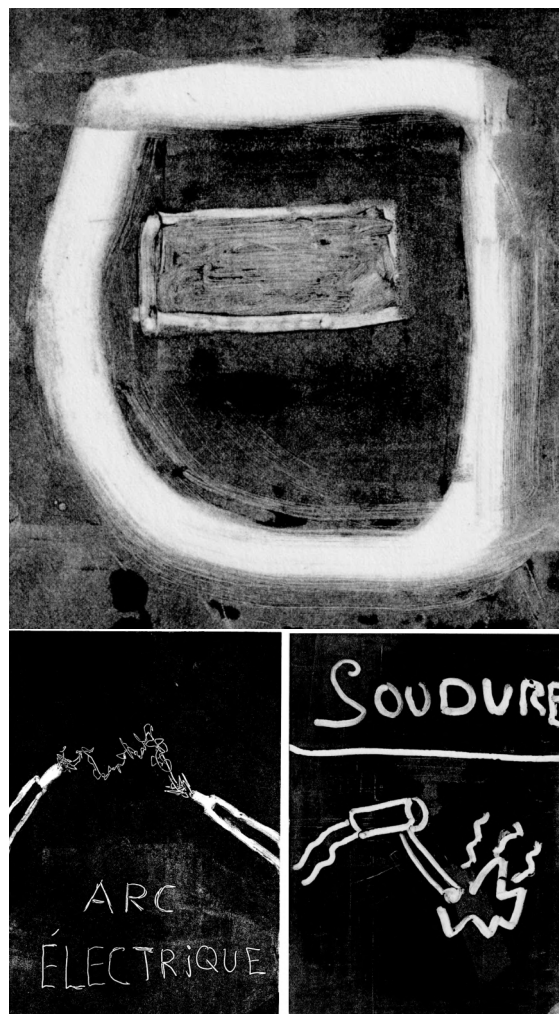
L'EAC permet ici de développer pleinement les compétences cognitives des élèves et surtout la conscience de soi, de son inscription dans un savoir-faire technique. La visite de Verney-Carron a durablement marqué les élèves : *« Chez Verney-Carron, on a eu la chance de visiter les ateliers, et j'ai trouvé intéressant de voir toutes les étapes et les procédés qui mènent à la création d'armes. »*

L'objet technique peut engendrer une émotion esthétique. Au Musée d'Art et d'Industrie de Saint-Étienne, qui fut la capitale historique de l'armurerie française et est le siège du seul Banc d'épreuve de France, un élève témoigne : *« Nous avons vu aussi des armes qui n'étaient pas fabriquées pour être utilisées, mais pour être regardées. J'ai été subjugué par leur beauté ».*

Pour ces élèves, l'atelier est le lieu de l'expérimentation et de l'acquisition de connaissances, de techniques, de méthodes, de savoir-faire professionnels. Un lieu essentiel, dévolu au travail, mais aussi à l'émotion grâce à la collaboration avec Domizia Tosatto et Baptiste Deyrail, dont l'album de bande dessinée, *Le Pas de la Manu*, publié en 2020, rend hommage au monde ouvrier à travers l'histoire d'un employé de la Manufacture d'Armes de Saint-Étienne.

Baptiste Deyrail confie ainsi : *« L'atelier consistait à dessiner leurs outils de travail, et ils étaient ravis de constater que leurs outils avaient des formes spécifiques qui pouvaient à la fois être intéressantes à regarder et belles à dessiner. Certains se sont aussi rendu compte que, même s'ils utilisaient ces objets tous les jours, ils ne les avaient jamais vraiment regardés sous le prisme du dessin, de leur ligne ou d'une quelconque analyse de leur forme ».*

Cet atelier a permis aux élèves de porter un nouveau regard sur cet espace du quotidien, en éprouvant une technique d'impression sans gravure qui produit un tirage unique, le monotype : *« Nous avons rencontré deux jeunes artistes qui nous ont présenté une méthode de dessin consistant à encrer entièrement une plaque de plexiglas, et à dessiner en enlevant de la matière puis à l'aide d'une presse manuelle et d'une feuille, imprimer le dessin. J'ai trouvé la méthode très originale, elle demandait beaucoup de minutie pour arriver à un résultat tel que la bande dessinée de Baptiste Deyrail ou le livre de Domizia Tosatto ».* Face aux difficultés de cette technique, il faut coopérer et collaborer, résoudre les difficultés en expérimentant. Un élève confie : *« Il fallait écrire à l'envers, pour que ce soit à l'endroit après l'impression. On n'a pas l'habitude d'écrire à l'envers. Heureusement c'était plus facile avec un calque ».* Un autre se rappelle : *« C'était compliqué car il fallait de la précision. Et c'était plutôt salissant ! ».* *« C'est une technique très malléable et rapide à comprendre, c'est assez libérateur, car on part d'un geste technique, à savoir noircir la plaque avec un rouleau, qui ne demande aucun savoir-faire de dessin, on n'a donc pas peur de la « page blanche », car on utilise les artifices de la plaque de plastique et cela crée une façon de dessiner réversible, et donc moins intimidante. Le fait de découvrir à chaque impression ce que cela donne permet d'ajuster son niveau d'encre et donc de progresser à chaque fois ! Ce qui rend l'exercice très positif. »* attestent Domizia Tosatto et Baptiste Deyrail.



Monotypes réalisés par les élèves, avec B. Deyrail.

L'EAC permet ici d'investir pleinement les compétences émotionnelles et sociales propres à la création, et aux difficultés et aux défis qu'elle impose. Baptiste Deyrail conclut : *« Il est toujours dur de briser la glace avec le dessin, les élèves n'osent pas trop se lancer. La technique que je leur ai fait découvrir s'appelle le monotype, une plaque de plastique que l'on enduit d'encre noire très grasse, sur laquelle on ajoute ou l'on retire de l'encre avec les pinceaux, des chiffons ou même les doigts. Quand on est satisfait de son dessin, on pose une feuille de papier dessus et l'on passe sous une presse de gravure, par transfert, l'image est imprimée. Ce procédé issu de l'estampe est très malléable et permet beaucoup d'expérimentation et donc, de rentrer très vite dans une pratique décomplexée du dessin. Car on a expressément le droit de se tromper. »*

Pour ces élèves de lycée professionnel, l'expérience est concluante. Ce projet a permis d'explorer par l'expérimentation artistique les savoir-faire ouvriers et de donner du sens à une orientation qui propose un enseignement en alternance avec la découverte du monde professionnel. Une découverte ici, sensible, intime.



JOUER L'AVENTURE GÉGÉ

Un projet théâtral, patrimonial et mémoriel au lycée Beauregard de Montbrison

La célèbre entreprise de jouets fondée par Germain Giroud a fermé les portes de son usine montbrisonnaise à la fin des années 1970, victime de la concurrence étrangère et de son modèle artisanal de fabrication. Mais le souvenir de cette épopée industrielle des Trente Glorieuses reste bien ancré dans les mémoires.



Par **FRÉDÉRIQUE BRONCHAIN LAVIGNE**, professeure d'histoire-géographie-EMC au lycée Beauregard de Montbrison et professeure relais auprès des Archives départementales de la Loire

Entretiens recueillis par **VALÉRIE DA ROS**, chargée de mission territoriale à la DAAC

La municipalité de Montbrison a entrepris de mettre en valeur ce patrimoine en rénovant la friche de Moingt, en menant une enquête auprès d'anciens employés et en célébrant les 80 ans de l'usine Gégé. C'est à ce projet de territoire qu'ont participé deux classes de seconde générale et une classe de CAP Équipier Polyvalent Commerce des lycées de Beauregard. Les élèves, enseignants et partenaires soulignent l'impact positif du projet sur l'apprentissage, la créativité, la motivation et l'appropriation du patrimoine culturel et social local.

DES PARTENAIRES PLURIELS

Ce projet d'éducation artistique et culturelle est né d'une initiative du théâtre des Pénitents et d'Alexis Jebeile de la Compagnie Le Béotien, qui souhaitaient travailler avec un public scolaire pour mettre en scène les témoignages recueillis par la sociologue Béatrice Guillier lors de la "grande enquête Gégé". Cette dernière a été lancée par le musée d'Allard, où est conservée une collection de jouets Gégé. Ses résultats ont fait l'objet d'une restitution dans le cadre de l'exposition temporaire *Poupée n'est pas jouer*.

Une équipe pédagogique pluridisciplinaire a porté le projet au sein des lycées de Beauregard : deux enseignantes de lettres modernes, deux de sciences économiques et sociales, deux d'histoire-géographie et EMC, et un enseignant de lettres-histoire.

UN PROJET SUR L'ANNÉE SCOLAIRE

Les élèves se sont d'abord rendus deux fois au musée d'Allard pour une visite de l'exposition temporaire *Poupée n'est pas jouer* et une première découverte de l'entreprise Gégé puis pour une visite de l'exposition permanente sur la thématique *Les jouets ont-ils un genre ?* Ils ont par ailleurs bénéficié d'une conférence de Béatrice Guillier sur la méthode du sociologue et les conclusions tirées de la grande enquête en présence de Mme Dumas, ancienne employée venue témoigner.

Une fois les élèves sensibilisés à l'histoire de l'entreprise, M. Jebeile a pu animer un premier atelier composé d'exercices de respiration et de déplacement pour appréhender l'espace et de lectures expressives.

Les élèves ont ensuite assisté à une représentation du spectacle *Ouvrières* par le Collectif de l'Âtre. Ils ont étudié la mise en scène de cette pièce relatant la vie d'une ouvrière syndicaliste de l'industrie textile de la région grenobloise au début du XXe siècle. Le parcours du spectateur constitue un élément essentiel du projet EAC. Les élèves développent une véritable culture artistique, étant placés au cœur d'expériences sensibles et réflexives. Ils sont ainsi amenés à apprendre à décoder une œuvre dans la compréhension de sa mise en scène et à comprendre les intentions de l'artiste par son langage artistique. Outre l'émotion ou l'étonnement que peut engendrer cette posture de spectateur, les élèves ont pu développer leur esprit critique,

créant un « aller-retour » entre le « faire » et le « voir ». Après le spectacle, ils réinvestissent une idée ressentie, ou une mise en scène. Ils auront donc plus de facilité à argumenter pour défendre leurs choix, plutôt que de rester dans une posture de jugement esthétique personnel. Enfin, ils prennent conscience de la place des arts dans la société contemporaine.

Lors d'une autre séance, ils ont visité le site Gégé de Moingt pour appréhender les transformations de ce quartier, guidés par M. Bazile, maire de Montbrison, et R. Salerno, chargée de mission sur l'aménagement urbain. Baptiste Monier : « *Cette visite a donné du relief au projet en montrant les vestiges, le passé du bâtiment, mais aussi son avenir, ce qui symbolise la continuité de Gégé. Nous avons eu un aperçu du fonctionnement des politiques publiques.* »

Le projet s'est clôturé par une deuxième semaine d'ateliers théâtraux consacrés à des répétitions avec, en point d'orgue, une représentation donnée en soirée devant les familles des élèves et les partenaires du projet dans la salle Guy Poirieux mise à disposition par la municipalité via le théâtre des Pénitents, avec un plateau technique complet. Plus de 300 personnes sont venues applaudir et saluer le travail des élèves.

Dans une première partie, les élèves du lycée ont proposé six saynètes qu'ils ont écrites et mises en scène avec leurs professeurs en s'inspirant librement de l'aventure de l'entreprise Gégé. Réinvestissant le travail effectué en EMC autour de la condition féminine, ils ont notamment posé la question de la réalité de l'émancipation liée à ce travail en usine souvent aliénant. S'appuyant sur une séance confrontant mémoire et histoire, ils ont aussi évoqué des souvenirs d'anciens cadres de l'entreprise occupés à la mise au point des prototypes, en costumes, et dans un décor exposant des modèles emblématiques comme la poupée *Caroline*. La conception de ces saynètes demeure l'une des expériences les plus positives de ce projet pour les élèves : « *C'était un moment de créativité où on a pu s'exprimer* » (Baptiste) ; « *Pouvoir créer des scènes à partir d'histoires vraies, c'était super* » (Marie-Clémentine).



Photo prise pendant une répétition

Dans un deuxième temps, les élèves du LGT et du LP ont interprété des témoignages sélectionnés par M. Jebeile parmi tous ceux recueillis par la sociologue Béatrice Guiller dans le cadre de la "grande enquête Gégé". Huit tableaux se sont ainsi succédés dans une mise en scène moderne et épurée reposant sur la mise en voix et l'expressivité. Le

public a pu découvrir de nombreuses anecdotes vécues par les anciens employés de Gégé, partager leurs larmes face à la difficulté d'un travail à la chaîne répétitif et usant, mais aussi leurs rires grâce aux bons moments partagés à se moquer d'un ascenseur récalcitrant ou à barbouiller des poupées dans le dos des contremaîtres.

UN PROJET EN APPUI SUR LES 3 PILIERS DE L'EAC

Les élèves ont multiplié les rencontres avec des artistes (M. Jebeile, Mme Grange du Collectif de l'Âtre), des médiateurs culturels, des témoins, une chercheuse de l'EHESS (Mme Guiller), un élu local (M. Bazile). Ils ont aussi fréquenté des lieux culturels de proximité.

Ils ont pu acquérir de très nombreuses connaissances relevant de champs disciplinaires variés et ce, par le biais de modalités pédagogiques attractives : processus de création théâtrale, cycle de vie et statut juridique d'une entreprise, socialisation différenciée, évolutions sociétales au XXe siècle et place des femmes dans le monde du travail, enjeux des politiques d'aménagement du territoire en lien avec le développement durable et la Charte de l'environnement, travail du sociologue et de l'historien, métiers de la culture.

Surtout, ils ont bénéficié chacun de 15 heures de pratique théâtrale réparties sur les deux semaines d'ateliers avec M. Jebeile. Ils ont appris à poser leur voix, à donner de l'intention, à s'adresser au public. Autant d'acquis qu'ils ont réinvestis dans la création et l'interprétation de leurs propres saynètes, et sur lesquels ils pourront s'appuyer pour de futurs projets.

UN PROJET PORTEUR POUR LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DES ADOLESCENTS

À plusieurs reprises au cours du projet, les élèves ont dû travailler en autonomie : pour des recherches documentaires sur la condition féminine au CDI, pour la réalisation de catalogues de jouets de Noël non genrés, pour la rédaction de comptes rendus de visite et d'articles pour le fil d'actualité *Une année avec Gégé* publié sur le site Internet du lycée.

Les ateliers de théâtre ont été l'occasion de travailler sur les compétences psychosociales, notamment la confiance en soi et l'entraide : « *J'ai appris à déstresser* » (Lisa) ; « *Ce projet m'a permis d'être plus sociable et moins renfermée avec les gens* » (Berrin) ; « *Maintenant, on est une classe unie* » (Antoine, délégué de 2nde 6). Plusieurs élèves n'ont pas souhaité prendre en charge un texte lors du spectacle final. Néanmoins, ils ont apporté leur aide à leurs camarades lors des répétitions en jouant le rôle de souffleur ou celui de doublure en cas d'absence ponctuelle d'un de leurs camarades. Ils sont montés sur scène comme figurants. Ils ont assuré l'accueil du public et rédigé un programme de la soirée. Ils ont apporté leur aide pour le montage et l'enlèvement du décor. Chacun a concrètement pu trouver sa place dans le projet. « *Ce projet m'a fait découvrir les coulisses du montage d'un spectacle* » conclut Martin.

Le projet a permis de tisser du lien social entre générations : Mme Dumas, venue raconter aux élèves ses souvenirs d'employée à la chaîne d'habillage des poupées, a assisté, émue, au spectacle. Les élèves ont plébiscité ce moment de partage avec leur aînée : « *C'était une rencontre poignante et captivante avec une sensation de proximité avec Mme Dumas* » (Tom). « *Mme Dumas m'a touchée* » (Hatice-Selin).

Deux publics scolaires très différents se sont aussi épaulés et côtoyés puisque les élèves du lycée général et ceux du lycée professionnel ont répété le spectacle ensemble lors de la deuxième semaine d'ateliers théâtraux et sont montés sur scène alternativement pour la deuxième partie de la représentation. Les élèves ont beaucoup apprécié ces échanges avec leurs pairs, regrettant que les élèves de 2nde générale et de CAP n'aient pas été davantage réunis au cours de l'année scolaire.

Le projet illustre la richesse de la confrontation des élèves à la sociologie et à la mémoire collective. Ces jeunes ne se contentent pas de recevoir des connaissances, mais observent, écoutent et interprètent des témoignages vécus. Le projet crée un lien entre le passé et le présent, en rapprochant les élèves d'une génération qui a vécu des expériences radicalement différentes qui relèvent de problématiques toujours pertinentes. En mettant en scène ces vécus, les élèves développent une compréhension incarnée de la sociologie : ils appréhendent concrètement comment les expériences individuelles rejoignent des enjeux collectifs et comment les structures sociales influencent la vie quotidienne.

DES POINTS DE VIGILANCE POUR LA RÉUSSITE D'UN PROJET AMBITIEUX

Le retour d'expérience de l'équipe pédagogique est unanimement positif : ce projet d'éducation artistique et culturelle, certes chronophage et entièrement mené sur le temps scolaire, n'a pas nui aux progressions disciplinaires, bien au contraire. Il a permis de décroïsonner les apprentissages et de les rendre plus concrets. Mais c'est au prix d'une rigoureuse organisation des emplois du temps des élèves, à laquelle le personnel de direction a grandement contribué.

Enfin, il est essentiel de définir ensemble un cahier des charges clair pour les ateliers de pratique artistique, en étroite concertation avec les partenaires culturels du projet. Cette élaboration partagée permet de valoriser les expertises de chacun : d'un côté, les préoccupations pédagogiques des enseignants et les réalités du fonctionnement scolaire ; de l'autre, la créativité et les savoir-faire des artistes. En construisant un cadre commun, tous peuvent unir leurs objectifs, favoriser une véritable transmission et garantir que l'expérience proposée aux élèves soit riche, cohérente et formatrice. Une collaboration fondée sur le dialogue permet de créer un partenariat harmonieux où chacun trouve pleinement sa place.



Photo prise pendant le spectacle



ENTRETIEN AVEC MME STÉPHANIE REY, PRINCIPALE ADJOINTE DU LYCÉE

Pouvez-vous nous parler du contexte dans lequel ce projet est né au sein de votre établissement ?

« Cela fait longtemps que je voulais faire venir des artistes en résidence. Il s'est avéré que la proposition des Pénitents était intéressante et originale : au travers de l'histoire de l'entreprise GéGé, bien ancrée sur notre territoire, on nous permettait de faire un travail interdisciplinaire en sciences économiques et sociales, en lettres et en histoire, à la fois sur le lycée professionnel et sur le lycée général. Il s'agit du premier projet que l'on fait réellement en commun. Pour qu'il puisse vivre, les 70 élèves des deux classes de seconde, ont vu leur emploi du temps aménagé sur deux semaines. »

Que dire de l'évolution de ce projet, vous qui avez été depuis le début témoin du travail, qui touche désormais à sa fin ?

« Je suis déjà étonnée que les CAP (...) acceptent de jouer le jeu. Tout comme pour les élèves du lycée général, le projet leur a été imposé et cela a été difficile pour certains. Sur 70 élèves, il y a une dizaine d'élèves qui refusent d'être sur scène. Ils gèrent la salle : ils ont tous un petit rôle. Et finalement, les enseignants ont gagné leur confiance. »

Quels sont les éléments importants à vos yeux de tout ce travail artistique pour vos élèves ?

« Je souhaite que les élèves soient satisfaits d'eux-mêmes. Qu'ils soient contents et qu'ils parlent de ce qu'on a fait grâce au théâtre, finalement, c'était bien et ça tient la route ! »

Quels sont les éléments, en tant que chef d'établissement, qui vous permettent d'évaluer l'impact direct d'un tel projet en EAC auprès des élèves ?

« C'est une dynamique, assez lourde, mais si ça ne fonctionnait pas et si ce n'était pas stimulant, ils me diraient « L'année prochaine, on fait stop, c'est bon ! » J'ai entendu sur cette fin de projet des élèves demander : « L'année prochaine, qu'est-ce qu'on fait ? » Pour moi, ça, c'est un indicateur. »

ET CÔTÉ ÉLÈVES ? TÉMOIGNAGES

« Nous n'avons pas choisi de faire ce projet. Notre professeur nous a dit en début d'année : vous allez participer à « l'aventure GÉGÉ ». Nous avons été surpris. Finalement, on est contents du résultat, c'est une bonne expérience. On a travaillé avec un metteur en scène, Alexis. On a beaucoup de chance. Au début c'était un peu surprenant, on n'avait jamais fait de théâtre par exemple ; mais là c'est la fin et on se dit c'est quand même plutôt agréable (visiter l'exposition au musée, apprendre et jouer des saynettes, écrire aussi). Et puis, c'est un art, ça se maîtrise mais c'est un peu long pour tout apprendre et c'est stressant d'être sur scène. »

« On a pu écrire nos textes donc la première partie ce sera notre travail de A à Z. Nous avons mis en scène les textes, pensé les costumes. Et la deuxième partie, on a été guidés par Alexis. Maintenant, on réalise que malgré le côté ludique (beaucoup de jeux, de rires au début du travail en ateliers), la mémorisation, le travail de la voix, le travail scénique, c'est vraiment quelque chose de sérieux et difficile. C'était nouveau. Comme une expérience. C'était ambitieux. »

CÔTÉ THÉÂTRE DES PÉNITENTS ESTELLE DÉVIGNE, CHARGÉE DES RELATIONS PUBLIQUES

« C'est une commande du théâtre. Dans deux ans maintenant, ce sera l'anniversaire des 80 ans de Gégé. La commande politique et culturelle est de monter un gros événement festif autour de cette histoire. Ce qui s'est passé là, cette saison, c'est la première phase d'un projet qui va durer trois ans. Alexis, artiste associé à la saison du théâtre, a mis en scène les paroles d'anciens ouvriers et ouvrières recueillies par Béatrice Guillier dans le cadre d'une enquête. Je me suis mise en relation avec les différents établissements scolaires sur la commune et il y avait une vraie envie au niveau du lycée général, notamment, de travailler cette histoire-là dans différents domaines et faire une passerelle entre le lycée professionnel et le lycée général. »

Ce qui nous semble précieux, pour les établissements aussi je crois et pour les élèves, c'est de pouvoir jouer dans un cadre vraiment professionnel. »



AU FIL DE LA (RE)PRÉSENTATION

La valorisation d'un projet EAC, qu'elle prenne la forme d'une restitution d'ampleur ou d'un simple partage d'expérience, soutient le développement des compétences psychosociales en donnant du sens au travail mené. Elle implique d'anticiper, dès la conception, ce que l'on souhaite montrer, à qui et pourquoi, afin de préserver l'équilibre entre intention pédagogique et expression des élèves.

Crédits image : Paul Bourdrel – Les Nuits de Fourvière



DEBOUT ! SORTIR DE L'OMBRE ET S'ENGAGER CONTRE L'ESCLAVAGE

Un projet artistique et citoyen au collège de la Haute Azergues

Durant l'année scolaire 2024-2025, les élèves de 4e3 du collège de la Haute Azergues ont mené un projet ambitieux mêlant histoire, arts et engagement citoyen. À travers ateliers, créations et spectacles, ils ont exploré la thématique de l'esclavage et de la résistance. Une aventure collective riche en apprentissages et en émotions.

Par **CHRISTÈLE VIAL**, professeure d'Histoire-Géographie,
CORINE FAUCHER, professeure documentaliste,
CÉLINE LEFÈVRE, professeure de lettres,
CATHERINE NOVEL, enseignante coordinatrice des classes Ulis
et **LINDA DUGRIP** chargée de mission Mémoire, citoyenneté et commémorations à la DAAC

UN PROJET INTERDISCIPLINAIRE ANCRÉ DANS LA MÉMOIRE

Le projet *Sur les traces de l'esclavage, libre de couleur* s'inscrivait dans le cadre d'un parcours DAAC, un dispositif conçu par la DAAC en collaboration avec des partenaires artistiques et destiné à plusieurs classes de l'académie.

Cette initiative a offert aux élèves une expérience unique, à la croisée de la recherche, de la création artistique et de l'engagement citoyen.

Véritable projet interdisciplinaire, il a permis de tisser des liens féconds entre savoirs, émotions et expression créative, invitant les élèves à s'interroger sur la manière dont l'art et la pluridisciplinarité peuvent contribuer à comprendre, ressentir et transmettre la mémoire de l'esclavage et des résistances.

À travers la danse, le chant, l'écriture et la mise en scène, les participants, pleinement immergés dans un processus créatif collectif, ont donné corps et voix à une histoire partagée, transformant leurs connaissances en une expérience humaine, sensible et incarnée.

LES DIFFÉRENTES FACETTES DU PROJET

Dans le cadre du parcours DAAC, une journée fédératrice riche en émotions inaugure le début du projet. Dès leur arrivée à la cité scolaire internationale de Gerland (Lyon), ils se sont plongés dans un atelier de danse intitulé *Le corps en résistance* avec la compagnie Nandi, où ils ont pu exprimer à travers leurs mouvements la force du corps face à l'oppression. L'énergie s'est ensuite prolongée avec

l'atelier de chant *Résister et survivre par le chant* avec la compagnie Baobab, un moment fort où chacun a découvert comment la musique peut devenir un véritable cri de liberté. L'après-midi a été tout aussi marquant avec un atelier consacré à l'histoire de l'esclavage, animé en présence d'un grand témoin, le père Delorme, qui a été l'un des initiateurs de la *Marche pour l'égalité et contre le racisme* de 1983 et qui était présent en 1966 à la Bourse du Travail lors de la venue de Martin Luther King. Ce temps d'échange a permis aux élèves de mieux comprendre les luttes et les résistances qui ont marqué cette période douloureuse de l'histoire.

Pour clôturer cette journée, ils ont assisté à un conte musical empreint de tensions et d'oppositions, *L'Afrique, tradition et modernité*, présenté par Amy & Al Trio. Ces contrastes ont permis aux élèves de ressentir corporellement l'oppression et la liberté. Entre rythmes africains, chants puissants et récit émouvant, le spectacle a transporté le public dans un voyage vibrant de culture et d'humanité.

De retour au collège, les élèves ont poursuivi leur exploration du thème à travers plusieurs disciplines. En histoire, ils ont approfondi leurs connaissances sur l'esclavage, ses origines et son abolition, tout en réfléchissant aux différentes formes de résistance. En français, ils ont étudié des textes et des récits évoquant la liberté, la dignité et la lutte contre l'injustice, découvrant comment les mots peuvent eux aussi devenir une arme de résistance. En EMC, ils ont débattu sur les valeurs d'égalité, de respect et de droits humains, reliant ces notions à l'actualité et à leur propre vision du monde. Enfin, en musique, ils ont travaillé sur des chants de lutte et de

DEBOUT ! SORTIR DE L'OMBRE ET S'ENGAGER CONTRE L'ESCLAVAGE

mémoire, prolongeant ainsi l'émotion ressentie lors de leur atelier à Lyon. Autour du chant *Go Down, Moses*, les élèves ont découvert comment la liberté peut se manifester à travers la voix, le souffle et la puissance du collectif. Guidés par les intervenants, ils ont exploré différentes techniques vocales leur permettant à la fois de se libérer, d'exprimer leurs émotions et de prendre confiance en eux. Avec la professeure documentaliste, les élèves ont également mené un travail de lecture et de recherche autour du thème. En feuilletant romans, témoignages, articles et documents historiques, ils ont croisé les regards et enrichi leur compréhension du sujet. Cette démarche pluridisciplinaire a donné du sens à leurs découvertes afin de construire une réflexion personnelle sur la liberté et la résistance. Ces deux derniers ateliers ont constitué de véritables espaces d'expression et de dépassement de soi pour les élèves. Les techniques de chant abordées leur offrent également des outils précieux pour canaliser leur énergie et exprimer leurs émotions, bien au-delà du cadre scolaire.

Nourris par tous les apports historiques, culturels et artistiques reçus au cours du projet, les élèves se sont engagés dans un travail de création en arts plastiques. Le choix pédagogique qui a été fait est particulièrement intéressant : laisser une véritable autonomie aux élèves pour qu'ils s'emparent du sujet, tout en les accompagnant étroitement. Les artistes encadrent le travail en amont et en aval, ce qui permet aux élèves d'expérimenter, de créer et de se questionner. L'atelier danse mené avec Christelle Bouyoud, artiste partenaire, et l'atelier écriture mené par Serge Folie constitue le moteur créatif et sensible du travail. Leur expertise professionnelle a permis d'affiner le jeu scénique, de structurer la mise en espace et de transformer les propositions spontanées des élèves en une création cohérente et aboutie. Grâce à leurs conseils, les élèves ont pu dépasser une simple restitution scolaire pour entrer dans un véritable processus artistique : comprendre les intentions d'une scène, assumer leur présence sur scène, travailler l'expressivité du corps, oser la créativité et trouver une justesse dans l'interprétation. Les contributions des différentes disciplines, français, histoire-géographie, EMC, arts plastiques... enrichissent et approfondissent la réflexion, permettent de contextualiser et donnent du sens à la production artistique.

L'objectif était de représenter, sous forme de silhouettes, les différentes dimensions de l'esclavage : la souffrance et la douleur physique, la peur constante, la violence subie, la privation de liberté, mais aussi les formes de résistance, de lutte, d'évasion et d'opposition. À partir de recherches, d'esquisses et de discussions collectives, les élèves ont conçu des silhouettes expressives, inspirées du principe des ombres chinoises. Ces silhouettes, découpées puis mises en scène, ont été projetées ou intégrées visuellement dans le spectacle, apportant une dimension symbolique forte et permettant d'évoquer l'histoire sans recourir à la parole, uniquement par l'image et le mouvement. Parallèlement, en cours de français, les élèves ont mené un travail d'écriture théâtrale. Guidés par l'enseignant, ils ont imaginé, rédigé et structuré une pièce inspirée des événements étudiés, mettant en scène personnages, situations, dialogues et émotions.

Ce travail d'écriture leur a permis de s'emparer des connaissances acquises, de développer leur sens de la narration et de la mise en scène, et d'exprimer leur compréhension sensible et personnelle du thème de l'esclavage.



Répétition avec Christelle Bouyoud



Répétition avec Serge Folie

Vous pouvez visionner la captation vidéo des élèves réalisée lors du concert de restitution du 23 mai ainsi que durant la cérémonie officielle dans le cadre de la Journée nationale en hommage aux victimes de l'esclavage colonial :

<https://daacdelyon.wixsite.com/libredecouleur/col%C3%A8ge-de-la-haute-azergues-lamure>



DES OBJECTIFS CITOYENS ET ARTISTIQUES

RENCONTRER L'AUTRE

L'autre, c'est le camarade porteur d'un handicap, d'origine étrangère ou simplement différent. À travers cette rencontre, l'objectif était de lutter contre le racisme et les discriminations, en ouvrant les esprits à la diversité.

Dans un collège rural à faible mixité, cette démarche prenait tout son sens : permettre aux jeunes de comprendre et de dépasser la peur de la différence, souvent entretenue par les représentations médiatiques.

TRANSCRIRE ÉMOTIONS ET CONNAISSANCES À TRAVERS UNE PRATIQUE ARTISTIQUE

La danse, le chant, le théâtre et les arts plastiques ont permis à chacun de développer sa créativité, sa confiance en soi et son sentiment d'appartenance à un collectif. L'objectif était aussi d'ouvrir les élèves à l'art et à la culture, dans un territoire éloigné des grands lieux culturels.

ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES

Les élèves ont acquis des connaissances historiques sur l'esclavage – ses origines, ses formes et son abolition – en lien avec les programmes, tout en menant une réflexion sur les résistances et les luttes pour la liberté.

ENRICHIR LES PARCOURS DES ÉLÈVES

Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle : Les élèves ont enrichi leur PEAC en découvrant des œuvres et en s'engageant dans la création, l'interprétation, la danse et la mise en scène.

Parcours Citoyen : À travers un travail sur la mémoire et les valeurs républicaines, l'étude de l'esclavage a amené les élèves à réfléchir au respect de l'autre, à la dignité humaine et à la lutte contre les discriminations.

Parcours Avenir : Le projet a permis aux élèves de découvrir les métiers du spectacle vivant et de la création, ouvrant une réflexion sur les parcours professionnels liés à l'art et à la culture.

APPRENTISSAGES CITOYENS ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

À travers ce projet ambitieux conduit à l'aide d'une pédagogie active, les compétences psychosociales des élèves ont largement été travaillées. Au-delà des connaissances obligatoires qu'il faut faire acquérir aux jeunes, travailler autour de la thématique de l'esclavage implique forcément l'idée de vouloir les amener aussi à interroger les valeurs individuelles et collectives qui nous guident pour bien vivre ensemble.

Et quoi de mieux qu'un projet participatif, artistique et culturel pour le mettre en œuvre !

En effet, construire un spectacle dans lequel la danse en tant qu'art est une forme d'expression pour transmettre un message engage les élèves à améliorer leurs compétences cognitives. Dans notre cas, les jeunes ont été force de propositions dans la création. Nos intervenants étaient là comme facilitateurs mais la création s'est établie sur l'échange et la co-construction grâce à un espace donné à la parole de chacun. Pour cela, il faut aussi se lancer pour prendre position dans le groupe, pour oser faire des propositions, se tromper, accepter, trouver des solutions pour réussir ensemble.

Cette aventure développe donc forcément les compétences émotionnelles. Pour danser et s'exprimer devant un public avec sincérité, il faut apprendre à se connaître, à se faire confiance pour gérer le stress qu'implique l'exposition d'une représentation devant les autres. À l'adolescence, c'est souvent difficile et il devient évident que réussir ensemble un tel projet amène chacun à se dépasser au service du groupe.

Le soutien et la force du collectif aident les élèves à enrichir les compétences sociales dont ils ont besoin pour vivre en société. Ce projet qui avait pour but aussi d'inclure des élèves du dispositif ULIS permet à tous de cultiver les valeurs d'entraide, de coopération et d'écoute pour que chacun puisse s'épanouir de façon saine, sereine et respectueuse.

« Par l'art, nous avons compris ce que signifiait vraiment résister. » Témoignage d'un élève de 4e3

UNE AVENTURE HUMAINE MARQUANTE

Ce projet a eu un impact positif sur le climat scolaire de l'établissement. Les élèves, tout comme l'ensemble de l'équipe éducative, en sont ressortis grandis et valorisés. Des élèves habituellement timides ou effacés en classe ont révélé sur scène de réelles qualités d'orateurs. D'autres, en difficulté scolaire, se sont épanouis et ont trouvé dans ce projet un espace de réussite qui a transformé le regard porté sur eux. Les élèves de la section ULIS ont pleinement trouvé leur place dans le spectacle, en dansant et en jouant aux côtés de leurs camarades, ce qui a renforcé la cohésion et l'inclusion au sein du groupe. Cette expérience a donc contribué à améliorer les relations entre élèves, mais également entre élèves et enseignants. En voyant leurs élèves sous un nouveau jour, les enseignants ont découvert des talents, des forces et des ressources qu'ils ne soupçonnaient pas, ce qui a favorisé une meilleure compréhension mutuelle et un climat de confiance. En développant des compétences psychosociales telles que l'estime de soi, la coopération, l'expression de ses émotions ou encore la gestion du stress, ce projet a permis aux jeunes d'aborder la classe de troisième de manière plus sereine. Plus confiants, plus unis et mieux reconnus, les élèves reviennent en classe avec une attitude plus positive et un sentiment d'appartenance renforcé, autant d'éléments qui contribuent durablement à un climat scolaire apaisé et constructif.

DEBOUT ! SORTIR DE L'OMBRE ET S'ENGAGER CONTRE L'ESCLAVAGE

VALORISATION ET RAYONNEMENT DU PROJET

La valorisation de ce projet s'est inscrite à plusieurs niveaux, révélant tout autant la qualité du travail mené que l'engagement collectif qui l'a porté.

La présentation publique du spectacle *Debout ! Sortir de l'ombre et s'engager contre l'esclavage* a constitué le point culminant de cette aventure : une véritable célébration du travail accompli, devant les familles, les habitants de la Vallée d'Azergues et, plus largement, la communauté éducative.

Au-delà de la représentation, la restitution à Lyon, lors de la Journée nationale en hommage aux victimes de l'esclavage colonial, a offert aux élèves une visibilité institutionnelle forte, ancrant leur création dans une démarche mémorielle nationale.

Cette reconnaissance s'est prolongée à travers une captation vidéo diffusée sur le site du DAAC de Lyon, ainsi que par des articles dans la presse locale, valorisant l'engagement culturel du collège.

Mais la plus belle des valorisations reste sans doute celle vécue par les élèves eux-mêmes : la fierté d'avoir mené à bien une œuvre collective, d'avoir surmonté leurs appréhensions et d'avoir trouvé leur place dans un projet porteur de sens.

En montant sur scène, ces jeunes ont non seulement honoré la mémoire de l'esclavage, mais ils ont aussi prouvé que l'art à l'école peut devenir un formidable vecteur de confiance, d'inclusion et de citoyenneté active.



Restitution lors de la Journée nationale en hommage aux victimes de l'esclavage colonial
Lyon, le 23 mai 2025



La réussite d'un projet dépend-elle de sa restitution ? L'exemple de la chorale du collège Roger Poulnard de Bagé-Dommartin offre le cadre d'une réflexion autour d'une expérience artistique complète où les élèves auront pu chercher, douter, imaginer.



Par **FABIEN BOULAY**, professeur d'éducation musicale et de chant choral et webmestre de la DAAC de Lyon, chargé de mission EMI à la DAAC

ÊTRE À LA HAUTEUR

La chorale du collège Roger Poulnard de Bagé-Dommartin dans l'Ain fait partie depuis sept ans d'un regroupement de cinq chorales scolaires qui proposent en fin d'année scolaire une restitution au théâtre de Bourg-en-Bresse – Scène nationale. Moment fort et fédérateur, le concert est apprécié et attendu et, chaque semaine, les efforts des élèves se concentrent sur l'apprentissage de nombreux chants polyphoniques. Le programme est dense et il faut "être à la hauteur" le jour du concert, comme le demandent les textes officiels qui encadrent l'enseignement de la chorale.

Le ou les concerts de la chorale sont un puissant vecteur de motivation des élèves. La recherche constante de qualité artistique qu'induit cette perspective est un élément de motivation permanent. Au fil du travail de l'année, les élèves mesurent les exigences qu'ils doivent satisfaire pour être à la hauteur des attentes du public.

Circulaire N° 2016-201 du 13 décembre 2016

Des choristes comme des spectateurs, les réactions sont enthousiastes et la qualité du concert fait oublier les heures de répétitions hebdomadaires, étapes nécessaires plutôt qu'expériences en soi. Le spectacle vivant aime l'apparente fluidité qui dissimule un travail minutieux et invisible. Mais, en se concentrant ainsi sur la restitution dans notre cadre scolaire, ne perdons-nous pas de vue l'essentiel ? De même que l'évaluation ne résume pas l'apprentissage, le concert ne devrait-il pas être perçu comme une simple étape ?

Nous nous référons aux textes officiels qui encadrent les pratiques des chorales scolaires que nous mettons en parallèle avec les références récentes aux compétences psychosociales pour nourrir notre réflexion plus générale sur la place de la restitution dans les projets EAC.

Image bandeau Castelet is not dead © Arnica

TEXTES

Les textes officiels qui régissent l'enseignement du chant choral évoquent de manière précise les concerts en les présentant comme l'aboutissement naturel du projet et un élément central de la motivation des élèves.

Dans le premier et le second degrés, la chorale poursuit un projet artistique aboutissant au moins à une représentation publique chaque année. (...) Tendus vers un ou plusieurs spectacles publics, le travail de l'année et les répétitions hebdomadaires qui l'organisent dessinent progressivement les contours d'une œuvre et d'un spectacle cohérents dont toutes les exigences doivent être simultanément tenues.

Le moment du spectacle ou du concert est l'aboutissement du travail accompli. Il permet à l'élève de prendre conscience du chemin parcouru et de le faire découvrir au public.

Circulaire N° 2016-201 du 13 décembre 2016

Ces textes ne sont toutefois pas exclusivement centrés sur la restitution. Ils rappellent que la pratique chorale vise avant tout le développement de compétences et de valeurs comme la maîtrise vocale, le travail collectif, l'écoute et le dépassement de soi. Le concert final n'est alors qu'un objectif stimulant au service d'une démarche éducative plus large fondée sur l'engagement et les apprentissages.

À quelque niveau scolaire que ce soit, la dynamique d'une chorale repose sur la qualité du projet artistique qu'elle réalise et sur la façon dont les élèves s'en approprient le sens, la portée et les enjeux

Circulaire N° 2016-201 du 13 décembre 2016

En étant acteur de toute la chaîne de création artistique, des tâtonnements initiaux à la restitution en concert, l'élève développe une identité artistique personnelle et apprend à la mettre au service d'un groupe. (...)

Programme de chant choral - Arrêté du 17-7-2018

La réalisation envisagée s'enrichit et se précise au fil des répétitions à la lumière des découvertes, apprentissages et propositions des choristes. (...) Les sensibilités singulières s'agrègent progressivement en un ensemble artistiquement cohérent dont dépend la qualité du concert.

Programme de chant choral - Arrêté du 17-7-2018

Les multiples bienfaits du chant choral se constatent tant sur le plan artistique que pédagogique et social. Dans sa dimension artistique (...) il participe au développement de la créativité de l'élève. Sur le plan pédagogique : la préparation d'une ou plusieurs restitutions publiques développe la motivation de l'élève et sa capacité à surmonter ses appréhensions tout en développant l'esprit d'équipe et de collaboration.

Le Vademecum : la chorale à l'école, au collège et au lycée – juin 2018

Dès 2019, on trouve dans les textes officiels mention des compétences psychosociales, pas encore nommées comme telles :

La musique participe à l'éveil des sens dès le plus jeune âge. Elle nourrit les capacités émotionnelles et intellectuelles des enfants et développe leur sensibilité créatrice.

Pratiquée collectivement, elle est un moteur essentiel de confiance en soi, d'appréhension du regard de l'autre, de dépassement et de partage.

Circulaire du 18 janvier 2019
Développement du chant choral à l'école

Depuis 2022, les CPS sont clairement prises en compte au niveau institutionnel avec deux sections consécutives : *Une attention accrue à la santé mentale des élèves et L'éducation artistique et culturelle et la pratique sportive au service du plein épanouissement et de la réussite de tous les élèves.*

CHANGER DE REGARD

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

L'éducation artistique et culturelle se base sur une démarche de projet et a notamment pour objectif de permettre aux jeunes de donner du sens à leurs expériences, de développer leur esprit critique et leur sensibilité. Elle privilégie « *la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances* »¹. En conséquence, s'engager dans un parcours d'éducation artistique et culturelle, c'est être amené à questionner le modèle traditionnel des chorales scolaires puisque la posture active de l'élève, sa part de créativité et son implication dans le processus semblent entrer en tension avec le rôle d'exécutant appliqué que la chorale propose souvent aux élèves.

PRIORITÉS 2025 ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

La circulaire de rentrée 2025 n'évoque pas les chorales. Par contre, elle insiste sur le renforcement du parcours EAC et sur ses attendus : les 3 piliers Rencontrer, Pratiquer et Connaître qui enrichissent les projets. Dans cette même circulaire, on trouve une mention importante relative aux CPS : « *Le développement des compétences psychosociales, qui contribuent au bien-être et à la réussite des élèves, sera renforcé...* ». Et le projet de programme pour le cycle 3 de juillet 2025 insiste sur ce point : « *Parce qu'elles engagent le corps et la sensibilité et sollicitent la perception et les sens, les activités artistiques sont le meilleur levier de développement des compétences émotionnelles.* ». Parmi ces compétences, on peut citer la collaboration, la confiance en soi, l'empathie, l'expression des émotions, la gestion du stress, ou encore la capacité à s'adapter et à écouter l'autre. Ce ne sont pas des compétences périphériques : elles sont identifiées comme nécessaires à la formation de l'élève, au même titre que les compétences disciplinaires.

Se pose alors la question de ce que gagne l'élève lorsque l'on valorise la création, l'expérimentation, le droit à l'erreur, l'écoute du groupe et la prise de décision collective plutôt qu'une performance spectaculaire et marquante. Cette problématique permet d'interroger la véritable finalité de la chorale scolaire intégrée dans un projet EAC : produire un concert ou former des élèves capables de mieux se connaître, de coopérer et de construire du sens ensemble ?



Image d'illustration

LES 4 PILIERS DE L'APPRENTISSAGE

La théorie des quatre piliers de l'apprentissage développée par le neuroscientifique Stanislas Dehaene² a apporté un éclairage précieux à cette réflexion. Il met ainsi en évidence les conditions nécessaires à un apprentissage véritablement efficace :

- l'attention et la concentration ;
- l'engagement actif, qui implique de créer et prendre des décisions ;
- le retour d'erreur, qui valorise l'expérimentation et les "ratés" créatifs ;
- la consolidation, qui repose sur la réactivation régulière des apprentissages.

Il apparaît que le fonctionnement traditionnel des chorales scolaires s'appuie principalement sur le premier pilier, l'attention et la concentration. Les élèves y sont souvent dans une posture d'exécution, concentrés sur la reproduction fidèle d'un modèle.

1. Charte pour l'éducation artistique et culturelle – Haut-Conseil de l'éducation artistique et culturelle – Juillet 2016

2. Stanislas Dehaene, *Les grands principes de l'apprentissage* Colloque Collège de France (voir en ligne)
Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines* (Odile Jacob, septembre 2018)

RENCONTRES

C'est de cette réflexion qu'est né un projet commun entre la chorale, l'atelier théâtre porté par deux enseignantes du collège et Arnica, compagnie de théâtre de marionnettes conseillée par David Rignault, chargé de mission théâtre de la DAAC de Lyon. Que ce soit lors de nos discussions préparatoires ou face à leur spectacle *Castelet is not dead*, donné au collège en début d'année scolaire, le regard des artistes a ouvert de nouveaux horizons. La compagnie a proposé comme cadre d'inscrire notre scénario dans celui de leur prochain spectacle, *Specimen*, avec un point de départ commun : une faille spatio-temporelle créée par un traumatisme, une situation d'humiliation. À trois enseignants, nous avons travaillé sur plusieurs chansons dont certaines seront réécrites en atelier par les élèves, tout comme une grande partie du scénario et des dialogues. Emilie Flacher, la metteuse en scène de la compagnie et des manipulateurs de marionnettes viendront nous apporter leur expertise en ce qui concerne la mise en scène, l'articulation entre les parties chantées par la chorale, les parties jouées par l'atelier théâtre et les parties jouées par les élèves qui manipuleront les marionnettes. Nous comptons sur eux pour nous aider à trouver un esprit original et poétique, un rythme et une cohérence. Nous n'en sommes qu'au début du projet mais cette collaboration a déjà profondément nourri notre travail et éveillé notre enthousiasme.



Représentation du spectacle *Castelet is not dead* par la compagnie Arnica, au collège Roger Poulard le 10 octobre 2025

QU'EST-CE QU'UN PROJET RÉUSSI ?

En octobre 2025, lors de la première rencontre avec la compagnie Arnica, une élève a demandé aux comédiens : « *Ne préféreriez-vous pas jouer dans une série célèbre ?* ». Leur réponse sur l'importance de la liberté de créer et d'inventer dans leur métier a souligné la tension entre reconnaissance et créativité, entre les contraintes de l'interprète et la liberté de l'artiste. Et c'est précisément cette réflexion qui s'impose, à leur échelle, aux élèves du projet : si la représentation finale n'est plus le seul étalon de la réussite du projet, alors nous devons chercher une nouvelle manière d'appréhender notre production.

D'après le *Programme de chant choral - Arrêté du 17-7-2018*, la qualité du concert final dépend du fait que chaque élève a bien trouvé sa place dans le collectif et, en cela, se réfère directement aux compétences psychosociales : « *Les sensibilités singulières s'agrègent progressivement en un ensemble artistiquement cohérent dont dépend la qualité du concert.* » Mais, si l'on se centre uniquement sur le concert-restitution et ses fortes exigences quant aux attendus traditionnels qui prévalent dans ce cadre, il arrive qu'on oublie les "sensibilités singulières" des élèves comme des adultes.

Les critères de réussite d'un projet EAC sont annoncés dès l'origine : les 3 piliers que sont Rencontrer, Pratiquer et Connaître, associés l'un à l'autre, se répondent : la rencontre avec une œuvre, une esthétique originale, donne aux élèves des repères nouveaux qui enrichissent leur manière de pratiquer, d'inventer mais aussi d'appréhender le monde. Le spectacle d'Arnica présenté aux élèves en début d'année les a déstabilisés. Ils ont constaté et apprécié la liberté du créateur qui invente ses propres cadres comme lorsque, par exemple, le castelet lui-même est démonté par les acteurs pendant le spectacle. Nous nous autorisons alors à réfléchir sur le cadre de notre propre restitution et les habitudes qui pourraient nous contraindre.

Le projet sera réussi si chacun trouve une place dans laquelle il se sent valorisé, parfois déstabilisé, en démarche de création, nourri par son parcours de spectateur et sa relation aux autres, poussé à se dépasser et fier de la restitution, résultat du travail et de l'évolution de ce groupe. Cet « alliage » n'inclut pas que les élèves puisque l'exigence de transversalité inhérente à l'éducation artistique et culturelle impose de croiser les points de vue des adultes. Ce projet est né de discussions et d'échanges entre enseignants, personnels de direction et artistes partenaires. Il s'est enrichi de perspectives diverses et, à ce titre, il constitue déjà un succès pour les adultes par la qualité du dialogue et la richesse de la co-construction qu'il a générées.

POUR CONCLURE

Le chant choral relève d'un enseignement inscrit dans les programmes d'éducation musicale. Il est soumis à un cadre précis, avec ses attendus, ses méthodes et ses traditions établies. En l'inscrivant dans une démarche d'éducation artistique et culturelle, il devient un terrain d'expérimentation où l'on peut interroger ses habitudes, revisiter ses codes et redonner toute sa place à l'imagination à l'engagement et à l'expression personnelle. Penser dès l'origine du projet la place de la restitution et son articulation avec les compétences psychosociales apparaît comme fondamental puisque sa réussite ne dépend plus de la perfection de l'interprétation collective.

Nous espérons que nos élèves sortiront transformés de cette aventure, non parce qu'ils auront donné un grand spectacle, mais parce qu'ils auront vécu une expérience artistique complète, où ils auront pu chercher, douter et imaginer.



CINÉMA ET CPS

Quand l'immersion sensorielle participe à nourrir et à faire grandir les compétences psychosociales



par **RACHEL LE LABOUSSE**, chargée de mission Cinéma à la DAAC de Lyon

Les enjeux des compétences psychosociales sont au cœur de l'éducation au cinéma de façon intrinsèque. De par la nature collective de l'acte de création cinématographique mais aussi de la découverte des œuvres en salles qui sont des moments communs, le cinéma rassemble, permet à chacun de remplir un rôle et de gagner en confiance en soi, de développer l'empathie pour accéder à une réussite collective. De la même manière, le spectateur qui développe un regard critique part nécessairement des émotions vécues face à l'œuvre pour en faire sens. Ce sens peut notamment se construire à travers l'identification à un personnage parfois éloigné de l'expérience du spectateur, mobilisant ainsi des compétences d'écoute, d'ouverture et de tolérance, telles qu'on les voit à l'œuvre dans *Pride* (2014) qui célèbre les ponts entre différents combats militants pour parvenir à une victoire commune.

Enfin, selon la logique des droits culturels, les œuvres cinématographiques peuvent permettre aux jeunes de trouver une représentation de leur propre réalité qui leur permet de s'affirmer, de mieux cerner leur identité à un moment-clé de leur construction et donc de se sentir légitimes et reconnus par cette existence à l'écran. Plus de 80% sont allés au moins une fois au cinéma dans l'année, selon l'étude *Les jeunes et le Cinéma* (2024, CNC). Une fréquentation forte, donc.

C'est à ce titre que le cinéma se différencie de la consommation individuelle d'images sur les plateformes et la multiplicité d'écrans à disposition des jeunes. Même si ces pratiques sont complémentaires, elles favorisent une culture commune et un dialogue ininterrompu entre les domaines créatifs.

En outre, le cinéma constitue par sa dimension d'immersion sonore et visuelle d'images en mouvement un voyage sensoriel qui vient faire 'vivre' aux spectateurs des expériences singulières. Ainsi, on peut rentrer dans la peau d'une personne qui perd l'audition dans *The Sound of Metal* (2019) ou dans une perception de la réalité altérée,

par exemple avec le personnage de Nina dans *Black Swan* (2010). Ce voyage sensoriel peut aussi entraîner les spectateurs dans des situations inconfortables et tendues comme dans *Alien* (1979) au programme de *Lycéens et Apprentis au Cinéma* dans l'académie de Lyon cette année. Et ce type d'expérience n'est pas pour leur déplaire.

UN FRISSON CONTRÔLÉ SANS DANGER RÉEL QUI RENFORCE LA MAÎTRISE DE SOI

En effet, rien de tel que de rentrer dans une salle de cinéma à l'approche d'Halloween pour voir un film d'horreur afin de constater que ce genre est un sujet de prédilection des jeunes. Bien souvent, ces jeunes spectateurs en groupe prennent un plaisir intense à extérioriser réactions d'effroi, rires et commentaires pendant la projection.

Le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron s'est beaucoup intéressé au rapport des adolescents aux images fortes (violence, horreur, paranormal) dans ces ouvrages *Virtuel, mon amour* (2008) et *L'enfant au risque des images* (2000). Il relie cette appétence à une exploration de leurs limites dans un cadre où le danger est symbolique. Le "frisson contrôlé" permet de vivre la peur sans danger réel, ce qui renforce le sentiment de maîtrise de soi. Le sociologue David Le Breton, spécialiste des conduites à risque et auteur de *Passions du risque* (1991) et *Conduites à risque* (2007), explique que l'adolescence s'accompagne d'une recherche d'intensité, souvent par les émotions fortes avec un goût pour l'horreur qui peut être interprété comme un moyen d'augmenter le sentiment d'exister, le frisson d'horreur étant proche d'un "rite de passage".

En outre, des études publiées par la psychologue Catherine Blaya et le neuro-psychiatre Olivier Revol s'appuient sur les neurosciences pour relier ce goût de l'horreur à une volonté d'expérimentation émotionnelle à un moment où le cerveau émotionnel est très réactif alors que la régulation émotionnelle (cortex préfrontal) est encore en maturation.

Image bandeau : *Alien*, Ridley Scott (1979)

DES JEUNES QUI AIMENT SE FAIRE PEUR AU CINÉMA EN GROUPE

Ce phénomène est étayé par l'étude du CNC. Ainsi, 77% des 15-24 ans déclarent apprécier les films d'horreur, et 64% d'entre eux expliquent aller au cinéma entre amis. Ce rite social de l'adolescence est donc facteur de cohésion, de discussion et de partage d'émotions fortes. Il s'agit tout autant de vivre des sensations fortes, d'avoir peur, d'être surpris, de sentir l'adrénaline monter, que de voir les autres membres de son groupe réagir, de savoir qui a eu peur et de comparer les réactions, de se rassurer ou au contraire de se faire peur. Les jeunes semblent donc à la recherche de sensations intenses pour trouver leurs limites.

En termes de compétences psychosociales, ces séances dédiées aux films d'horreur en groupe leur permettent d'apprendre à gérer leurs émotions (peur, tension, surprise), de partager leurs ressentis, de développer l'empathie, de renforcer leurs liens sociaux et d'explorer leur curiosité et leur besoin de nouveauté.

L'APPROCHE THÉMATIQUE : DONNER UN SENS EXPLICITE ET TRANSVERSE À L'ÉDUCATION AU CINÉMA

Depuis l'année 2025-2026, des approches thématiques ont permis de donner du sens à la programmation *Collège au Cinéma* dans l'Académie de Lyon pour développer l'esprit critique et encourager la découverte. L'année 2024-2025 avait été marquée par un besoin fort d'accompagnement autour du film *Jeune Juliette* (2019).

C'est dans ce cadre qu'Olivier Demay de l'Archipel des Lucioles est venu à la rencontre des enseignants du Rhône et de la Métropole de Lyon au Cinéma Le Zola à Villeurbanne pour évoquer des méthodes concrètes afin d'aborder des films "à sujets sensibles" (harcèlement, image de soi, différence corporelle...). L'émission-débat enregistrée par les élèves du collège Elsa Triolet de Vénissieux à propos du film a aussi illustré comment les jeunes pouvaient se saisir d'un film sensible en développant leurs compétences psychosociales.



<https://www.ac-lyon.fr/cinema-audiovisuel-121960>

En analysant, en débattant, en s'exprimant, ils ont pu verbaliser leurs émotions, argumenter, partager leurs vécus et leurs ressentis — autant d'occasions de renforcer leur confiance en soi, leur capacité à communiquer, à respecter les autres points de vue, à trouver leur positionnement, à développer l'empathie et la gestion des conflits. En outre, le film a pu aider les jeunes à parler de leur propre réalité en confrontant celle-ci à la représentation proposée.

En apprenant à analyser une œuvre, à repérer les codes d'un genre, à comprendre des choix esthétiques et narratifs, les jeunes deviennent spectateurs actifs, capables de lire les images et de prendre du recul sur les œuvres. Pour favoriser l'adhésion des élèves et des enseignants à la programmation *Collège au Cinéma*, plusieurs initiatives ont vu le jour.

Dans le Rhône, un projet innovant est en cours d'expérimentation pour permettre à certains collégiens de devenir programmeurs d'une partie de la programmation. Les enseignants et les élèves bénéficient d'une formation sur ce qui constitue un 'bon film' afin de pouvoir choisir de manière éclairée un film pour leurs camarades. Nul besoin de préciser que ce projet favorise la confiance en soi des élèves et leur capacité à prendre du recul. La prescription par les pairs aura aussi des effets vertueux pour les élèves qui bénéficieront de cette programmation. On se souvient du succès phénoménal en salles de *L'amour ouf* (2024) avec plus de 3 millions d'entrées qui avait bénéficié d'une prescription des jeunes sur les réseaux sociaux.

L'autre initiative a consisté à penser les programmations *Collège au Cinéma* dans l'académie de Lyon autour de thématiques pour trouver un fil conducteur et un sens commun aux trois films. "Familles", "Amitié", "En marge" sont les thèmes choisis et qui permettent d'observer et d'analyser les œuvres à travers un prisme commun. Cette approche permet de mener un enseignement plus explicite et de gagner en cohérence dans l'analyse. Ce sont aussi des sujets d'intérêt majeur pour les adolescents. Selon le rapport INJEP 2017, la famille reste centrale dans la socialisation des jeunes : parentalité, rapports intergénérationnels, soutien, construction identitaire même si l'adolescence est une période de redéfinition des liens familiaux. C'est le moment où se posent les questions d'une recherche d'autonomie, avec une importance croissante accordée aux pairs et la fameuse remise en question de l'autorité parentale. Les films étudiés peuvent donc répondre à des besoins premiers d'identification et de développement d'un regard.

L'articulation entre éducation artistique et culturelle et compétences psychosociales fait du cinéma un espace unique de formation : un lieu où l'on voit, mais aussi où l'on comprend, où l'on ressent, où l'on partage, où l'on apprend à être avec soi-même et avec les autres.

Les films — qu'ils soient intenses, sensibles ou transgressifs — deviennent alors des leviers puissants pour nourrir la culture, soutenir la construction identitaire, renforcer les liens sociaux, développer la pensée critique, favoriser l'empathie et la tolérance. Le cinéma devient un espace d'émancipation où l'intime et le collectif se rejoignent.



UNE ÉDUCATION À L'ÉMOTION, À L'IMAGINAIRE, À L'INTELLIGENCE

Entretien autour de *Ma classe au cinéma*

L'Archipel des Lucioles est la structure nationale de coordination du dispositif *Ma classe au cinéma*. Elle en assure le pilotage artistique et pédagogique, en lien étroit avec les partenaires institutionnels et les acteurs de terrain : élaboration du catalogue national des films, accompagnement de la formation des enseignants et des médiateurs culturels.



par **OLIVIER DEMAY**, coordinateur formation et transmission à l'Archipel des Lucioles
propos recueillis par **MATHIEU RASOLI**, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

IL ARRIVE QUE LA PROGRAMMATION DE "MA CLASSE AU CINÉMA" SUSCITE DES RÉACTIONS FORTES, LIÉES À L'IDENTIFICATION AUX PERSONNAGES OU AUX SUJETS ÉVOQUÉS. COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉMOTIONS RESSENTIES PAR LES ÉLÈVES LORS DE LA PROJECTION D'UN FILM ?

Les dispositifs d'éducation au cinéma nous proposent un voyage au pays des cinémas. Il faut garder un esprit aventureux et curieux pour s'y embarquer, et un goût immodéré des surprises. Du piquant, du sucré, de l'amer... seul le fade n'est pas au menu. Le film doit à la fois nous transporter, nous changer, nous déplacer et nous apprendre quelque chose. Quelque chose du cinéma, de la vie et de sa représentation, quelque chose sur les autres assis à côté de soi, quelque chose sur moi. Il arrive que ce film soit un miroir tendu... mais déformé. La forme rappelle que ce n'est pas vrai, ou trop vrai au contraire. C'est alors l'épreuve de la gêne. Gênant de croire se reconnaître, gênant de regarder « ça », gênant que les autres de la classe sachent que j'ai tout vu – tout comme eux. Que j'ai ri aux éclats, pleuré en silence, souri, compatir à la peine, que j'ai eu peur pour les personnages – tout ça pour des ombres projetées, disparues une fois la lumière rallumée, mais qui vont me rester.

C'est donc l'apprentissage de cette expérience, que l'on propose aux élèves. Qu'ils le fassent sur le temps de l'école, montre autant l'importance que l'on porte à la rencontre avec l'œuvre - comme expérience sensible et émotionnelle, que la certitude de sa transformation à venir en savoir, connaissance, matière à créer. Sortir de l'émotion pour s'exprimer et la partager, n'est pas tuer un sentiment, mais le redoubler, l'amplifier par la raison, le maîtriser et le

reconnaître, le fixer pour s'en rappeler, l'aimer pour s'y abandonner. La déconstruction est alors possible : quels effets ont provoqué l'émotion, quelle intention a guidé le ou la réalisatrice, par quels agencements d'images et de sons ? Les réponses fusent, les langues se délient et les regards s'additionnent en une nouvelle vision, collective cette fois. Leçon comprise et acquise.

Accompagner cela, consiste d'abord à préparer la mise en condition des élèves, à favoriser leur disponibilité au film. Il faut parfois en dévoiler un peu plus pour leur faciliter l'accès à l'histoire, parfois au contraire les laisser se faire surprendre, l'enseignant qui connaît son groupe-classe, maîtrise le curseur. Il faut ensuite, tout au long du film être soi-même à l'écoute des réactions dans la salle, relever ce qui fait réagir. Car ce sont ces réactions que l'on dépliera lors des échanges, les sujets qu'on étudiera ; elles seront notre matière brute à l'expression, la sublimation, matières à connaissances et découvertes. Ce film viendra ensuite nourrir leur culture personnelle, petit caillou sur leur long parcours de vie avec le cinéma, qui souvent débute ici. Un souvenir, qui deviendra pour certains une référence, au même titre qu'un livre marquant, qu'un morceau de musique aimé.

LES ÉMOTIONS VISÉES PAR LES FILMS SONT-ELLES UN CRITÈRE DE SÉLECTION DES FILMS DANS LE CATALOGUE NATIONAL DE "COLLÈGE AU CINÉMA"? PEUT-ON DIRE QUE L'ÉDUCATION À L'IMAGE EST AUSSI UNE ÉDUCATION À L'ÉMOTION ?

Oui, une éducation à l'émotion, à l'imaginaire, à l'intelligence. Une éducation au regard. Pour le catalogue national, le critère premier est l'ouverture culturelle, la

diversité. Ce que plébiscitent avant tout élèves comme enseignants : avoir pu découvrir des films aux univers variés, et qu'ils n'auraient pas programmés ou été voir par eux-mêmes. Le catalogue ne se limite pas aux émotions d'une classification normée par genre (rire, drame, peur). La révolte, la compassion, l'émerveillement, la contemplation et tant d'autres, sont également des ressentis face à un film, que nous souhaitons partager. En définitive, c'est toute la roue des émotions, dans sa palette la plus large, qui enrichit d'année en année la liste nationale. L'apaisement, le bien-être, la félicité, sont également des ressentis à vivre face à une œuvre de cinéma, tout comme un rythme différent, l'impression de temps suspendu, faire de cette séance une parenthèse, un havre de paix, loin du monde d'images bruyantes en flux continu, qui les attend dehors.

Du côté du cinéma comme art, on s'attache également à l'hybridation des formes, aux films d'expression singulière qui échappent à une catégorisation trop académique, ou qui ont su réinventer ou faire évoluer le cinéma lui-même.

VOUS ÊTES VENU ÉCHANGER AVEC LES ENSEIGNANTS À DEUX REPRISES AUTOUR DES FILMS *JEUNE JULIETTE* ET *LE DERNIER ÉTÉ DE LA BOYITA* DANS LE CADRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. LES RETOURS DE TERRAIN QUE VOUS AVEZ REÇUS DE LA PART DES ENSEIGNANTS SONT-ILS PRIS EN COMPTE DANS LES ORIENTATIONS NATIONALES DE L'ARCHIPEL DES LUCIOLES, QUE VOUS REPRÉSENTEZ ?

Oui, ces retours sont notre raison d'être. Le dispositif se nourrit de l'expérience de terrain, d'un feed-back permanent. Les catalogues sont ouverts au monde qui nous entoure. Avec ses paradoxes : demande de plus de films récents, en prise directe avec les réalités de nos élèves... et quand on trouve le film idoine, on se rend compte combien les phénomènes d'identification complexifient le rapport à l'œuvre montrée, clivant les avis, rendant plus difficile la prise de distance qui permet l'acceptation de différences de points de vue. Le film *Jeune Juliette* cohabitait tellement de cases sur le papier, qu'il semblait en toute confiance un film facile du catalogue *Collège au cinéma*. Et même une joyeuse entrée au collège pour des petits 6e. On constate au contraire que son traitement très réaliste facilitera de le programmer en fin de parcours, voire d'attendre la 5e pour le découvrir. Dans nos préconisations nationales d'âge, il faut savoir ajuster en fonction des retours concordants de plusieurs départements. Mais qu'on se le dise, un « film facile » n'existe pas dans l'absolu. Tous les films se préparent, ils inquiètent légitimement sur la réception qu'en auront les élèves - parfois pour rien, et tant mieux. Il faut savoir faire confiance à nos élèves, capables d'être touchés par la justesse et la délicatesse d'un film comme *Le dernier été de la Boyita*, qu'ils aient été ou non bouleversés intimement par le film et son sujet. Veillons par contre à ce que les outils d'accompagnement, les formations des enseignants et des médiateurs culturels, soient de vrais lieux pour exprimer nos doutes, identifier et travailler les questions soulevées

en amont, pour mieux s'outiller à y répondre, se tenir prêts à porter la programmation voulue - à « gérer » (comme disent aujourd'hui nos ados). Sur votre question, un problème sur un film, puis le face à face entre ses censeurs et ses défenseurs de tous âges, ne saurait justifier à lui seul un retrait du dispositif, quelle que puisse être l'intensité du clivage. La validation préalable des films par l'institution et ses partenaires, le travail collectif, rigoureux et attentif d'intégration d'un film à la liste ou le processus réfléchi et minutieux de « monter une programmation départementale » (comme on dit dans le métier), protègent nos choix artistiques et rappellent le cadre éducatif dans lequel s'inscrit le projet. La seule exception, avec le temps, pouvant être l'inscription de notre action dans un ensemble plus grand de valeurs universelles, partagées, progressistes, en constante (et salutaire) évolution, ce qui demande une approche critique du cinéma lui-même. La misogynie manifeste, le racisme latent, la violence gratuite ou le prosélytisme dissimulé - actuel ou issu du passé, sont par exemple des critères « supra » qui s'imposent à nous pour réviser la liste des films qu'on ne désirerait plus porter ni montrer. La nécessité absolue d'une contextualisation pour continuer à montrer un « film abîmé » ne me semble pas à la portée d'un dispositif de sensibilisation à grande échelle comme *Ma classe au cinéma*. Seule la décision concertée de l'écarter des films en circulation permet de rester dans la transmission résolument positive et généreuse du 7e art et de ses trésors qui nous anime. Restons mobilisés pour mettre en confiance et faire aimer le cinéma.



Image d'illustration



AU FIL DES RENCONTRES

Les rencontres et le partenariat offrent aux élèves des occasions concrètes d'échanger, de coopérer et de découvrir de nouvelles manières de voir le monde. Ils enrichissent les projets d'EAC en ouvrant des perspectives nouvelles et, en même temps, renforcent les compétences psychosociales en favorisant l'écoute, la confiance, l'adaptation et la capacité à travailler avec des personnes aux expériences variées. C'est le fondement même de l'éducation artistique et culturelle.

Crédits image : Paul Bourdrel – Les Nuits de Fourvière



TU M'AURAS PAS

2 déclinaisons du projet de la CinéFabrique



Porté par la DAAC et la Métropole de Lyon en partenariat avec La CinéFabrique, le projet *Tu m'auras pas* engage les élèves des collèges J. Michelet de Vénissieux et V. Schoelcher de Lyon 9 dans toutes les étapes de la création cinématographique. Accompagnés par de jeunes étudiants, ils expérimentent écriture, jeu, tournage et réalisation.

Articles supervisés par **RACHEL LE LABOUSSE**, chargée de mission Cinéma à la DAAC



TU M'AURAS PAS AU COLLÈGE J. MICHELET DE VÉNISSIEUX

par **YZA MOUHIB**, enseignante en arts plastiques au collège J. Michelet de Vénissieux

L'ÉCRAN COMME MIROIR : UN PROJET CINÉMATOGRAPHIQUE AU SERVICE DE LA CROISSANCE PERSONNELLE

Pour la troisième année, au collège Jules Michelet se poursuit le partenariat avec La CinéFabrique et les élèves d'une classe de 3ème ont ainsi eu l'opportunité de s'initier à l'art du cinéma. Ils ont relevé un défi créatif et humain : réaliser trois courts-métrages, de l'écriture du scénario à la post-production. Retour sur une aventure où chaque élève a pu se révéler, grandir et s'épanouir à travers la création.

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES : OSER SE RÉVÉLER

AFFRONTER LA PEUR DU JUGEMENT ET DE L'ÉCHEC

Pour beaucoup d'élèves, se retrouver devant ou derrière une caméra était une première. Certains, timides ou complexés, redoutaient le regard des autres ou la peur de mal faire. « *J'avais peur de me tromper, que les autres se moquent* », confiait Sofiane, 15 ans, élève du dispositif ULIS. Mais au fil des ateliers, le fait d'être encadrés par des étudiants de la CinéFabrique, eux-mêmes en apprentissage et particulièrement bienveillants, a permis de dédramatiser l'erreur. Les exercices d'improvisation, les répétitions et les retours constructifs ont peu à peu transformé l'appréhension en audace.

« *Au début, je tremblais, mais après, j'ai compris que tout le monde était dans le même bateau* », explique Lilya.

« *On a dû recommencer dix fois une scène, mais à la fin, on a ri, et ça a marché !* » raconte Mehdi, élève du dispositif ULIS.

Pour des adolescents souvent en quête de mots, le cinéma a offert un langage alternatif. Ceux qui peinaient à s'exprimer ont trouvé dans l'image, le jeu et l'écriture un moyen de communiquer leurs idées et leurs émotions. « *J'ai préféré écrire le scénario que parler devant la classe... mais voir mon histoire prendre vie, ça m'a boosté !* », partage Inès, auteure de l'un des synopsis.

RENFORCER LES COMPÉTENCES SOCIALES : APPRENDRE À TRAVAILLER ENSEMBLE

Réaliser un court-métrage, c'est orchestrer une multitude de talents : acteurs, cadreur, monteur, accessoiristes... Chaque élève a dû trouver sa place.

Répartition des rôles et leadership : « *Je ne savais pas que j'aimais diriger, mais en tant qu'assistant réalisateur, j'ai adoré organiser les scènes !* », s'enthousiasme Mayssane.

Empathie et solidarité : « *Quand quelqu'un bloquait, on l'aidait. Sans ça, le film n'aurait pas été fini* », résume Zeineddine.

Photo bandeau : Yza Mouhib - Collège J. Michelet

RENCONTRES INTERGÉNÉRATIONNELLES

Le partenariat avec les étudiants de La CinéFabrique a brisé les barrières entre adolescentes et adultes. Les collégiens ont bénéficié de mentors accessibles qui leur ont transmis des savoir-faire tout en les traitant d'égal à égal. « *Ils nous parlaient comme à des pros, pas comme à des enfants* », souligne Alya. Cette relation a renforcé leur estime de soi et leur a montré que leurs idées avaient de la valeur.

« *Collaborer avec des collégiens permet de redécouvrir la magie du cinéma à travers leur regard. Leur énergie, leur spontanéité... Ils nous ont autant appris que nous leur avons transmis. Et observer leur fierté lors de la projection a constitué notre plus belle récompense. Un projet à reproduire !* », souligne Jules un étudiant-tuteur de La CinéFabrique.

La classe était répartie en 3 groupes et les enseignants M. Cissou (physique-chimie), Mme Gagnol (lettres modernes) et moi-même (arts plastiques certifiée cinéma et professeure principale) avons suivi un groupe et travaillé en interdisciplinarité. Les professeurs se sont particulièrement impliqués dans l'accompagnement des élèves et ont noué des liens privilégiés.

DÉCOUVERTES

Au-delà de la réalisation, les élèves ont exploré différents métiers (cadrage, son, montage) : « *Je savais pas que le montage, c'était aussi créatif que le tournage !* », s'exclame Imane, qui envisage maintenant une option cinéma au lycée Lumière.

Cette initiative a ouvert des perspectives professionnelles. Certains, qui ne se voyaient pas dans des études longues, ont réalisé que les métiers du cinéma (technique, artistique, logistique) étaient accessibles et variés. « *Avant, je pensais que c'était juste pour les stars. Maintenant, je sais qu'il y a plein de jobs derrière, comme ingénieur du son et ce que je veux faire.* », confie Lenny.



Tournage au collège Michelet © Y. Mouhib

LES 3 COURTS-MÉTRAGES : UNE DIVERSITÉ DE GENRES ET DE DÉFIS

La projection des trois courts-métrages au cinéma Pathé Vaise devant d'autres classes d'autres établissements, puis au cinéma Gérard Philippe de Vénissieux devant les familles et les autres classes du collège ont été des moments forts en émotions. « *Voir notre travail sur grand écran, avec les rires et les applaudissements... ça n'a pas de prix* », partage la classe. Cette valorisation publique a consacré leurs efforts et leur a donné le goût de la persévérance.

Le Vol des Sujets du Brevet : une comédie policière où un voleur s'introduit dans le collège pour dérober les sujets du brevet. Défis : gérer les scènes d'action, le rythme comique et les effets sonores.

L'Énigme de la Secte : un film noir où un détective privé enquête sur la disparition d'une sœur, révélant une intrigue liée à une secte. Défis : créer une ambiance mystérieuse, gérer les dialogues et les transitions entre les scènes.

La Nuit au Collège : un film d'horreur où un groupe d'amis affronte un démon dans leur collège. Défis : jouer avec les effets sonores, les lumières et la tension narrative.

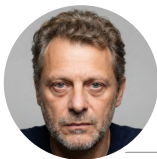
LE CINÉMA, COLLÈGE DE LA VIE

Ce projet a prouvé que l'éducation artistique et culturelle ne se limite pas à l'acquisition de savoirs techniques ou artistiques. Il a fait bien plus que former de jeunes réalisateurs : il a révélé des talents cachés, renforcé des liens et donné confiance à des adolescents en pleine construction. Il leur a appris que l'échec n'est qu'une étape, que la collaboration est une force et que l'audace se cultive. Au-delà des compétences techniques, c'est leur capacité à s'adapter, à écouter et à oser qui a été transformée.

Désormais, les élèves font davantage preuve d'initiative personnelle. Certains retournent explorer des lieux découverts lors de sorties scolaires, comme le cinéma Gérard-Philippe. Leur rapport au cinéma s'en trouve élargi, et leur sentiment de légitimité grandi, leur permettant d'assumer pleinement leur rôle lors de sorties entre amis ou en famille. Ils expriment clairement leur désir de sortir de leur quartier pour découvrir le monde, sa richesse et ses cultures, enrichissant ainsi leur vision du monde et leur ouverture aux autres.

ET APRÈS ?

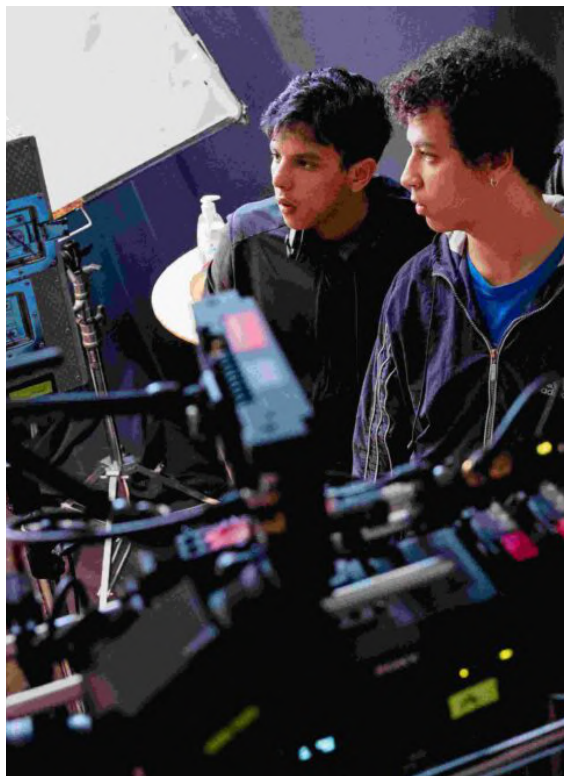
Certains élèves souhaitent poursuivre en option cinéma au Lycée Lumière ou en club audiovisuel. D'autres rêvent déjà d'un projet documentaire l'an prochain.



TU M'AURAS PAS AU COLLÈGE V. SCHOELCHER DE LYON 9

par **JEAN-BAPTISTE SEGUIN**, directeur de la SEGPA du collège V. Schoelcher et professeur relais Cinéma dans le Rhône à la DAAC de Lyon

L'EAC ET LA DÉMARCHE DE PROJET UN DÉTOUR EFFICACE



© la Cinéfabrique

Les inégalités d'accès aux arts et à la culture sont particulièrement prononcées chez les élèves de SEGPA. Seuls 16% des élèves inscrits dans une section d'enseignement adapté en 2018 (Marteddu, 2018) avaient une pratique artistique en amateur en dehors du collège contre 58% pour l'ensemble des jeunes de 10 à 14 ans (DEPS - Octobre, 2009-1). Cela peut influencer notre regard, nous, professionnels, et parfois nous amener, à tort, à ne pas intégrer ces élèves dans des activités ou projets en lien avec les arts et la culture, réticents face à la croyance que ces élèves pourraient être difficiles à canaliser puisque trop éloignés de ces domaines. Pourtant, le contournement s'avère particulièrement efficace pour conduire des élèves en grande difficulté vers l'acquisition de compétences scolaires. Les projets d'EAC peuvent ainsi les remobiliser, leur redonner confiance et leur montrer qu'ils sont capables de réussir. Les compétences plus abstraites, traditionnellement associées à l'école, y sont travaillées de manière indirecte, ce qui favorise l'engagement des élèves et leur remise en action.

L'un des aspects les plus importants des projets EAC, notamment en SEGPA, est qu'ils permettent de travailler les relations entre élèves mais aussi entre élèves et adultes. Beaucoup d'élèves ont une estime d'eux-même fragilisée par les difficultés scolaires et leurs échecs passés et ils ne maîtrisent pas toujours les codes nécessaires pour bien se comporter en groupe. Le cinéma, en tant que média familial, offre un cadre particulièrement propice à la coopération et aux interactions positives entre élèves et avec les adultes qui les accompagnent.

Et cela ne concerne pas que le domaine du cinéma. On pourrait citer l'exemple d'un atelier de percussions mis en place avec des jeunes en situation de handicap mental dans un institut médico-éducatif par le même enseignant. L'approche est la même : par le contournement, il s'agit d'enrôler et de motiver les élèves pour réaliser des activités tout en travaillant des compétences scolaires. L'objectif ne se limite pas aux attendus immédiats, mais vise surtout à fournir aux élèves des outils utiles pour l'avenir. Les répercussions sur la concentration, la mémorisation et la structuration des tâches sont clairement reconnues par les professionnels de santé de l'établissement. Et ces acquisitions ont un impact visible en classe : des élèves plus mobilisés, plus disponibles, avec un climat nettement apaisé.

Que ce soit dans le cinéma, la musique ou tous les domaines de l'EAC, l'intention reste donc la même : utiliser le projet comme vecteur pour mobiliser des compétences et des apprentissages de manière indirecte, tout en donnant du sens à l'action des élèves.

LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES UN PRÉALABLE INDISPENSABLE

Initier un processus de création chez des élèves de SEGPA est, pour certains d'entre eux, un exercice étranger, voire inaccessible. Qui plus est, lorsque sa sensibilité est convoquée pour être dévoilée !

Pour *Tu m'auras pas*, les compétences psychosociales jouent un rôle central. Les élèves sollicitent les adultes – qu'il s'agisse de professeurs, d'AESH ou d'étudiants de la Cinéfabrique – et les adultes se mettent alors à la hauteur des élèves. Dans ce cadre plus horizontal, on redéfinit ensemble la manière de vivre et de travailler. La posture des intervenants de la CinéFabrique est ici fondamentale. Elle apporte un environnement sans hiérarchie qui nécessite la participation de tous (professionnels et élèves) vers un même but. Cette condition nécessaire a une très forte résonance chez nos élèves.

C'est dans la gestion des émotions que l'EAC peut jouer un rôle particulièrement intéressant... à condition que les élèves ne soient pas trop fragilisés. L'intérêt réside dans le fait qu'elle oblige souvent les élèves à se dévoiler, à s'engager et à interagir dans des situations mobilisant leur attention, leurs émotions et leur capacité à être acteurs de leur apprentissage. Par exemple, lorsque les élèves écrivent un scénario ou créent le portrait d'un personnage, ils réfléchissent à la manière dont ce personnage interagit avec les autres, à ses comportements, ses réactions, ses traits de caractère. Cette activité devient un prétexte pour mettre des mots sur leurs propres représentations, mieux se comprendre et mieux comprendre les autres. Ensuite, dans un groupe, ils doivent interagir, coopérer et gérer leurs émotions dans des scènes où il faut feindre la joie, la tristesse, l'enthousiasme ou la frustration. Ces expériences deviennent des exercices concrets de régulation émotionnelle et de compréhension sociale.

Bien évidemment, ce projet ne fait pas de miracle. Pour autant, des effets sont tangibles au niveau du climat de classe (mise au travail), des relations entre élèves (plus apaisées, tout du moins pour un temps) et du regard porté par les élèves sur leurs enseignants et inversement (*Triangle d'apprentissage mutuel*, Kerlann, 2015).

LA RESTITUTION : UN RÔLE CRUCIAL SOUS CERTAINES CONDITIONS

La restitution joue un rôle central dans de nombreux projets EAC. Elle offre un horizon concret, jalonne la progression, renforce la confiance et la cohésion, et ancre les apprentissages sur la durée. Elle permet aux élèves de montrer aux autres et à eux-mêmes que des réussites sont possibles, même en dehors des attendus scolaires traditionnels. Mais pour qu'elle ait un véritable intérêt, les élèves doivent être volontaires et fiers de présenter leur projet. À la CinéFabrique, ils ont travaillé en amont sur la manière de recevoir une œuvre avec délicatesse et respect : bien considérer que les réalisateurs sont présents, réfléchir à la manière d'exprimer son avis, respecter certaines règles de bienséance. Ces discussions ont donné lieu à des débats très riches. Le résultat a été une projection très agréable et bienveillante, où les élèves ont pu recevoir des retours constructifs, essentiels pour leur confiance et leur apprentissage. Florence Quérité, en charge de l'organisation du projet, avait complètement rebalisé toutes les attentes avant la projection, ce qui a permis aux élèves d'être pleinement acteurs et valorisés, même dans leurs maladresses.

L'équilibre est délicat : il faut viser une restitution suffisamment exigeante pour valoriser les élèves et éviter le regard condescendant, tout en leur laissant la liberté de se tromper, d'expérimenter et d'exister pleinement dans le projet. Cet équilibre entre ambition artistique et bienveillance permet de transformer la restitution en véritable expérience d'apprentissage.

Alors, la restitution devient un espace de valorisation, de prise de conscience et d'autonomie. Elle révèle les capacités des élèves et déplace le regard que l'on porte sur eux. Ces derniers comprennent qu'ils sont capables de réussir et que le projet leur appartient ; ils peuvent créer, réussir et exister autrement que par les attendus scolaires habituels. Cette reconnaissance est essentielle : elle leur permet de continuer à créer et à explorer, à avancer.



© la Cinéfabrique - Joël Philippon

La CinéFabrique est une école supérieure de cinéma qui propose une formation initiale gratuite et diplômante en trois ans, accessible par un examen national ouvert sans condition de diplôme aux 18-26 ans. Implantée à Lyon depuis 2015 et à Marseille depuis 2023, elle forme chaque année 49 élèves par site aux sept métiers du cinéma et de l'audiovisuel : scénario, production, image, son, montage, décor et supervision VFX. Les enseignements sont assurés par plus de 1000 intervenants extérieurs, tous professionnels reconnus, et la troisième année se déroule en alternance.



<https://cinefabrique.fr/>

REMERCIEMENTS

Remerciements à Florence Quérité, responsable des actions sur le territoire lyonnais à La CinéFabrique, aux étudiants et à la Métropole de Lyon.



OYOKA

Un projet interdisciplinaire d'ampleur autour du rugby et de la danse dans les établissements du PTEAC d'Oyonnax



Par **PASCALE MERMET-LAVY**, coordonnatrice du Projet OYOKA et **MOUNIRA CHERRABEN**, co-coordonnatrice du PTEAC de l'Ain

Propos recueillis par **ANNIE THOLOZAN**, chargée de mission territoriale DAAC

Dans le cadre d'une démarche interdisciplinaire et inter établissements déclinant la thématique de la pratique sportive et culturelle du rugby sur le territoire du PTEAC du Haut-Bugey, 10 classes de cycle 3 ont participé pendant l'année scolaire 2024-2025 à une création en danse contemporaine. Une courte pièce dansée sur le mode d'un haka mixte a été créée par chaque classe, qui, assemblée avec les autres, a constitué la base d'une partition chorégraphiée commune : le OYOKA.

Les établissements concernés sont les écoles Louis Armand, la Forge, Pasteur Sud, Veyziat, et les collèges Louis Lumière, Ampère et Saint Joseph d'Oyonnax.

Chaque classe a bénéficié de 14 heures d'intervention de danseurs professionnels (compagnie Col'Jam, We the lion, et Tramaluna) et d'un chorégraphe (Wajdi Gagui de la compagnie Col'Jam de Casablanca). Une restitution collective a été organisée lors de la mi-temps d'un match de rugby, le vendredi 16 mai 2025 vers 22h au stade Charles Mathon devant des milliers de spectateurs. Les élèves ont été également invités à une sortie de résidence de la compagnie We The Lions.

RUGBY COOPÉRATIF ET DANSE

CORPS, ÉMOTIONS ET COMPÉTENCES SOCIALES

Le projet incluait des séances de rugby avec des règles centrées sur la coopération : pas de compétition, un jeu collectif et solidaire. Lorsque l'une des équipes prenait trop d'avance, elle retirait un joueur pour permettre à l'autre de revenir au score. Ces règles ont aidé à développer des compétences psychosociales comme l'entraide et la bienveillance.

Nous avons pu constater également que les séances de danse primitive et contemporaine ont favorisé un lâcher-prise chez les enfants, ce qui a infusé dans de nombreuses

matières dont l'éducation musicale, les séances d'EPS et plus généralement les prises de parole (lecture, poésie, oral d'anglais...) pendant les cours.

Ils ont vécu un moment d'une grande intensité émotionnelle, lorsqu'ils sont entrés sur la pelouse du stade de rugby, acclamés par des milliers de personnes. Cette expérience restera gravée dans leur mémoire et a sans aucun doute contribué à développer leur confiance en eux et à alimenter leur estime de soi.

UN CHANTIER PARTENARIAL COMPLEXE

Pascale Mermet-Lavy a été enseignante spécialisée, formatrice, conseillère pédagogique ASH et enseignante référente. Elle est vice-présidente de la Fédération des Oeuvres Laïques, animatrice de groupes de soutien et d'ateliers de philosophie. Elle a fait partie de la commission de travail nationale USEP Sport pour tous / Rencontres inclusives, et a été à l'initiative du protocole USEP Remue-méninges®. Elle continue à accompagner des projets porteurs des valeurs humanistes tissant les liens entre pratique sportive et philosophie. Elle a accompagné la mise en œuvre du projet OYOKA aux côtés de Céline Mathieu, directrice du Centre culturel Aragon et des coordinatrices du PTEAC du Haut-Bugey, Mounira Cherraben et Aude Pfister-N'Guyen.

« Si je me retourne sur le chemin parcouru entre l'idée initiale et le feu d'artifice auquel on a assisté le 16 mai 2025, lors du match de rugby pro au stade Mathon d'Oyonnax, une seule expression me vient : quelle aventure ! Ce projet est avant tout né d'un désir et des échanges entre Céline Mathieu, la directrice du Centre Culturel d'Oyonnax, et moi, après que nous avons assisté à une prestation des jeunes danseurs de la compagnie marocaine We The Lions, dans le cadre des Rencontres de Danse Contemporaine de Casablanca à l'automne 2023. Elle avait depuis longtemps l'idée d'élaborer quelque chose

autour d'un Haka en lien avec la culture rugbystique oyonnaxienne. Nous avions en commun la réussite d'un superbe projet de danse « Racines Métiesses » auquel avaient participé 9 classes de la ville avec un accompagnement pédagogique de l'USEPOI et 4 danseurs professionnels aux parcours singuliers. Interpellée sur une possible mise en œuvre et sa coordination, je n'ai pas beaucoup hésité avant d'accepter. Je n'avais alors pas imaginé l'ampleur et la complexité d'un travail partenarial réunissant des acteurs et des entités aux réalités aussi différentes.

Le projet affichait dès le départ une ambition puisqu'il visait à permettre à plus de 200 élèves de cycle 3 originaires de classes et des établissements scolaires différents de se rencontrer autour d'un projet commun : créer et danser un haka lors d'un match de rugby de l'équipe professionnelle de leur ville. Cela induisait dès le début un travail partenarial impliquant un grand nombre d'acteurs : le Centre Culturel Aragon, la ville d'Oyonnax, la Cité éducative Oyonnax-Bellignat, les enseignants des classes participantes (10) et leur établissement scolaire (8), le Club Oyonnax Rugby (USO), l'USEPOI, le PTEAC d'Oyonnax, la DAAC, la DRAC ainsi que la Compagnie Passaros (Bourg-en-Bresse) en tant que support administratif et les compagnies marocaines : celle du chorégraphe Wajdi Gagui Col'Jam, la Compagnie We The lions ainsi que Marcelo Sepuvela de la Compagnie Tramaluna (Lyon).

Si je déroule le fil d'Oyoka il faut convenir qu'il y a eu beaucoup « d'autrement que prévu » et que sa coordination a demandé beaucoup de temps, de patience et d'énergie, dans la mesure où chaque étape a fait émerger un certain nombre de problèmes inhérents à sa mise en œuvre. Il a fallu adapter, aménager, tenir, taper du poing sur la table, négocier et trouver des compromis, encourager, soutenir, accompagner et organiser mais cela en valait la peine !

Peu importe la somme de ces difficultés rencontrées face au magnifique OYOKA réalisée ce soir du 16 mai 2024 par les élèves, en collaboration avec les danseurs professionnels, la participation des enseignants, sous la direction exigeante du chorégraphe chargé de la mise en scène.

Face aux étoiles dans les yeux des élèves, face à leur fierté et leur joie sous les applaudissements, il y a une certitude, pour chacun des enseignants, des danseurs et des partenaires, l'assurance d'avoir contribué à construire un souvenir exceptionnel dans les mémoires des enfants et des adultes présents ce soir-là.

Quelle belle victoire d'avoir su s'inscrire et mener à terme un projet créant du commun et respectant chacune et chacun au-delà des préjugés et des résistances. »



Crédits photos : Aude PFISTER-N'GUYEN et Annie THOLOZAN



UN SOUFFLE ARTISTIQUE AU CŒUR DU VALROMEY

Une résidence artistique en territoire rural au collège du Valromey

Le projet a rassemblé les acteurs éducatifs, les familles et les écoles du territoire, illustrant le rôle fédérateur de l'art et de la culture dans un contexte rural.



Par **MARYLENE LAPALUS**, cheffe d'établissement au collège du Valromey et **MAGALI LACROIX**, professeure documentaliste et référente culture et **ANNIE THOLOZAN**, chargée de mission territoriale DAAC pour le département de l'Ain

Le Collège du Valromey à Artemare, établissement rural situé en zone isolée au sud-est du département de l'Ain, a accueilli cette année une résidence d'artistes menée par la compagnie *Comme un arbre créations*, dans le cadre du Territoire Éducatif Rural (TER) du Valromey dont la convention a été signée en mai 2024. Ce dispositif piloté par la cheffe du collège cible deux axes de travail : le renforcement du pouvoir d'agir des jeunes sur leur avenir et le développement d'un réseau partenarial en ruralité. La résidence s'inscrit pleinement dans les objectifs du TER : elle permet une montée en compétences des personnels, elle offre une ouverture artistique, culturelle et citoyenne à même de favoriser l'émancipation des jeunes, elle fédère les acteurs du territoire autour d'un projet éducatif fort et porteur de sens.

La résidence a réuni élèves du collège et des écoles du secteur, enseignants et artistes autour d'ateliers d'écriture, de théâtre, de danse et d'arts plastiques, offrant à chacun l'opportunité de s'exprimer. Au-delà de la dimension artistique, le projet visait à renforcer la confiance en soi, à encourager la coopération entre pairs et à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons.

La compagnie a choisi de centrer le projet sur Wangari Maathai, kenyane, prix Nobel de la paix, militante pour les droits des femmes et la protection de l'environnement. Son parcours incarne des valeurs telles que l'engagement, l'égalité et le respect de l'environnement, qui résonnent avec les objectifs de la résidence : développer la confiance en soi, la coopération, le sens du collectif et l'envie de s'engager.



<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-nuits-de-france-culture/radio-libre-portrait-de-wangari-maathai-prix-nobel-de>

Grâce à cette résidence, l'établissement a pu offrir une expérience culturelle forte et inclusive, touchant aussi bien les élèves déjà sensibilisés aux pratiques artistiques que ceux qui n'auraient jamais osé s'y aventurer. Le projet a été pensé comme un vrai puzzle qui trouvera son sens lors de la restitution, pour permettre un accès à la culture pour toutes et tous, en rendant chaque élève acteur du processus.

Le projet s'est articulé autour d'ateliers d'écriture, de théâtre, d'expression corporelle et de danse, ainsi que d'arts plastiques, menés en classe en lien avec les thématiques du spectacle et de Wangari Maathai. Les élèves de 4e, au cœur du projet, ont suivi 13 heures d'ateliers par classe, réparties entre théâtre, écriture et danse contemporaine. En arts plastiques, ils ont travaillé sur la notion de « la diversité façon puzzle ».

Le projet a également impliqué les classes de 6e et 5e ainsi que les écoles primaires du territoire. Les plus jeunes ont participé à la création de scénographies ou à des ateliers de vannerie pour les décors du spectacle final, tandis que les élèves de primaire ont réalisé des lettres sonores ou des saynètes engagées sur l'égalité filles-garçons. Cette réflexion, élargie à l'ensemble des discriminations, a fait écho aux autres projets et interventions de l'établissement, contribuant au développement des compétences psychosociales à travers un parcours culturel et artistique structurant.



Le temps fort de la résidence a été la restitution collective du 21 mars 2025 : un lever de rideau sur les restitutions des primaires et des collégiens puis la présentation du spectacle de la compagnie Comme un Arbre Créations : *Un chant pour Wangari, mère des arbres*.



Affiche du spectacle *Un chant pour Wangari*

Ce moment a rassemblé entre 250 et 300 spectateurs, un exploit dans ce contexte rural. La cheffe d'établissement a souligné « nous avons été très honorés de la présence de madame Grosjean, déléguée départementale des droits des femmes, qui est venue à Artemare de Bourg-en-Bresse pour le spectacle, c'est important pour nous et pour le territoire et je remercie également la commune, le CDOI et la DAAC pour leur soutien ».

DÉVELOPPER L'ESTIME DE SOI ET LA CONFIANCE EN SES CAPACITÉS

APPRENDRE À COOPÉRER ET RESPECTER LA DIVERSITÉ VERS UNE ÉCOLE PLUS INCLUSIVE, S'OUVRIRE AU MONDE, AIGUISER SON ESPRIT CRITIQUE

De nombreux élèves ont découvert pour la première fois la scène, l'écriture ou la danse contemporaine. Dans ce cadre, la confrontation à l'espace scénique, au travail corporel ou au texte lu à voix haute a mobilisé des ressources personnelles profondes. Loin d'être un simple exercice scolaire, cette mise en situation leur a permis de reprendre possession de leur voix, de leur corps, de leur imaginaire. L'évaluation menée par questionnaire auprès des 4e révèle

que 39 élèves sur 62 n'avaient jamais pratiqué ce type d'activité artistique. 47 ont participé au spectacle, certains étant empêchés pour des raisons logistiques ou familiales. 18 élèves ont exprimé le souhait de revivre ce type d'expérience, et beaucoup ont souligné avoir gagné en confiance à l'oral. Le bilan le montre clairement : 14 élèves de 4ème déclarent avoir gagné en aisance à l'oral, ce qui représente un levier fondamental pour leur parcours futur. Certains évoquent le fait d'avoir appris à « poser leur voix », à « faire confiance à leur mémoire » ou à « danser malgré la peur ». Ces apprentissages, bien que difficilement quantifiables, sont pourtant décisifs dans la construction de soi.

La diversité des pratiques et des publics engagés dans le projet (collégiens, élèves allophones, écoles primaires...) a favorisé une culture de la coopération. Le travail collectif, qu'il s'agisse d'une chorégraphie ou de la construction de décors en vannerie, a nécessité écoute, entraide, adaptation. L'un des enjeux essentiels a été de faire comprendre aux élèves que la diversité – des points de vue, des corps, des cultures – pouvait être une richesse et non un obstacle.

Ce principe a d'ailleurs guidé le travail plastique des 4ème, intitulé « La diversité façon puzzle », qui interroge la capacité d'un groupe à faire unité à partir de ses différences. Cette métaphore visuelle fait écho au message porté par Wangari Maathai, notamment à travers sa vision d'un monde plus juste, plus respectueux du vivant et de la diversité humaine.

En cultivant l'expression de soi, la collaboration, la créativité et l'ouverture aux autres, le projet a permis de développer chez les élèves des compétences psychosociales essentielles à leur épanouissement personnel et à leur réussite future. Dans un contexte de ruralité parfois perçu comme un frein, ce projet est venu réaffirmer la capacité de l'école à être un levier d'émancipation, en s'appuyant sur la culture comme vecteur de sens et de transformation.

La rencontre avec l'œuvre de Wangari Maathai a permis de relier enjeux environnementaux, égalité de genre et droits humains. Les élèves ont été invités à s'interroger sur la manière dont l'engagement individuel peut faire bouger les lignes, à leur échelle. Les textes qu'ils ont produits en atelier sont venus prolonger cette réflexion.

En mettant les élèves au contact de professionnels de la création – metteuse en scène, comédienne et comédien, chorégraphe, scénographe – et en les associant à un processus artistique, l'établissement a permis une expérience exigeante d'apprentissage ouverte, incarnée et sensible, complémentaire des enseignements disciplinaires.

ENTRETIEN AVEC MARYLÈNE LAPALUS PRINCIPALE DU COLLÈGE DU VALROMEY À ARTEMARE

COMMENT LA RÉSIDENCE S'EST-ELLE INSCRITE DANS LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT ?

« L'année scolaire dernière, la compagnie « Comme un arbre Créations » est déjà venue une semaine dans l'établissement, durant la quinzaine de l'égalité femmes-hommes en mars 2024. On peut appeler cela une mini résidence. L'établissement a par ailleurs obtenu le label 3 « Egalité filles-garçons » cette même année alors notre objectif a été de le faire vivre concrètement et de poursuivre sur cette lancée.

Les moyens humains sont très importants pour 6 semaines de résidence, l'organisation est impactante au niveau des cours mais les effets sont très qualitatifs pour les élèves au niveau des apprentissages et des compétences psychosociales développées pour la suite de leur scolarité. Il faut pouvoir expliquer aux parents que ce n'est pas du temps perdu mais que c'est une façon d'apprendre autrement et je pense qu'on l'a vu lors de la représentation : les 6e ont fait les décors pour le spectacle de la pièce qui sera jouée par la compagnie « Comme un arbre Créations » en 2ème partie de soirée. Deux classes de 4e ont écrit des histoires, des autofictions et vont pouvoir les interpréter sur scène ; une autre classe a plus particulièrement travaillé sur le corps en mouvement et va présenter de petites chorégraphies. C'est un grand nombre de compétences que l'on travaille avec les artistes et parallèlement en classe.

Je souhaite vraiment insister sur le rôle des enseignants. Il y avait un premier cercle qui était vraiment très impliqué notamment les professeurs de lettres dans la partie écriture et les enseignants du cercle 2 qui ont accompagné et encadré les élèves pendant les temps de travail avec les artistes.

Et puis dans le premier cercle, il faut citer Madame Lacroix, notre professeure documentaliste et référente culture, qui a fourni un énorme travail d'organisation sur l'ensemble de la résidence, du début à la fin, de l'écriture du projet jusqu'au spectacle de ce soir. Cela n'aurait pu être possible sans son intervention.

C'était des semaines d'ateliers d'écriture, de travail de mise en voix, de jeu théâtral. C'était très, très intéressant car mon bureau est situé juste à côté de la salle de répétition et j'entendais les élèves travailler dans cette salle de réunion mise à disposition pour l'occasion. Je les entendais hurler parfois (rires) pour exprimer le sens d'un texte. Cela me donnait des frissons parce qu'elles et ils arrivaient en peu de temps déjà à sortir ce qu'ils avaient vraiment en eux, je trouvais cela vraiment émouvant. »

CE PROJET A-T-IL CRÉÉ DU LIEN AVEC LES FAMILLES ET LES PARTENAIRES DU TERRITOIRE ?

« L'engagement dans le projet ne s'est pas arrêté aux portes du collège. Il a mobilisé enseignants, écoles du secteur, intervenants extérieurs et familles autour de la restitution finale du 21 mars 2025. Ce moment fort a permis de montrer la puissance fédératrice de l'art dans un territoire souvent confronté à la dispersion des acteurs éducatifs et à l'isolement culturel.

Et puis le TER a été un coup de pouce indispensable. Dans certains TER il n'y a que 2 ou 3 écoles concernées, ici il s'agit des 8 écoles de recrutement du collège. Ce soir pour le spectacle, vous verrez également le travail des primaires sur scène qui ont eu des ateliers avec notre compagnie « Comme un arbre Créations ». Nous devrions bien ressentir que c'est un projet de territoire.

Pour répondre à la question de la plus-value sur l'établissement, c'est peut-être un peu précoce pour avoir un résultat probant en terme de résultats scolaires, ou d'amélioration du climat scolaire. Cependant, les élèves progressent en continu en prise de parole et en prise de risque sur scène. Ce sera un atout pour leur vie future. Il y a aussi les liens en interne, au collège, qui se sont créés ainsi que des liens au territoire. »

PAROLES D'ÉLÈVES

QUELLE A ÉTÉ LA PLUS GRANDE DIFFICULTÉ POUR TOI ?

« Stress, peur, timidité, être devant les autres »

« J'ai posé ma voix et j'ai ralenti »

« Apprendre la choré, la garder en tête »

« Être accordé avec les autres »

« Je ne sais pas danser, je l'ai géré en me faisant confiance »

« Me tromper devant tout le monde »

« La stabilité, alors j'ai commencé d'apprendre »



COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET EAC

Imaginer les projets remarquables de demain

L'articulation entre l'éducation artistique et culturelle (EAC) et les compétences psychosociales (CPS) apparaît aujourd'hui comme une évidence, tant les projets menés montrent leur impact sur le climat scolaire, la motivation, la curiosité, l'engagement et la confiance des élèves. Toutefois, cette intuition, souvent formulée sous forme de constat partagé, ne suffit pas à saisir pleinement le potentiel éducatif du croisement entre EAC et CPS. Pour affirmer ce lien, une réflexion approfondie peut être conduite.



Par **AURÉLIE BLONDEL**, adjointe au délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle de l'académie de Lyon

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.

Article 6 de la
Charte pour l'éducation artistique et culturelle 2016

Les compétences psychosociales sont des compétences transversales, génériques et interdisciplinaires qui se caractérisent par un haut niveau de transférabilité, une mobilisation à large spectre transcendant les milieux, disciplines, et secteurs d'intervention.

Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes, synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021, Santé Publique France, Février 2022, p14.

Parce qu'elles engagent le corps et la sensibilité et sollicitent la perception et les sens, les activités artistiques sont le meilleur levier de développement des compétences émotionnelles.

Projet programme cycle 3, juillet 2025

Comment l'EAC porte-t-elle dans son ADN les mêmes objectifs que les CPS ? Dans la démarche comme dans les finalités, comment l'EAC peut-elle contribuer au renforcement des CPS ? Comment la réflexion sur les CPS et leur prise en compte dès l'élaboration d'un projet peuvent-elles rendre plus efficace l'EAC en établissement et contribuer à faire réussir les élèves ?

Pour comprendre en quoi l'éducation artistique et culturelle constitue un levier majeur du développement global de l'élève, il est nécessaire d'examiner les compétences psychosociales qu'elle mobilise et renforce. Les arts et la culture engagent en effet les élèves sur les plans émotionnel, social et cognitif, offrant un terrain privilégié pour apprendre à percevoir, exprimer, comprendre et réguler ses émotions.

LES ÉMOTIONS AU CŒUR DE L'EAC

LA RENCONTRE EST D'ABORD SENSIBLE : l'élève est présent, face à l'œuvre qui le touche par sa force, par sa matérialité, par son volume, par sa couleur, par ce qui est dit. A travers leur parcours d'éducation artistique et culturelle, les élèves explorent successivement différents domaines, différentes formes d'art, différentes époques, différentes cultures. L'EAC, en tant qu'éducation à l'art, permet donc de ressentir un panel d'émotions. Comme l'explique Etienne Souriau dans son *Vocabulaire d'esthétique*, « *Étymologiquement « ce qui met hors de soi », l'émotion est un état affectif qui transforme momentanément notre relation avec le monde et la qualité, la coloration de notre vécu. Ceci de manière très variée, souvent intense* ». Emotion de celui qui fait, émotion de celui qui regarde, émotions qui transforment. Par la rencontre avec les œuvres ou les objets culturels, les élèves affinent et affirment leurs goûts, verbalisent leurs émotions, structurent leur jugement, développent leur esprit critique, s'ouvrent au monde.

Certaines œuvres ou objets d'étude abordent par leur **SUJET** des thématiques sensibles, susceptibles de provoquer chez les élèves des réactions émotionnelles fortes, parfois négatives qui peuvent susciter de légitimes questions. C'est pourquoi l'accompagnement par les enseignants, les intervenants et/ou les médiateurs culturels est essentiel. Dans un cadre bienveillant, les élèves sont amenés à replacer l'œuvre dans son contexte, à exprimer ce qu'ils ressentent à l'aide d'un vocabulaire adapté, et à découvrir la diversité des interprétations possibles. Il ne s'agit pas seulement de décrire ce que l'on a vu, mais de se demander : « *Qu'est-ce que cette œuvre a fait sur moi ?* » En mettant des mots sur leurs ressentis, les élèves structurent leurs pensées, enrichissent leur vocabulaire émotionnel, et accèdent progressivement à des concepts plus élaborés, à des interprétations diversifiées. La parole devient ici un levier d'identification des émotions et de compréhension de soi et du monde. La rencontre avec une œuvre invite à observer, à se laisser surprendre, à questionner ce qui est vu ou entendu. Cette ouverture perceptive, nourrie par la curiosité, permet de dépasser les habitudes et d'accueillir l'altérité. La distanciation que permet l'émotion de l'autre – qu'elle soit positive ou négative – offre un recul critique qui permettra aux élèves de mieux appréhender l'intensité de leurs ressentis.

Par la **PRATIQUE**, l'émotion peut être exprimée, transformée et parfois dépassée. L'utilisation du langage non verbal permet de faire découvrir aux élèves d'autres manières d'exprimer leurs émotions, souvent avec davantage de nuances.

LES PROJETS EAC DÉVELOPPENT DES ÉMOTIONS POSITIVES chez les élèves : ils permettent d'expérimenter un cadre différent des schémas scolaires traditionnels, la mise en situation est originale, la configuration de la salle et des groupes inédites, l'intervenant stimule le groupe par la nouveauté qu'il apporte. La démarche de projet place l'élève en situation de réussite car elle permet une progressivité et un réajustement des objectifs sur le temps long. La maîtrise technique n'est pas un attendu préalable : les artistes ou scientifiques qui interviennent en classe contribuent à faire découvrir et comprendre une démarche dans son ensemble. L'enjeu reste l'ouverture culturelle plus que l'apport disciplinaire. Il s'agit de se questionner, de partager, d'échanger, de construire ensemble.

La démarche de projet implique également une méthodologie structurante : la gestion du temps, la visibilité sur le calendrier sont des éléments qui permettent de travailler en confiance dans un cadre rassurant. Les émotions sont ainsi régulées par le dispositif pédagogique proposé aux élèves.

FAIRE CULTURE COMME ON FAIT SOCIÉTÉ

Le parcours d'éducation artistique et culturelle concourt aussi à tisser un lien social fondé sur une culture commune.

Circulaire n°2013-073 – Le parcours d'éducation artistique et culturelle

L'EAC s'ancre dans une démarche sociale, à travers les échanges, les pratiques collectives, les médiations culturelles.

Les élèves sont amenés à **RENCONTRER UNE PERSONNE EXTÉRIEURE** à l'établissement avec laquelle ils s'engagent dans un projet. La pratique peut être d'abord guidée par l'artiste intervenant, qui montre, effectue des tâches, explicite le déroulement de sa pensée lors de l'acte créatif, accompagne les premiers essais des élèves, les encadre, puis distend peu à peu son étayage pour faire place à plus d'autonomie et de liberté pour les élèves. L'apprentissage s'effectue de manière accompagnée et progressive, favorisant ainsi la réussite des élèves. (Cf. ressource sur l'enseignement explicite : https://www.ac-creteil.fr/sites/ac_creteil/files/2024-08/cps-et-enseignement-explicite-32100.pdf)

Comprendre une démarche artistique ou scientifique, c'est avant tout entrer en dialogue avec son auteur, qu'il s'agisse d'un créateur ou d'un chercheur. Cela implique de développer des **COMPÉTENCES DE COMMUNICATION** fondées sur l'écoute attentive, afin de s'immerger dans le processus, d'en saisir le sens et d'en envisager les prolongements. Dans cette exploration, les élèves sont invités à se questionner eux-mêmes autant qu'à interroger les autres. Ils apprennent à s'exprimer avec respect, à écouter de façon empathique et à échanger des retours constructifs pour ajuster leur démarche. La verbalisation occupe une place centrale dans les projets d'éducation artistique et culturelle qui mobilisent les compétences psychosociales. Par le langage, les élèves mettent en mots leurs intuitions, transforment l'émotion en raisonnement et prennent conscience de la portée de leurs choix. Qu'il se déploie individuellement ou collectivement, à l'écrit ou à l'oral, ce travail fait du dialogue un levier essentiel : écouter, argumenter et confronter les points de vue permet de construire une compréhension plus fine, d'aiguiser le regard critique et de nourrir une curiosité renouvelée sur leurs propres productions comme sur celles des autres.

De cette dynamique naît une **RÉFLEXION COLLECTIVE**, qui offre une approche plus constructive et nuancée des enjeux. Les espaces de débat jouent ici un rôle essentiel : ils forment les élèves à considérer la pluralité des opinions non comme un obstacle, mais comme une richesse, une source d'inspiration et

d'élan créatif. La communication s'exerce dans le cadre du projet mais aussi lors de la **VALORISATION** où les élèves sont invités à endosser la parole et/ou à prendre le rôle de médiateur pour restituer ce qui a été fait, pour communiquer leur expérience.

Les projets EAC sont de puissants leviers pour moduler **LA PLACE DES ÉLÈVES DANS LE GROUPE** d'une manière plus positive. Ils permettent de développer les notions de coopération et de collectif. Les élèves peuvent partager une production commune ou travailler sur une réalisation individuelle : dans les deux cas, ils échangent avec le même intervenant, ils sont engagés dans des démarches similaires. Conduire un projet, c'est toujours s'engager ensemble ; chacun apporte ses compétences : l'entraide peut pleinement se manifester dans le cadre d'un projet qui nécessite des habiletés diverses (organisation, verbalisation, conception, réalisation technique, communication...), chacun peut trouver sa place. Par exemple, le domaine des arts du cirque permet de travailler la place de chacun dans le groupe et l'idée de confiance en l'autre. Les exercices de portés offrent la possibilité de parade, c'est-à-dire d'assurer la sécurité de son partenaire en cas de déséquilibre ou de chute. Cette responsabilité crée un climat de solidarité : chacun dépend des autres pour évoluer sereinement et progresser. La réussite d'une figure repose sur la complémentarité des rôles (porteur, voltigeur, pareur). Chacun doit apprendre à écouter, à observer et à ajuster ses actions pour soutenir l'ensemble du groupe. Cela développe le sens du

travail collectif et met en valeur l'importance de l'entraide : l'échec ou la réussite n'est pas seulement individuel, mais partagé. Ces pratiques permettent aussi d'apprendre à respecter les différences et les capacités de chacun. Certains se sentiront plus à l'aise dans le rôle de porteur, d'autres dans l'acrobatie ou l'équilibre, mais chaque rôle est essentiel. Cet exemple, comme la majorité des projets EAC s'appuie sur une dynamique de groupe où la confiance, l'encouragement et la valorisation mutuelle deviennent des conditions nécessaires à la réussite.

L'EAC POUR SE CONNAÎTRE ET SE CONSTRUIRE SOI

Au fil du parcours d'éducation artistique et culturelle, les élèves développent leur **AUTONOMIE**, ils répondent avec originalité et engagement aux défis que pose chaque projet. Ils ajustent leurs actions, leurs pratiques, en fonction de leurs compétences, de leurs envies, de ce qu'ils souhaitent dire à travers une création. Il s'agit, à travers les projets EAC, d'affirmer leur identité, de créer avec ce qu'ils sont, de jouer avec le corps et la personnalité qu'ils ont : d'en utiliser les forces comme les faiblesses.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle « *permet de donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part ; en cela, le parcours n'est pas une simple addition d'actions successives, mais un enrichissement progressif et continu* » (référentiel). Ce fonctionnement fait écho à la logique même des compétences psychosociales : un développement dans la durée, nourri d'expériences successives, qui se construisent puis se transfèrent vers d'autres domaines de la vie de l'élève. Les expériences émotionnelles et sociales vécues dans un projet EAC — notamment grâce à la verbalisation, au langage, aux échanges — deviennent progressivement des savoirs et des repères cognitifs. Cette articulation permet aux élèves de transférer ce qu'ils apprennent vers d'autres apprentissages scolaires, mais aussi dans leur quotidien ou leurs relations interpersonnelles. Au fil des projets, les élèves acquièrent les postures favorisant la rencontre avec les œuvres ou la pratique artistique. Ils apprennent à adapter leur comportement selon les contextes : respecter le silence dans une salle de spectacle, comprendre les règles de circulation dans un musée, adopter une posture d'observation ou d'écoute. Chaque expérience est un jalon qui contribue à structurer leurs connaissances et leur rapport à la culture et au monde. Le parcours est complété par les apports péri et extra-scolaires qui permettent un réinvestissement dans des cadres différents et donc une transférabilité des compétences des élèves.



Parades - PREAC Danse

La **DÉMARCHE DE PROJET** développe des compétences cognitives essentielles : se projeter, anticiper, planifier, organiser son travail dans la durée en fonction d'objectifs fixés par les enseignants et les partenaires. La réalisation finale, sans être une fin en soi, constitue un support motivant qui structure l'engagement et donne aux élèves la possibilité de mesurer, au fil du projet, le chemin parcouru. La pédagogie de projet implique une progressivité dans les apprentissages. Les outils d'auto-évaluation tels que les carnets de projet, les bilans réflexifs, les questionnaires non notés, permettent aux élèves de se situer et d'identifier leurs marges de progrès. En mettant l'accent sur la démarche plutôt que sur le résultat, l'EAC place les élèves en situation de réussite. La pratique se fonde sur une phase d'expérimentation qui invite les élèves à explorer, tester, choisir, discriminer. La créativité devient un levier puissant pour aborder les situations complexes : elle consiste à envisager une diversité de réponses, à les ajuster, à les transformer, à inventer des solutions adaptées. La culture scientifique rejoint cette dynamique : les élèves formulent des hypothèses, observent, expérimentent, analysent les résultats, adaptent leur démarche. Ils apprennent à résoudre des problèmes techniques ou conceptuels et à réfléchir aux stratégies les plus pertinentes. Le référentiel le rappelle : « *Le projet n'est jamais figé et doit pouvoir évoluer selon les réactions et les initiatives des élèves ; il est un moyen d'atteindre des objectifs éducatifs et non un cadre contraignant. Le processus, plus que la production finale, compte pour la formation de l'élève* ».

Le parcours d'éducation artistique et culturelle, par les répétitions qu'il engage tout au long de la scolarité des élèves, permet de structurer leurs connaissances et de les engager pour comprendre des démarches plus singulières. Ils possèdent alors les clefs pour rencontrer, pratiquer et comprendre toutes les formes d'art et de culture. Leur maturité émotionnelle se développe par procuration au fil des expériences qu'ils vivent à travers les films, les séries, les livres, etc. Il arrive aussi que des vocations se révèlent par le biais de rencontres déterminantes tant la découverte des métiers artistiques, techniques ou scientifiques élargit l'imaginaire professionnel des élèves et leur permet de se projeter.



Parades - PREAC Danse

RENFORCER L'EAC GRÂCE AUX CPS

Croiser les compétences psychosociales avec les trois piliers de l'EAC permet de rendre visibles les apprentissages, d'outiller élèves, enseignants et intervenants et de renforcer la cohérence et les objectifs du parcours d'éducation artistique et culturelle dans le développement global de l'élève.

Pour que les élèves prennent conscience de leurs apprentissages, il est essentiel de rendre explicites les compétences psychosociales mobilisées, de les nommer et de les travailler de manière progressive et partagée. « *Pour qu'un programme de promotion des compétences psychosociales soit efficace, son contenu doit satisfaire trois éléments fondamentaux : être signifiant pour le jeune, être adapté à son développement, être doté de méthodes pédagogiques impliquant une participation active de sa part* »¹

Pour faciliter l'acquisition des compétences psychosociales, les enseignants sont invités à cibler et **EXPLICITER LES CPS** qui seront travaillées plus spécifiquement dans le projet EAC ou dans chaque séance. Ils font ainsi prendre conscience aux élèves que l'EAC travaille à leur épanouissement global. Les enseignants sont amenés à valoriser les bonnes pratiques auprès des élèves au cours et à la fin de chaque séance. L'équipe pédagogique peut également réfléchir à la manière dont les compétences psychosociales peuvent être rendues visibles dans le bulletin scolaire de l'élève.

La présence d'un intervenant extérieur en classe nécessite une co-construction en amont des séances. Cette préparation peut rendre explicites les compétences psychosociales qui seront visées. En tant qu'adultes référents pour un groupe d'élèves, la qualité d'écoute et d'empathie qui se dégagera de la relation enseignant/ partenaire sera exemplaire pour les élèves. Plus les élèves progresseront et communiqueront positivement entre eux, plus le

1. Bantuelle Martine, Demeulemesster René, Réseau francophone international de prévention des traumatismes et de promotion de la sécurité. *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire. Programme et stratégies efficaces*. Saint Denis : Inpes, 2008, p.34 (référentiels)

débat sera possible et fécond, nourri, grâce à des outils pédagogiques innovants. Se pose un enjeu métacognitif : par l'explicitation les élèves sont amenés à identifier, comprendre et verbaliser les compétences psychosociales qu'ils mobilisent ce qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de développer une conscience plus fine de leurs propres ressources.

Afin de favoriser l'expression et la communication, il est possible de renforcer **LES TEMPS D'ÉCHANGE ET DE VERBALISATION** au sein d'un projet afin de permettre aux élèves de s'exprimer librement. Par le choix d'outils et de scénarios diversifiés, l'enseignant et/ou l'intervenant s'assureront que la parole des élèves se renouvelle. Il conviendra également d'outiller les élèves afin qu'ils disposent du vocabulaire et du lexique leur permettant d'approfondir leur analyse (émotionnelle, artistique, scientifique). Ces outils peuvent être des listes de mots ou des images, ils peuvent être disposés dans la classe pour donner confiance par leur présence.

L'enseignant pourra veiller à ce que les élèves puissent mesurer leurs progrès au fil du projet. Il pourra proposer **DES OUTILS D'AUTO-ÉVALUATION POSITIFS** qui détailleront des compétences multiples, scolaires et psychosociales, à travers lesquels les élèves pourront également exprimer leurs émotions, leurs ressentis. Il accompagnera les élèves et les mettra en confiance en adaptant la demande au niveau et aux compétences des élèves. Il prendra en compte la diversité des élèves et permettra à chacun de trouver sa juste place. Une évaluation sommative ne semblerait pas adaptée à des projets qui visent une progressivité plus que l'aboutissement vers un objet fini. En cela, le travail sur les CPS et l'EAC procèdent d'une méthodologie commune qui s'inscrit dans la durée et la répétition.

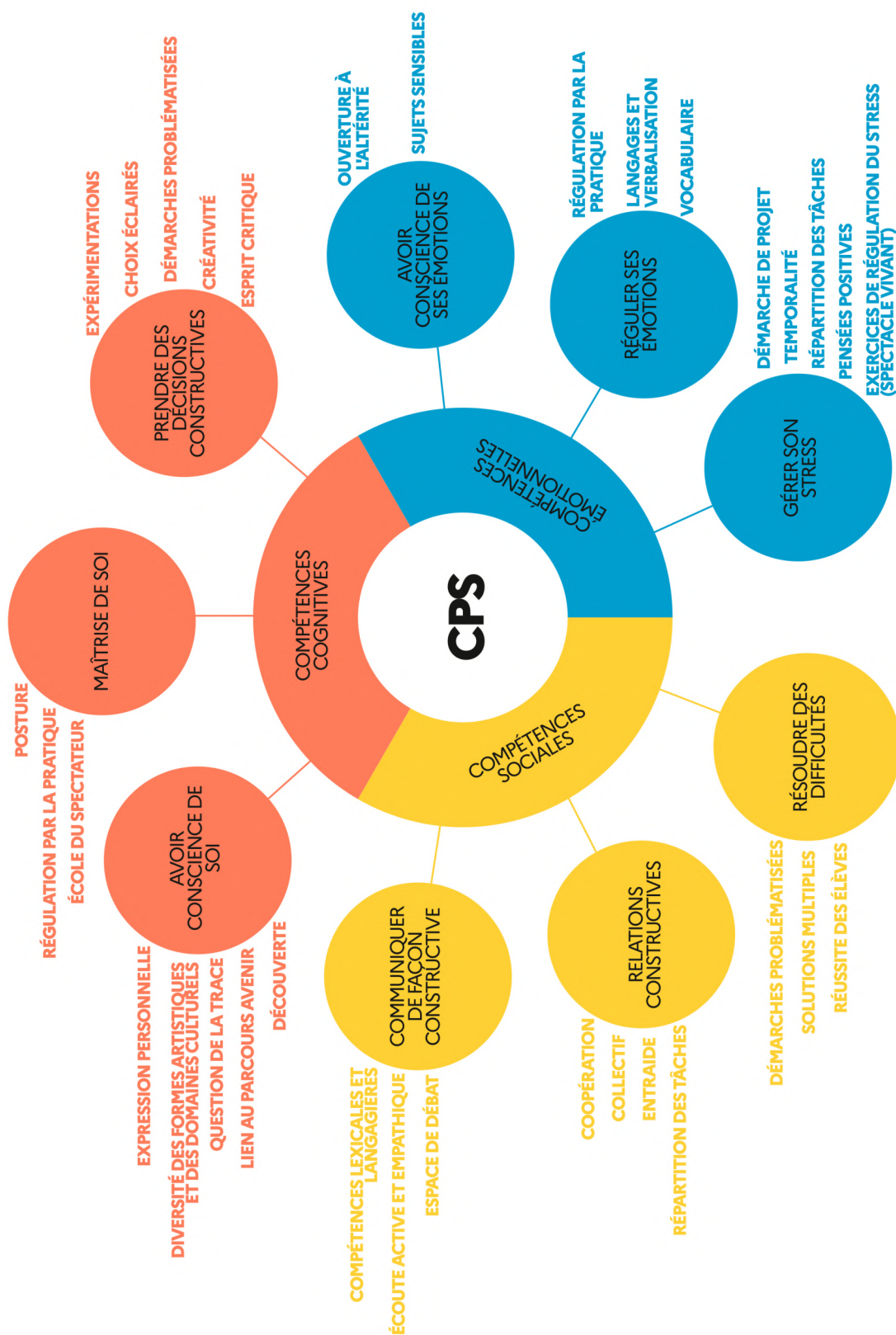
Il est également important de penser aux traces du projet (attestation de l'élève sur Adage, éléments de valorisation et de communication, cahier PEAC, carnet du spectateur, etc...) afin que l'élève puisse prendre conscience des habitudes de fréquentation, des codes acquis et de la diversité des œuvres, des points de vue, des démarches rencontrées. Ce sont ces traces qui lui permettent d'élaborer un sens et une cohérence dans son parcours. Elles permettent un rebond cognitif.

Un levier important se situe également hors de l'école, dans la **RELATION AVEC LES FAMILLES**. Ce sont elles qui, au quotidien, prennent le relais de l'éducation artistique et culturelle en proposant à leurs enfants des découvertes, des sorties ou des pratiques culturelles qui prolongent et enrichissent les expériences vécues en classe. Les jeunes peuvent

aussi s'orienter vers des pratiques qui entrent en opposition avec celles instituées par la famille, c'est une manière pour eux d'affirmer leurs droits culturels. Pour cette raison, les compétences psychosociales développées dans les projets EAC – telles que la curiosité, l'ouverture à l'autre, la régulation émotionnelle, la coopération, la pensée critique ou encore la confiance en soi – méritent d'être clairement explicitées aux familles. En partageant avec les parents le sens des activités menées, en organisant des valorisations ou des restitutions auxquelles ils sont invités, les enseignants leur permettent de mieux percevoir l'impact des projets sur le développement global de l'enfant. Les familles deviennent alors des partenaires capables de soutenir, d'encourager et de valoriser les progrès de leur enfant, que ce soit dans ses capacités d'expression, son rapport aux émotions ou sa manière d'interagir avec les autres. Cette continuité entre école et famille favorise ainsi un environnement cohérent et sécurisant, propice à l'épanouissement des compétences psychosociales et à la construction d'un parcours culturel riche et durable.

Il s'agit bien, pour reprendre les textes fondateurs de l'EAC, de défendre « *une éducation par l'art, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées* » (Référentiel, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>)

L'Éducation Artistique et Culturelle permet aux élèves de se confronter aux multiples enjeux de la vie — qu'ils soient thématiques, philosophiques, psychologiques ou corporels. En mobilisant les compétences psychosociales, comme l'empathie, la pensée critique, la coopération ou encore la gestion des émotions, l'EAC offre un terrain privilégié où chacun peut apprendre à se comprendre soi-même autant qu'à comprendre l'autre. L'art et la culture ne livrent pas de réponses définitives : ils explorent des pistes, interrogent, et font de la pluralité un paradigme. C'est là que réside l'enjeu de nos actions éducatives : inviter les élèves à développer une pensée réflexive, nourrie au sein du collectif, les amener à considérer chaque projet comme un espace de dialogue, d'expérimentation, de mise en commun, de rencontre, d'évolution... une manière de s'inscrire dans la réalité sociale et culturelle qui les entoure, de s'enraciner dans l'expérience humaine. Il ne s'agit pas de faire de l'EAC un objet fini en soi, mais plutôt de mettre l'accent sur le processus, la démarche qui permet aux élèves de s'élever.



Représentation schématisée du lien entre CPS et EAC © DAAC de Lyon

DIRECTEUR DE PUBLICATION

MATHIEU RASOLI, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

COORDINATION

AURÉLIE BLONDEL, adjointe au délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

CONCEPTION & MISE EN FORME

FABIEN BOULAY, webmestre

COMITÉ DE RÉDACTION

AURÉLIE BLONDEL, FABIEN BOULAY, VÉRONIQUE CHABERT, LORETTE CHAMPAGNAT, VALÉRIE DA-ROS, CÉLINE DE BUTTET, DAPHNÉ DUFOUR, LINDA DUGRIP, LAURA FOULQUIER, RACHEL LE LABOUSSE, ANOUK MÉDARD, SANDRINE POYET-FAWAL, DAVID RIGNAULT, ANNIE THOLOZAN, ROMAIN VEDRENNE

NOS AUTEURS INVITÉS

La délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle de l'académie de Lyon tient à remercier chaleureusement les auteurs invités à ce numéro pour leur participation et leur apport précieux à cette revue.

FANNY BADEY, responsable de la médiation et des relations avec les publics au festival des Nuits de Fourvière

FRÉDÉRIQUE BRONCHAIN LAVIGNE, professeure d'histoire-géographie-EMC au LGT Beauregard de Montbrison et professeure relais auprès des Archives départementales de la Loire

MOUNIRA CHERRABEN, coordonnatrice du PTEAC de l'Ain

ANNE COUSIN, professeure d'ens. artistiques et arts appliqués au LP PR Sainte-Marie la Grand'Grange de Saint-Chamond

OLIVIER DEMAY, coordinateur formation et transmission à l'Archipel des lucioles

BAPTISTE DEYRAIL, artiste, auteur

LAURE DURAND-LAVILLE, enseignante, doctorante en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux

CORINE FAUCHER, professeure documentaliste au collège de la Haute Azergues

MAGALI LACROIX, professeure documentaliste et référente culture au collège du Valromey

MARYLENE LAPALUS, cheffe d'établissement au collège du Valromey

CÉLINE LEFÈVRE, professeure de lettres au collège de la Haute Azergues

ARIEL MAURY, professeur d'EPS au Collège Vaugelas de Meximieux

PASCALE MERMET-LAVY, coordonnatrice du Projet OYOKA

YZA MOUHIB, professeure d'arts plastiques certifiée cinéma audio-visuel au collège J. Michelet de Vénissieux

SOPHIE NACCACHE, professeure d'arts plastiques au Collège Vaugelas de Meximieux

CATHERINE NOVEL, coordinatrice ULIS au collège de la Haute Azergues

VÉRONIQUE SAINT-ESPÈS, professeure éducation musicale au Collège Vaugelas de Meximieux

JEAN-BAPTISTE SEGUIN, directeur de la SEGPA du collège V. Schoelcher de Lyon et professeur relais Cinéma dans le Rhône

REBECCA SHANKLAND, professeure de psychologie du développement, Université Lumière Lyon 2, responsable de l'Observatoire du Bien-être à l'Ecole

DOMIZIA TOSATTO, artiste, autrice

CHRISTÈLE VIAL, professeure d'Histoire-Géographie au collège de la Haute Azergues

Art'Ure

Prendre le temps de penser l'éducation artistique et culturelle

Art'Ure est une revue gratuite éditée, diffusée et imprimée par la Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle du Rectorat de Lyon. Le directeur de publication et responsable de la rédaction est Mathieu Rasoli, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle. Le premier numéro a paru en janvier 2021.

ISSN 2781-0720