



**MINISTÈRE
DE LA CULTURE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Délégation générale
à la langue française
et aux langues de France**

Rapport d'évaluation
de l'appel à projets national 2019
"Action culturelle et langue française"

Projets artistiques
et culturels
et acquisitions
langagières



Évaluation qualitative de l'appel à projets national 2019
« Action culturelle et langue française »

Rapport d'évaluation

Projets artistiques et culturels
et acquisitions langagières

Mission d'évaluation confiée à Hugues Lenoir
Université de Paris-Nanterre – Lisec EA 2310
Avec le concours de l'association Initiales à Chaumont

Février 2021

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les participants et les responsables, animateurs et porteurs de projets, pour leur accueil tant par téléphone qu'en présentiel dans une situation sanitaire compliquée du fait de la Covid 19 et des confinements qu'elle a déclenchés.

Merci à Edris Abdel Sayed, directeur pédagogique régional de l'association Initiales, pour sa relecture attentive et ses conseils.

Sommaire

Introduction	4
Méthodologie	
Échantillon	
Plan de la synthèse	
Première partie : présentation des résultats des entretiens	6
I. Les acquis en expression orale	6
Pour les jeunes de moins de 26 ans	
Pour les publics adultes	
II. Les acquis à l'écrit	10
Pour les jeunes de moins de 26 ans	
Pour les publics adultes	
III. Les apprentissages linguistiques formels	13
IV. L'usage des outils numériques	15
V. La numératie	16
VI. Autres effets d'apprentissage et transferts	17
Seconde partie : conclusions et préconisations	19
I. Conclusions de l'évaluation qualitative	19
II. Préconisations	20
Annexes	23
<i>Annexe 1</i> : Lettre de mission	
<i>Annexe 2</i> : Grille d'entretien	
<i>Annexe 3</i> : Echantillon (projets retenus)	

Introduction

Ce rapport est le résultat d'une commande de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France¹ (DGLFLF). Il vise à établir une évaluation qualitative de l'appel à projets 2019 « Action culturelle et langue française ». Plus précisément, son objectif sera, notifie la lettre de mission, de « mesurer l'impact des projets soutenus à partir d'une liste d'indicateurs établie en concertation avec la DGLFLF. Elle permettra de mettre en évidence les effets des actions entreprises sur la pratique et la maîtrise du français pour leurs bénéficiaires. Des préconisations concrètes seront formulées dans la perspective de la reconduction de l'appel à projets national en 2021 »².

Méthodologie

Pour mener à bien cette enquête, il a été décidé entre son auteur et la DGLFLF de procéder par entretiens semi-directifs³ auprès d'un échantillon d'une dizaine de projets retenus sur l'appel à projets 2019. La grille d'entretien et l'échantillon *de facto* sont aussi le résultat d'un travail en commun et d'une décision partagée.

La grille d'entretien visait à recueillir des données sur les évolutions langagières et linguistiques des participants tant en ce qui concerne l'oral que l'écrit (dont les acquis en lecture) mais aussi à mesurer l'éventuelle utilisation des outils numériques et les réinvestissements sociaux de ces acquisitions culturelles et langagières.

Les entretiens devaient, si possible, être réalisés en totalité, sauf exception, en présentiel. Le premier confinement et le second de 2020 ont eu pour conséquence d'augmenter significativement le nombre d'entretiens réalisés à distance et par téléphone ce qui, compte tenu des publics engagés dans les actions culturelles, a parfois rendu la communication plus délicate. Sans que cela soit un biais absolu, il est probable que ces circonstances ont produit quelques effets sur les propos tenus par les participants et recueillis par le chercheur. Dans tous les cas, les entretiens ont été, avec l'accord des participants, enregistrés et systématiquement réécoutés et décryptés afin de permettre une analyse de contenu précise. Afin d'éviter toute stigmatisation, les extraits d'entretiens utilisés dans le présent rapport ont quelquefois fait l'objet de légères modifications de forme et/ou de style en veillant toutefois à éviter tout ajout ou suppression de sens. Les citations utilisées seront présentées en *italique* et de manière anonyme.

Échantillon

Sans être exhaustif ni absolument représentatif, l'échantillon retenu, compte tenu de la disponibilité des structures et associations concernées, représente une diversité réelle de projets réalisés en 2019. Toutes les personnes le composant, responsables des projets et participants, ont accepté d'être interviewées sur la base du volontariat afin de garantir à chacun une expression libre. Les participants n'ont pas été destinataires, avant les entretiens, des questions proposées afin d'éviter toute préparation de réponses et trop d'effets inducteurs voire performatifs liés à la recherche et à l'effet chercheur.

L'échantillon en annexe 3 était composé de dix projets sélectionnés en fonction de différents critères :

- « publics visés : personnes allophones scolarisées antérieurement ou non et personnes en situation d'illettrisme ou de fragilité linguistique et langagière (adultes, scolaires et jeunes, personnes détenues, jeunes sous-mains de justice...) ;

¹ Lettre de mission en annexe 1.

² Extrait de la lettre de mission.

³ Grille d'entretien en annexe 2.

- expressions artistiques et culturelles mobilisées (lecture et écriture, arts de la parole, théâtre, cinéma et audiovisuel, patrimoine...) ;
- territoire déterminé par la proximité de Paris (Ile-de-France, Bourgogne, Normandie, Grand-Est et Hauts-de-France) : quartiers prioritaires de la politique de la ville y compris en grande banlieue, villes moyennes, milieu rural ;
- champ d'intervention des porteurs de projets : apprentissage du français, lutte contre l'illettrisme, action culturelle et socio-culturelle, éducation populaire, justice... ;
- nature des porteurs de projet : associations, institutions publiques ou privées, porteurs de projet appartenant à un réseau ou non... ;
- ampleur du projet et des budgets mobilisés »⁴.

Au cours de cette enquête ont donc été interviewés, des jeunes en difficultés langagières ou allophones et des responsables d'association, d'une école de la deuxième chance, d'une mission locale et d'un collège ainsi que des adultes en situation d'illettrisme ou allophones impliqués dans des projets culturels portés par des associations ou une collectivité territoriale⁵ : projets culturels d'acquisitions langagières et linguistiques dans lesquels ils étaient engagés avec des supports très diversifiés comme ceux évoqués dans la lettre de mission, à savoir la lecture (Amiens), l'expression orale (Nancy), le patrimoine sur le site de la Villette (Paris), la réalisation de vidéos (Paris) ou d'un livre numérique (Trappes), des activités culturelles liées à un atelier sociolinguistique (Les Mureaux), le théâtre, la danse et la voix (Villiers-le-Bel et Besançon), la musique (Evreux).

L'échantillon utilisé est constitué de 41 entretiens rassemblant 50 personnes. Il se composait de 34 participants, 18 jeunes (5 hommes et 13 femmes) et 16 adultes (6 hommes et 10 femmes), et de 16 responsables ou porteurs de projets (4 hommes et 12 femmes)

On constate un déséquilibre dans les deux sous-échantillons, la proportion de femmes étant très supérieure à celle des hommes.

Cinq entretiens collectifs ont été réalisés avec les porteurs/responsables de projet, un a été réalisé avec un groupe de jeunes. Le reste est constitué d'entretiens individuels. Sur les 41, 14 ont été réalisés par téléphone, 27 en présentiel. Il convient de souligner que malgré le soin porté au choix de l'échantillon, celui-ci ne peut être considéré comme représentatif même s'il est *de facto* significatif.

Plan du rapport

Au regard de la diversité des publics et des projets, le choix d'un plan de présentation clair et précis des résultats s'est avéré compliqué. Les effets produits et constatés devaient-ils être présentés par projet, par public, par effet évalué ? Il est apparu à la relecture des entretiens décryptés que la présentation par effets langagiers et linguistiques, en précisant toutefois la nature des projets et les publics, était la plus pertinente et en cohérence avec la passation des entretiens réalisés. En contrepoint au déclaratif des participants, celui des responsables et porteurs de projets sera évoqué.

Le rapport aborde donc successivement les acquisitions à l'oral, à l'écrit (y compris la lecture), les apprentissages linguistiques formels (scolaires et académiques), l'usage des outils numériques, la numérisation, enfin les usages sociaux et le transfert des acquis dans la sphère professionnelle ou domestique. Afin d'éviter trop de répétitions, ne seront utilisés que quelques exemples pris dans un ensemble de matériaux riches et conséquents mais souvent redondants. Parmi les *verbatim*, j'ai donc dû opérer des choix, certes subjectifs, mais à mon sens les plus signifiants.

⁴ Extrait de la lettre de mission. Compte tenu de la Covid 19 et de la disponibilité des acteurs la zone géographique des entretiens a par la suite un peu évolué.

⁵ Voir annexe 3.

Première partie :

Présentation des résultats des entretiens

1. Les acquis en expression orale

En règle générale, tous les projets ont permis des avancées en matière d'expression et de compréhension orale. Tous les acteurs impliqués en conviennent, qu'ils soient participants ou responsables/porteurs de projets. Mais il est nécessaire de nuancer ce premier constat. En effet, selon la nature des projets - centrés ou non sur l'oralité – et le niveau de langue des participants au démarrage de l'action, les acquisitions sont plus ou moins importantes tant du point de vue de l'expression que de celui de la compréhension. De plus, sauf exception, rares ont été les évaluations formelles de niveau de langue en amont et en aval de la réalisation du projet culturel. La mesure des progressions est presque toujours de l'ordre du subjectif, du ressenti, du déclaratif, au mieux le résultat d'un constat empirique. De plus, malgré des avancées langagières constatées, il est parfois difficile de les isoler des progrès réalisés, en parallèle des projets, dans le cadre d'autres activités, d'autres ateliers. Ce à quoi s'ajoute l'avancée du projet lors des entretiens, quelquefois en cours, quelquefois terminé, voire interrompu ou suspendu à un moment ou un autre du fait des confinements.

Pour les jeunes de moins de 26 ans

Les *verbatim* recueillis parmi les jeunes participants, allophones ou non, permettent d'illustrer ce premier résultat.

Une participante engagée dans un projet vidéo considère :

« Avoir acquis du vocabulaire (...) et des facilités pour s'exprimer à l'oral ».

Dans le même projet un jeune allophone considère qu'il s'est senti « évoluer » et déclare :

« Mieux comprendre certains mots compliqués ».

Quant aux responsables de ce projet de réalisations audiovisuelles, ils ont constaté le même type de progrès :

« Une meilleure compréhension des messages oraux (et...) une production langagière plus fluide ».

« C'est en priorité l'oral qui s'est développé (...). L'oral est désacralisé ».

Dans un autre lieu autour d'un projet de livre numérique, les mêmes constats sont partagés par les participants. Lors d'un entretien collectif, l'une d'entre eux déclare :

« J'ai l'impression que j'ai progressé pour mieux comprendre ce que les autres disent ».

« C'est plus facile pour s'exprimer ».

De même pour deux autres participants du même projet :

« Oui, des progrès (...) avec cette activité j'ai appris à mieux m'exprimer ».

« Oui, bien sûr, j'ai constaté une progression à l'oral ».

L'équipe pédagogique du projet partage ce constat (entretien collectif) :

« Oui, il y a eu des progressions depuis qu'on a commencé, des compétences ont été développées comme oser prendre la parole, échanger des idées ».

« Il y a vraiment eu une progression à l'oral, pour échanger, donner un avis, argumenter ».

Pour les responsables, dans le cadre de ces deux projets, d'autres dimensions liées aux avancées langagières ont été développées, celle de l'écoute et de la capacité à travailler dans un collectif car *« l'oral permet de faire groupe »* comme ils le soulignent :

« Il y a eu progression langagière mais aussi en termes de communication, de capacité à parler sans s'agresser, à travailler en équipe, à poser des questions, à demander de l'aide ».

Évolution comportementale et sociale que les jeunes participants ont aussi pointée :

« Je m'exprime plus facilement, car cette activité, je l'ai faite avec d'autres personnes, j'ai appris à travailler en équipe et à communiquer avec les autres (...) chacun a pu communiquer son idée ».

Idem pour un autre participant :

« On fait des propositions, on écoute les autres ».

Dans une autre expérience encore, plus liée à l'expression corporelle et théâtrale, une jeune femme déclare :

« J'avais beaucoup de mal à m'exprimer, j'étais (noter l'emploi de l'imparfait) quelqu'un d'assez timide et ça m'a permis de vraiment de pouvoir exprimer ce que j'avais besoin d'exprimer ».

Propos confirmés ici aussi par l'équipe pédagogique auxquels s'ajoute pour quelques-uns une ouverture au monde constatée dans d'autres projets :

« Avec l'atelier et l'improvisation, ils ont osé s'exprimer et même devant un public car, à chaque fin de stage, il y a une restitution devant un public restreint où ils s'expriment avec des mots ».

« Ils osent se montrer et pour certains des ouvertures certaines, incroyables ».

7

Concernant la capacité à prendre la parole en public, déjà observée : le projet, selon une équipe projet :

« Ça a même permis à l'un d'entre eux de prendre la parole en public lors de la présentation des courts métrages ».

Lequel se dit grâce au projet *« plus ouvert »*.

En guise de synthèse sur les progrès en matière d'expression orale et pour confirmer les déclarations ci-dessus, écoutons deux témoignages de participants, un peu plus âgés et plus avancés en termes de compétences orales, et qui étaient impliqués dans un autre projet. Le premier constate :

« Oui, en termes d'expression (...) oui, je sens que je suis plus à l'aise quand je parle aux gens, avant, j'aurais été incapable de faire ça par timidité ».

Et le second :

« J'ai du mal avec le français, maintenant ça a évolué par rapport à avant, oui, ça va. Avant, quand je parlais, ça buguait beaucoup, maintenant ça va ».

Il a cependant été plus difficile d'apprécier les progrès à l'oral de jeunes allophones non scolarisés récemment arrivés sur le territoire, leur capacité de verbalisation étant encore très limitée. Néanmoins, l'enseignante responsable du projet considère que :

« Dans la mesure où (...) tout le monde s'est bien impliqué, y compris les plus timides, qui finalement trouvent leurs marques (...), ça développe effectivement des capacités de communication ».

Mais aussi, et ceci a été constaté, nous y reviendrons, pour d'autres participants dans d'autres lieux, les projets permettent de gagner en autonomie et en confiance en soi. L'enseignante souligne :

« Oui, dans la mesure où ils connaissent bien le site de la Villette, ils peuvent y aller désormais tout seuls, on peut en parler, ils visualisent et ils savent se déplacer, demander leur chemin, etc. Tout le monde savait comment on allait du collègue à X, par rapport à ça il y a une autonomie par rapport à leur arrivée (...). Ça leur donne confiance, ils se sentent capables de retourner dans un endroit qu'ils connaissent et du coup une confiance en eux pour se déplacer seuls dans la ville et sortir du trajet collègue-maison, voire même à pouvoir s'adapter, aujourd'hui il n'y a pas le bus, quel est l'autre trajet pour venir au collègue ».

Pour les publics adultes

Parmi les personnes rencontrées de plus de 26 ans, nous avons pu interviewer des adultes en situation d'illettrisme et des adultes allophones plus ou moins avancés en matière de maîtrise de la langue. Pour les premiers engagés sur un projet autour du livre, un participant déclare :

« Oui, parce que ça nous m'a permis d'apprendre beaucoup de choses que je ne savais pas, que j'ai apprises au fur et à mesure (...) prendre la parole oui, je la prends assez souvent (...) j'ai appris des trucs que maintenant j'arrive à les dire (...) je parle avec tout le monde ».

Ou encore pour une femme en situation d'illettrisme dont la compréhension et la communication se sont améliorées :

« Oui, en lecture, j'ai écouté, y'a des mots que j'y arrivais (à comprendre HL), des mots que je savais pas du tout (comprendre) pas au début mais après oui ».

« Oui, avec le groupe, oui (...) en groupe on discute beaucoup, quand on vient là, on parle. J'aime bien parler avec les autres ».

Évolutions constatées par les porteurs de projets, même si aucune évaluation formelle n'a été réalisée et si, comme ils le rappellent :

« On a un peu de mal à faire le tri entre atelier et cette action ».

Ils déclarent cependant :

« Il y a quand même des précisions de langage au niveau soit du livre qui est lu, soit au niveau des questions qui viennent par rapport à des mots et aussi qu'on essaie d'avoir un avis un peu plus poussé, donc on va réfléchir sur les mots des sentiments, des émotions, il y a tous ces mots-là qui viennent ».

Ils ajoutent :

« Dans le groupe, entre les personnes, oui, comme il y a débat, discussion après les lectures, forcément ça suscite l'échange et du coup l'écoute aussi, l'émission d'un avis ou de questionnement sur le vocabulaire. J'ai l'impression mais ce n'est qu'une impression parce que c'est ce que j'entends parfois (...), des gens qui prennent plus facilement la parole, qui semblent intéressés (...) et qui vont aiguïser leurs questions sur les livres ».

Sur un autre territoire, dans un projet impliquant des personnes allophones autour d'activités culturelles en lien avec un ASL, une participante constate ses progrès en expression, compréhension et en vocabulaire :

« Oui beaucoup, maintenant je peux m'exprimer, j'ai connu beaucoup de mots que je ne connaissais pas, je les connaissais dans ma tête mais je ne pouvais pas les dire, je ne savais par leur thème (sens HL). Maintenant, je peux utiliser plein de mots ».

Elle ajoute :

« Oui, je comprends très bien, à force de parler et surtout quand j'ai commencé les cours de français, ça m'a ouvert les portes, direct, maintenant je parle, j'ai pas honte (...), j'ai pas peur de me tromper, je parle (...) Avant j'avais peur de faire des fautes, j'accepte maintenant les gens quand ils me corrigent, ça m'a vraiment permis d'avancer ».

De même pour deux autres personnes :

« Oui effectivement (...) grâce à ce programme on a pu améliorer et mieux parler français ».

« Oui, une grande progression (...) avant je ne parlais pas, c'était très dur, avec le temps on a parlé beaucoup mieux ».

Capacité de compréhension constatée par la responsable du projet :

« Pour les activités en rapport avec le cinéma, c'est plutôt en termes de compréhension orale que les participants progressent. Je ne saurais pas évaluer de manière précise (...), ça peut améliorer leur compréhension (...). »

Au demeurant, il y a ici accumulation de savoirs langagiers, les uns liés au projet culturel lui-même, d'autres s'inscrivant dans le parcours ASL (atelier sociolinguistique) :

« Oui, cette progression, elle s'observe plutôt sur plusieurs mois, sur plusieurs années ».

Ailleurs, il s'agit d'utiliser le français en comparaison avec sa langue d'origine et le rapport entretenu avec celle-ci en s'appuyant sur les proximités linguistiques. Ainsi, une femme allophone considère :

« Avant, j'avais des difficultés à parler et des difficultés à comprendre si les gens parlent français mais maintenant c'est mieux. Avant, si j'avais besoin de quelque chose pour appeler les entreprises comme EDF ou l'école de mes enfants, je dois chercher un ami pour m'aider. Avant, les gens ne me comprenaient pas. Maintenant, ce n'est pas excellent mais ça ira (...) oui, une grande progression à l'oral ».

Il y a donc pour cette femme, au-delà d'un acquis en matière d'expression orale, un gain d'autonomie sociale substantiel. Même effet positif pour une autre, qui constate :

« Oui, c'est mieux, pour parler, pour parler quand je vais voir le docteur ou dans les magasins (...) avant je ne parlais pas ».

Elle ajoute qu'elle communique davantage, y compris au téléphone :

« Oui, un petit peu avec le professeur du collège quand mon fils est absent, il appelle : pourquoi il ne vient pas, avant je ne parlais pas ».

Une autre personne impliquée déclare qu'elle a acquis une confiance en elle et une capacité à s'exprimer en français :

« Oui, bien sûr, avant je ne parlais pas du tout, c'est très difficile, la langue française pour moi (...) Je comprends assez maintenant (...). Avant, je n'avais pas beaucoup de confiance pour parler français à cause de mon accent (...) avant, j'avais un peu peur, plus maintenant ».

L'animateur du projet soulève la question de l'évaluation et de la mesure des progrès ni systématique ni outillé, il est toutefois évident que :

« Il y a eu pour certains des évolutions notables, des progrès pour certains dans les parcours linguistiques et sociaux. Aucun doute, j'ai des gens qui sont arrivés avec un niveau très débutant, avec un niveau A1.1 et qui aujourd'hui sont dans des groupes supérieurs de type A2, voire même certains B1. Du point de vue linguistique à l'oral (...) il y a eu des évolutions sans aucun doute mais qui sont difficiles à attester, certifier, du fait de la façon dont on travaille dans les cours, c'est difficile à évaluer pour nous (...) c'est la question de l'évaluation : de manière très formelle, c'est toujours délicat ».

Au regard de ces témoignages croisés entre participants et responsables/porteurs de projet, il est possible de faire des constats quant à de réels progrès en termes d'expression et de compréhension du français oral même s'il est clair que selon les publics, les âges, les circonstances et les projets, ces progressions sont différentes et renvoient à des problématiques sociales et linguistiques individuelles.

Au-delà des gains langagiers, nous avons aussi constaté pour certains des phénomènes de socialisation (écoute, travail en équipe), chez d'autres des avancées en matière d'autonomie (déplacement, capacité à engager un dialogue), chez d'autres encore des possibilités d'expression en public et une augmentation de l'estime et de l'image de soi. Si ces avancées individuelles et collectives sont

indéniables, notons toutefois que nous n'avons pas interrogé d'éventuels cas de non progression ou de blocage que des participants et/ou des animateurs de projets auraient pu vivre ou rencontrer.

2. Les acquis à l'écrit

Afin d'évoquer ces acquis, il faut savoir qu'ils seront considérés à deux niveaux, à savoir les capacités à décoder et comprendre un écrit et les capacités à produire de l'écrit. Ici, le corpus est de fait moins riche pour les plus jeunes des participants, l'écrit étant en règle générale moins convoqué et utilisé dans les projets retenus. Il s'agit peut-être là d'un biais lié à l'échantillon. Néanmoins quelques occurrences sur la question de l'écrit apparaissent dans les entretiens réalisés. Pour les plus de 26 ans, les projets culturels retenus en revanche ont été assez mobilisateurs de l'écrit.

Pour les jeunes de moins de 26 ans

Place relative ou très secondaire de l'écrit, c'est ce dont témoigne une enseignante dans le cadre du projet destiné à de très jeunes allophones. À la question sur l'usage de l'écrit, elle répond :

« Pas directement en lien avec le projet qui est passé par l'oral ».

Quant au recours à la lecture pour ce public particulier :

« C'est plus compliqué parce que même si on a travaillé sur le texte, en fait ils l'avaient mémorisé, même si on l'a déchiffré, expliqué, mais je ne sais pas s'ils voyaient les mots dans un autre contexte, ils sauraient les reconnaître. La lecture, c'est vraiment très très compliqué, et tous ne sont pas au même niveau, et déchiffrer ne veut pas dire comprendre, il a fallu faire tout ce travail pour l'ensemble de la classe ».

Néanmoins, quelques projets associent oral et écrit comme le rappellent deux responsables d'un même projet :

« L'écriture et l'oral, les deux sont liés : l'atelier s'appelle 'écrire sur soi et parler de soi', donc on mélange les deux ».

Au demeurant, le passage à l'écrit pour des jeunes peu scolarisés, souvent décrocheurs, demeure compliqué et la lecture pas toujours immédiatement accessible, ce qui interroge sur la durée des projets eux-mêmes qu'il convient sans doute d'articuler à d'autres activités et d'autres ateliers, comme le relèvent des porteurs de projet :

« On rejoint un peu la même chose, déjà écrire un texte, pour tous quasiment, ce n'était pas possible au début, ensuite c'est comment les accompagner à produire un texte et avec les échanges comprendre un certain vocabulaire, oui, il y des avancées au niveau lecture pour les plus avancés, pour d'autres c'est un travail de longue haleine, on peut voir des améliorations en effet ».

Pour les plus avancés, l'écriture débloquée peut être mobilisée suite à un travail sur soi, après s'être autorisé à utiliser l'écrit. C'est le cas d'une jeune femme en insertion dans le projet évoqué ci-dessus :

« Je dois avouer que maintenant je me permets de faire un peu plus d'écriture, c'est quelque chose que je ne me permettais pas trop avant (...). C'est de l'écriture pour moi, pour écrire ce que je ressens, ce que j'ai besoin d'exprimer et parfois faire des lettres pour tout un tas de choses ».

De même pour une autre, « sans plus » en lecture dit-elle, mais :

« Ouais, j'écris plus facilement, ça c'est sûr, ça c'est vrai en plus (...). J'ai pu écrire, ça m'a libéré de certains problèmes ».

Un autre projet, pour des jeunes portant d'autres problématiques, la réalisation d'un objet numérique a favorisé un usage plus aisé de l'écrit. Une participante affirme :

« J'aime bien écrire, ça a développé ma capacité d'imagination ».

Recours à l'écriture et en particulier à la lecture qui permet de passer certains stades de compréhension, de mieux maîtriser certains codes sociaux, comme ça a été le cas pour une autre :

« Oui, j'ai du mal à comprendre certains mots que je traduisais sur mon téléphone et aussi certains mots et expressions. Pendant cet atelier, j'ai compris comment on utilise des expressions et où ».

Plus exceptionnellement sans doute, la lecture autour d'un projet déclenche chez certains une nouvelle appétence pour la lecture. Les propos d'une stagiaire recueillis lors de l'entretien collectif en attestent :

« Maintenant, j'emporte des livres chez moi pour lire et je vais chercher les mots que je ne comprends pas sur le traducteur automatique ».

Évolutions des pratiques d'écriture et de lecture que confirment les animatrices du projet dans lequel ont été impliqués ces jeunes :

« Ils sont beaucoup plus à l'aise à l'écrit, ils n'ont plus peur d'écrire au kilomètre et de faire attention aux fautes (... et) par exemple, l'une d'entre elles m'a demandé de lire un texte et de le réécrire (...et) un livre pour lire chez elle ».

Enfin, dans le cadre d'un projet mobilisant de jeunes allophones plus avancés en ce qui concerne la maîtrise de la langue écrite, des constats significatifs peuvent être dressés, même si, ici encore, d'autres activités ont contribué aux progrès linguistiques. Ainsi, pour un participant, l'action a permis une prise de conscience de la distinction écrit/oral :

« Je m'exprimais beaucoup à l'écrit comme je m'exprimais à l'oral, ça, j'ai encore du mal à changer ma façon de parler par écrit mais c'est un peu mieux qu'avant ».

Pour une jeune femme en insertion, elle a gagné en autonomie linguistique et s'autorise des écrits professionnels :

« Des fois je me trompe mais on comprend, des fois je mets un « e » alors qu'il ne fallait pas mais c'est assez compréhensible, c'est pas catastrophique (...). Je pense avoir progressé, par exemple, avant au boulot j'envoyais des courriers aux patients et on n'écrivait pas de lettre, maintenant je leur écris un petit mot en disant bonjour, on vous envoie vos résultats. Alors qu'avant je mettais que les résultats. Maintenant je me permets d'écrire un petit mot ».

II

Pour les publics adultes

Les projets culturels concernant les adultes, à la différence de ceux dans lesquels ont été impliqués les plus jeunes, se sont attachés davantage aux usages de l'écrit. Une femme allophone déclare avoir progressé en autonomie, tant en lecture qu'en écriture :

« Je pense que j'écris bien maintenant, avant je ne connaissais pas beaucoup les conjugaisons (...). J'ai écrit seule une lettre à l'OFII, l'OFPPA et à la préfecture, après je l'ai montrée à mon professeur qui m'a aidée à corriger ».

Elle ajoute :

« Oui, j'ai appris beaucoup de vocabulaire, j'ai lu un livre que j'ai emprunté à la bibliothèque ».

Une femme également impliquée dans cette action constate la même progression :

« Maintenant, si je reçois un courrier, je peux lire toute seule, je comprends sans aide ».

« J'ai écrit une lettre toute seule à la mairie de N. pour demander l'acte de naissance de mes enfants. J'ai écrit cette lettre toute seule que j'ai envoyée et j'ai reçu l'acte de naissance ».

Même type de progression pour un adulte allophone qui parvient seul et en autonomie à rédiger un courrier :

« Oui, j'écris le français, j'ai progressé beaucoup (...) maintenant je peux faire une lettre ».

Des progrès aussi pour une autre personne, même s'ils ne sont pas de la même ampleur que les précédents, en particulier en matière de décodage. Elle déclare cependant :

« Oui, je lis bien le français, mais je ne comprends pas beaucoup (toujours) des mots qui sont écrits mais maintenant je comprends un peu plus (...). Oui, je fais des fautes, mais j'écris un petit peu, un petit peu plus, pas en lettres attachées ».

Progressions individuelles attestées par l'animateur du projet, même si ce dernier confirme la difficulté de les mesurer précisément en l'absence d'évaluations formelles :

« À l'écrit aussi, il y a eu des évolutions sans aucun doute, mais qui sont difficiles à attester, à certifier, du fait de la façon dont on travaille, les cours, c'est difficile à évaluer pour nous ».

Dans un autre projet adossé à un ASL, les participants allophones conviennent aussi de leurs progrès qui sont toujours en lien avec leur niveau de départ lors du lancement du projet, et quelquefois limités par le confinement. Ainsi l'un d'entre eux déclare :

« Pas beaucoup, c'est difficile à progresser, pour écrire oui, j'ai appris, c'est difficile d'apprendre, pour écrire, j'ai du mal à écrire (...). Avec le Corona, si on s'arrête on perd tout. Pour lire, oui, je lis mieux, (...), pour lire j'ai bien progressé ».

Mêmes progrès tant en lecture qu'en écriture pour une femme allophone et même obstacle dans les apprentissages du fait de la pandémie, mais aussi peut-être un accès à une écriture « plaisir » :

« La lecture, ça va, c'est grâce à ce projet, mais il y a eu le confinement, vraie progression, maintenant je lis direct » (couramment HL). Ah oui, cette année la dictée, je n'ai fait que trois fautes, avant j'en faisais beaucoup. L'écriture, je fais, j'ai un journal, je note tout ce que j'ai fait, tout ce que je dois faire, j'écris souvent ».

Avec l'accès à l'écriture « plaisir » se développe la capacité à utiliser celle-ci sans contrainte de type scolaire ou sans intention utilitariste. À quoi s'ajoutent des capacités d'auto-apprentissage grâce à l'usage du dictionnaire. C'est ce que confie un participant :

« J'ai constaté qu'à l'écrit je parle (sic) bien par rapport à l'oral. Oui bien sûr, avant je ne faisais que des exercices de classe (...). A présent je peux être là sans rien faire et prendre un stylo et avoir des idées en tête et écrire. Alors qu'avant je n'avais pas cette habitude, j'ai constaté que c'est grâce au cours que j'arrive à ce stade ».

Il ajoute quant à sa pratique de la lecture :

« Tout est amélioré, des fois il y a des mots que j'ai du mal à lire, je suis obligé de ralentir un petit peu pour pouvoir bien lire, je pense que c'est le problème que j'ai actuellement. Je comprends si un mot me paraît difficile, je prends le dictionnaire et je cherche le mot ou je demande à mes grands frères et ils m'expliquent ce que cela veut dire ».

Constat partagé par la responsable du projet même si elle est confrontée elle aussi à l'absence d'une évaluation formelle de type scolaire toujours délicate à utiliser avec certains publics. Des progrès ont bien été constatés. Elle en témoigne ainsi :

« Oui, il y en a eu autour de « dis-moi, dix mots », il y a de la production écrite » (pour les groupes les plus avancés), oui, mais difficile à évaluer ».

Pour les personnes en forte situation d'illettrisme, des progrès, certes légers, ont été constatés par les participants. Même si, dans ce cas aussi, il est difficile de les déconnecter des autres activités, d'autant que des responsables de projet soulignent que l'action culturelle n'était pas centrée sur l'écriture mais presque exclusivement sur le livre-lecture. Donc il y a eu peu de recours à l'écrit (graphie). En conséquence :

« Il n'y en a pas beaucoup, et de plus il n'y a pas beaucoup de personnes ici au Cardan en capacité d'écrire. Je crois qu'on a eu deux personnes qui ont écrit par rapport au livre lu ».

Néanmoins, une participante en situation d'illettrisme déclare, en lien sans doute avec un autre atelier :

« Oui, oui, j'écris (...) j'arrive à écrire sur un cahier, je recopie sur un livre (...) ça m'aide à écrire dessus, des idées comme ça ».

Une autre déclare :

« Je commence à apprendre à écrire, j'ai progressé un petit peu, y'a des lettres que je commence à savoir, y'a des lettres que j'ai oubliées ».

Un homme dans le même projet, qui a une meilleure maîtrise de la lecture, déclare suite au projet :

« Je lis beaucoup, le Courrier picard, les magazines. Je vais prendre un livre ici, je vais le lire chez moi (...) ici il y a ce qu'il faut pour lire ».

Pour les responsables de cette action culturelle :

« Ce projet, il a permis de remettre le livre un peu à sa place (...). Il faut que le livre soit d'abord un plaisir » et secondairement « à travers le livre » une occasion d'apprendre. (...) Ce projet, c'est gagnant » (...) certains ont emprunté des livres puis le conseillent à d'autres et puis ils disaient, celui-là je te le conseille, je pense que tu vas aimer, ça créait des envies de lire ».

Ils évoquent aussi la lecture plaisir :

« La musique des mots se met en place et sur le long terme, il va y avoir de très très bons effets ».

Dans un autre projet, du fait de sa spécificité, un autre mode d'acquisition en lecture a été pointé parmi des adultes allophones grands débutants. Il s'agit de la capacité à se repérer dans l'espace, à lire un plan et probablement la possibilité d'opérer un transfert sur d'autres types de représentations de l'espace comme celui du métro. C'est le constat fait par la coordonnatrice d'un projet :

« On a beaucoup travaillé sur le plan, comment se repérer à la Villette. (...) c'est quelque chose qu'ils ont bien cerné (...). C'est quelque chose qu'ils pourront mettre en application sur d'autres plans, d'autres outils de ce type ».

13

Il y a aussi eu un gain en matière d'autonomie et de repérage dans l'espace, ce que confirment deux participants :

« C'est plus facile pour se déplacer ».

Les progrès concernant une meilleure maîtrise de l'écriture et de son corollaire, la lecture, sont très variables d'un sujet à un autre, d'un projet à un autre. Notons que même les projets centrés plutôt sur l'oral ont permis parfois une amélioration des usages de l'écrit. Les participants les plus soucieux de cette dimension nous ont permis de repérer des évolutions significatives leur permettant parfois d'atteindre certains paliers d'autonomie, des capacités d'autoapprentissage. Ils ont parfois déclenché des accès à une écriture « plaisir » et à des activités de lecture « loisir ». Certes, de tels résultats ne sont pas aussi spectaculaires chez tous et toutes mais l'implication dans des projets culturels permet, semble-t-il en règle générale, un accès plus aisé à la langue et reste un outil de facilitation des apprentissages.

3. Les apprentissages linguistiques formels

Bien que rarement mesurés et évalués à l'aide d'outils *ad hoc*, certains entretiens réalisés permettent de pointer quelques apprentissages en matière de vocabulaire et d'acquisitions linguistiques plus académiques, des progrès en matière de prononciation ou encore de gestion des interventions orales.

Les plus jeunes font état d'acquisition de vocabulaire, quelquefois technique, en lien avec leur activité durant le projet. Deux participants le confirment :

« Oui, un peu de vocabulaire ».

« Oui, je peux parler, je connais beaucoup de mots nouveaux, c'est difficile de parler français (...) j'ai fait des progrès ».

Ou encore :

« Oui, un vocabulaire plus riche ».

Ce que confirme l'une des équipes du projet :

« Ils ont pu comprendre de nouveaux mots ».

Pour certains, il s'agit d'apprentissages touchant l'orthographe ou la syntaxe, c'est le cas pour un jeune d'une Mission locale :

« Oui au niveau de l'orthographe, la syntaxe (accords), je faisais énormément de fautes, j'en fais toujours un peu mais beaucoup moins ».

Ou encore, ailleurs, un autre a constaté :

« On a fait un montage vidéo, j'ai fait principalement le scénario, c'est pour ça que j'ai beaucoup progressé en orthographe ».

Et il faut mentionner un stagiaire allophone qui utilise des termes *ad hoc* et savants pour qualifier sa progression :

« Oui, effectivement, pas mal, surtout les connecteurs logiques dont je ne savais ce que cela veut dire et au fil du temps je commence à m'améliorer ».

Une formatrice en français a constaté de son côté, pour de jeunes stagiaires, une meilleure capacité à organiser leurs idées et leurs discours :

« Ils ont compris l'importance d'un schéma narratif utile dans toutes les situations de la vie ».

En ce qui concerne le sous-échantillon d'adultes, même type de constats, quelques occurrences en matière d'acquisition de vocabulaire. Une femme allophone déclare par exemple :

« Maintenant je peux utiliser plein de mots ».

Ou encore l'acquisition des règles d'accentuation comme le souligne une autre :

« J'ai compris comment utiliser les accents aigus, graves ».

Ou encore selon une responsable :

« Oui, parce que chaque séance est préparée en amont, on les prépare sur le vocabulaire, le synopsis. On s'assure que les gens vont comprendre le plus possible le film qu'ils vont aller voir ».

Ainsi que déjà évoqué, une progression en orthographe et grammaire :

« Oui, ça m'a aidée en orthographe, avant je demandais à mon mari d'écrire les demandes, maintenant j'écris toute seule les demandes (...) avant je ne connaissais pas ça ».

« Oui, beaucoup, en fait, je maîtrise un petit peu la langue française mais par contre depuis que j'ai commencé les cours, ça m'a beaucoup aidée surtout côté conjugaison, grammaire, orthographe et même la prononciation ».

Constats confirmés par l'animateur du projet culturel :

« Le lexique forcément, pour un public débutant (...) c'est une compétence qui a été fortement développée ».

Celui-ci a aussi noté quelques progrès, en particulier dans l'usage oral de certaines règles :

« Une des avancées notoires, c'est la maîtrise de la temporalité, être capable de s'exprimer en fonction du besoin et du contexte au présent, passé, futur et compréhensible pour un locuteur francophone natif (...).

La grammaire, la syntaxe, placer son adjectif (...). Pour les verbes les plus simples, une grosse vulgarisation de la conjugaison. Le lexique, oui, la conjugaison et dans une forme assez simple la syntaxe ».

D'autres responsables d'action ont constaté des acquisitions en termes de mémorisation et de prononciation du français à l'oral :

« On travaille aussi la conjugaison à travers les chansons et ça aide à les retenir (...), ça travaille également la mémoire et ça débloque beaucoup de choses, ça aide à s'exprimer plus facilement ».

Ils complètent :

« Il y a des chansons qui permettent d'apprendre de nouveaux mots mais avec une mélodie qui permet de retenir plus facilement ces mots-là et ça nous amène à prononcer chaque syllabe (...) et travailler sur les liaisons (essentiels) à la compréhension pour un étranger qui arrive en France. En travaillant comme ça, ça permet vraiment d'augmenter la prononciation et la compréhension du mot ».

« Forcément, car on travaille la phonétique ».

Hormis les exemples ci-dessus, notons que dans de nombreux cas, lors des entretiens avec les participants, les questions concernant l'acquisition de vocabulaire se soldaient par un « oui » sans autre développement. Quant à celles touchant à l'orthographe et à la syntaxe, les réponses étaient, à quelques exceptions près, de même nature. De leur côté, les responsables/porteurs ont souligné que ces apprentissages n'étaient pas centraux dans la réalisation des projets, seulement incidents.

Trois raisons nous, semble-t-il à ceci. La première déjà pointée, c'est que ces dimensions orthographiques et syntaxiques n'étaient pas au cœur des objectifs des projets. La deuxième, sans qu'elle soit absolument absente du travail réalisé, n'était pas toujours « scolairement » travaillée, voire nommée en tant que telle. Elle était un « allant de soi » non systématisé, non intégré comme un effet potentiel, car la dimension culturelle des projets prévalait. Enfin, elle n'a jamais fait (sauf un cas d'auto-évaluation) l'objet d'une appréciation et d'une mesure précise et outillée.

15

4. L'usage des outils numériques

Tous les projets culturels rencontrés n'ont pas mobilisé d'outils numériques comme le confirment les responsables d'une action centrées sur le livre :

« Ça ne faisait pas partie de l'idée du projet ».

Malgré cela, certains participants témoignent là encore d'avancées dans ce domaine, plus particulièrement lorsque le projet lui-même les mobilisait fortement. Comme lorsqu'il s'est agi de réaliser des vidéos ou un livre numérique. Certains jeunes ont été sensibilisés à de nouvelles applications touchant au montage ou au travail sur les images. En ce sens, une stagiaire déclare :

« La formatrice nous a appris à modifier les images (...), à travailler sur une image du livre ».

La formatrice précise :

« Les jeunes ont illustré une partie de livre, ils ont dû scanner, mettre dans leur boîte aux lettres, renommer, copier, coller (...), déplacer, récupérer une pièce jointe, la mettre dans un autre lecteur, enregistrer dans différents formats, numériser les illustrations, etc., (...) et s'initier à bookcreator ».

Ailleurs une personne en insertion précise :

« J'avais de bonnes bases, j'ai découvert quelques trucs, sur les logiciels, des fonctionnalités que je ne connaissais pas, j'utilisais les trucs de base, ils m'ont montré des trucs un peu plus poussés pour faciliter le montage vidéo ».

D'autres participants ont progressé en matière d'usage courant des outils numériques de base. Par exemple :

« Oui, parce qu'on a écrit durant le confinement, j'ai écrit sur ma tablette pour transmettre mes idées, on a communiqué par mails ».

« Je savais déjà l'utiliser, mais pas fréquemment. Avec cet atelier je l'ai utilisé un peu plus, j'ai réussi à le maîtriser ».

Quant à d'autres participantes, elles affirment :

« J'avais déjà des bases avant donc, mais ça m'a permis de découvrir WhatsApp, je connaissais pas trop. (...) Maintenant, si j'écris, c'est sur mon téléphone ou sur papier ».

Il s'agissait donc de permettre aux jeunes participants de dépasser l'usage basique de leur *smartphone*, voire de l'utiliser afin d'améliorer leur performance orthographique. Une animatrice de projet souligne :

« Oui, on a utilisé à chaque fois l'outil numérique, pour mettre en page, rechercher des mots, des outils et surtout saisir (du texte) et utiliser (prendre en compte) les propositions du correcteur orthographique et puis à terme savoir que le mot s'écrit comme ça ».

Pour les adultes rencontrés, il est quelquefois difficile de savoir ce qui a été acquis en matière numérique dans le cadre du projet ou dans d'autres ateliers. C'est le cas d'une stagiaire allophone :

« J'ai appris beaucoup, comment faire un e-mail, comment l'envoyer, faire des messages professionnels, amicaux, comment on commence et finit un courrier (...) j'envoie toute seule les e-mails ».

Et qui ajoute plus loin sur sa progression :

« Oui, parce que j'ai fait plusieurs cours d'informatique ».

Usage modéré donc dans bien des cas des outils numériques et le plus souvent en lien avec des activités courantes, sauf projet spécifique. Une porteuse de projet précise à propos du numérique :

« Pas énormément utilisé (...) mais surtout dans les ateliers habituels et plus pour la création de groupe WhatsApp et formation à l'utilisation de WhatsApp, pour le suivi et la communication entre stagiaires ».

Des acquisitions ont été faites aussi dans un autre atelier mais en lien avec le projet, par exemple pour préparer une visite culturelle :

« Repérage du trajet, horaire de trains... ».

5. La numératie

Elle est absente de la totalité des projets sélectionnés dans l'échantillon, lorsqu'elle apparaît dans les entretiens c'est tout à fait à la marge, comme le rappelle une stagiaire en insertion. Ici, en fait, on relève quelques éléments de géométrie plus que de numératie d'ailleurs :

« On a aussi travaillé sur les formats du papier A5, A4 ».

« Il y avait les formes géométriques du Renard ».

« On a travaillé sur les pourcentages, pourcentage pour le libraire, l'éditeur, l'imprimerie, c'est un peu du calcul quand même ».

Ou, selon une animatrice :

« Pas de travail systématique mais quelquefois au détour d'un travail pour compter le nombre de mots d'une chanson, pour transposer un texte ou une mise en page ».

De fait, comme le remarque une adulte allophone :

« Il n'y avait pas de trucs mathématiques, il n'y en avait pas ».

En bref, si la numératie est l'objet d'apprentissage, précise une personne :

« On l'aborde en dehors des activités culturelles ».

Si la numératie n'a pas été convoquée dans les projets analysés, il convient de souligner qu'elle pourrait apparaître comme importante afin de pouvoir communiquer aisément dans la vie quotidienne, le comptage et l'usage des nombres s'avérant souvent nécessaire pour atteindre une réelle autonomie de communication.

6. Autres effets d'apprentissage et transferts

Au-delà des apprentissages langagiers et linguistiques les participants aux projets culturels ont parfois développé d'autres compétences et d'autres capacités. Les projets ont eu aussi parfois des effets sur les relations sociales et familiales, ont débouché sur des activités nouvelles, sur une meilleure compréhension de la société française, voire ont permis un gain d'autonomie substantiel.

Ainsi pour une femme en situation d'illettrisme, le projet a eu pour effet de renforcer une solidarité intrafamiliale :

« Oui, j'en parle avec ma fille, ma fille, elle m'apprend un peu à lire, j'essaie de le faire toute seule, mais toute seule c'est un peu dur, ma fille m'aide, mais ce n'est pas évident évident ».

Et les projets ont facilité et encouragé des sorties et des activités nouvelles pour certains, selon une responsable :

« Oui, heureusement que oui (...), oui, les gens y vont sans nous (au cinéma), pareil pour tout ce qui est sorties culturelles, ils y vont avec leur famille ».

Et « ils accompagnent leurs enfants à la médiathèque ou empruntent des ouvrages du rayon FLE ». Ce que confirme une stagiaire adulte :

« Oui, j'ai les cartes, moi, mon mari et les enfants on a tous une carte de la médiathèque, j'emprunte des livres souvent sur l'histoire de France ».

Ou encore une autre ailleurs :

« Oui, j'ai la carte de la médiathèque, j'y suis allée avec mes enfants avant le confinement ».

« Oui, je suis allée au spectacle aussi, au centre André Malraux, au théâtre ».

Idem pour un adulte allophone :

« Oui, il y a des endroits où je suis allé tout seul (...) genre la tour Eiffel, le Louvre, mais j'étais juste dehors, je ne suis pas entré, voilà, j'ai pu visiter pas mal d'endroits ».

Et pour une autre stagiaire dans la même situation :

« Maintenant (pour se déplacer) c'est facile, ou, i je lis les plaques de rues ou « bibliothèque », je connais bien tout ça (...) oui, c'est plus facile, j'ai pris les bus, avant je ne connaissais pas, j'habite Nancy ».

Des connaissances et des compréhensions complémentaires ont été acquises pour d'autres :

« Oui effectivement, car grâce à ces programmes, on a pu améliorer non seulement de mieux parler le français mais aussi le fait la découverte de différentes cultures en France, des choses qu'on ne savait pas avant. On a pu découvrir l'histoire de la France. On sait quand même pas mal de choses alors qu'avant on ne savait même pas ».

« J'ai appris que la préfecture, c'était pas seulement pour les papiers, pour des gens qui sont des immigrés, mais à la fin j'ai su que la préfecture (...) elle est pas juste pour les papiers (...). Elle a beaucoup de services (...), j'ai appris beaucoup comme les droits de la femme, je ne connaissais pas ça, plein de trucs pour l'assimilation, le travail ».

Ainsi que des évolutions culturelles, comme en témoignent les animateurs d'un autre lieu :

« C'est la dimension orale autour de l'esthétique (image) et des échanges (discussions) qui a été la plus marquante en matière d'évolution des participants ».

En témoigne aussi une participante lors d'un autre entretien :

« Ça a développé ma capacité d'imagination ».

De même pour une autre participante, qui déclare à la suite du projet :

« Je fais des créations visuelles, je fais des petites créations ».

Les projets ont aussi favorisé des gains en matière d'autonomie, de liberté et de confiance en soi. C'est ce que disent deux autres bénéficiaires dans des lieux différents :

« Oui, ça me donne plus de liberté, mais pas beaucoup, en tout ça a changé, oui, c'est mieux, en plus je me sens un peu plus libre, je n'ai plus peur comme les premiers jours quand je suis venu ici (...) j'ai commencé à comprendre le pays, ça m'a donné la liberté de ne pas avoir peur comme auparavant. (...) Ça m'a permis de faire un progrès moral et aussi d'aller vers les autres, de prendre une grande confiance en moi ».

De même pour une stagiaire étrangère :

« Ça nous a aidés à grandir, à être plus autonomes ».

Évolution confirmée en matière d'autonomie et d'initiative par une responsable concernant un autre stagiaire en insertion :

« Un autre exemple, X a fait erreur sur les dates de stages : il est venu me voir, on a discuté ensemble (...), et là, fantastique, il dit : 'est-ce que tu veux que j'appelle moi-même le patron pour lui expliquer ?' et là, j'ai compris car dans ces situations en général c'est à nous que ça incombe, c'est lui qui voulait le faire ».

Seconde partie :

Conclusions et préconisations

1. Conclusions de l'évaluation qualitative

Une première remarque s'impose, au sujet des impacts de la crise sanitaire : plusieurs des interviewés ont souligné que la Covid 19 et les confinements que le virus avait entraînés ont eu des effets sur la dynamique et la mise en œuvre des projets, du fait de parcours interrompus ou modifiés avec, pour conséquence, des effets d'apprentissage langagiers et linguistiques probablement moindres.

Une limite est à souligner quant aux résultats présentés dans ce rapport - en ce qui concerne les progrès et une meilleure maîtrise de la langue par les participants - liée au fait que ces résultats reposent sur le déclaratif de participants, de responsables et d'animateurs de projets, et que quasi aucune évaluation formelle et outillée n'a été réalisée dans ce cadre.

C'est là une question centrale : peut-on procéder à des évaluations plus formelles ? Ne risquent-elles pas de nuire à la qualité des activités artistiques et culturelles, voire à l'implication des participants ? De plus, il conviendrait, si de telles évaluations étaient proposées, de **s'interroger sur les outils de la mesure, en veillant en premier lieu à ce qu'ils ne soient ni scolaires ni infantilisants**. Par ailleurs, il serait **souhaitable que la prise en main de ces outils, adaptés à chaque type de public, se fasse dans le cadre d'une formation de formateurs**.

Il apparaît clairement au travers des entretiens analysés que les effets en matière d'acquis langagiers et linguistiques sont très différents selon la mobilisation de l'écriture, de la lecture, de l'oralisation dans les projets artistiques et culturels, et bien sûr selon les niveaux de maîtrise de la langue chez les participants. Les entretiens ont été en effet réalisés auprès de publics très hétérogènes d'un projet à l'autre (FLE, alpha, illettrisme), sachant que les niveaux de ce même public pouvaient parfois être très différents à l'intérieur d'un même projet culturel.

Ainsi peut-on affirmer que **la nature même des projets est déterminante dans la nature des acquisitions réalisées. Néanmoins, tous ont permis d'améliorer l'expression**. Même si certains projets étaient plus propices aux effets langagiers oraux (théâtre, musique...), certains ont aussi permis d'accroître des capacités d'imagination et/ou de créativité, voire ont favorisé des effets « esthétiques » ou un éveil technique et numérique.

Assez fréquemment, l'implication dans les différentes activités a produit une **ouverture aux autres**, a participé à la découverte du travail en groupe et de la coopération. Elle a permis de développer l'écoute et la tolérance, l'acceptation des points de vue divergents, voire contradictoires, et parfois même la capacité à s'exprimer en groupe ou en public. En bref, certains projets au-delà de la dimension culturelle ont favorisé des avancées socialement et humainement essentielles.

Pour d'autres participants, les projets ont été l'occasion d'acquérir **plus d'autonomie pour agir**, l'un d'entre eux affirmant :

« Oui, plus de confiance en moi-même, ça m'est arrivé d'intervenir en réunion de salariés, je trouve que je me débrouille un peu, c'est pas encore top top mais c'est mieux ».

D'autres ont renforcé leur capacité à se déplacer ; pour d'autres encore, les projets ont permis de découvrir le rôle de certaines institutions, voire des pans de l'histoire de France, ou encore d'accéder à

une meilleure compréhension de certains codes sociaux hexagonaux comme ça a été le cas pour une participante :

« Oui, j'avais du mal à comprendre certains mots que je traduisais sur mon téléphone et aussi certains mots et expressions. Pendant cet atelier, j'ai compris comment on utilise des expressions et où ».

Enfin, quelques projets ont connu des **suites de parcours d'apprentissage** dans un CFA (centre de formation et d'apprentissage) ou par l'obtention d'un contrat de professionnalisation comme cela a été évoqué pour deux des participants.

Il est possible de réaffirmer que chaque projet a favorisé **des apprentissages spécifiques**, ou pour le moins une initiation dans un champ culturel particulier, **mais les acquis en français oral dominant largement**. **L'écrit, souvent secondaire dans les projets constituant l'échantillon**, a été parfois travaillé avec les participants qui possédaient le meilleur niveau de maîtrise de la langue. Les apprentissages linguistiques orthographiques et syntaxiques ou de formes sont évoqués et parfois repérés mais sans évaluation formelle et ne reposent que sur du déclaratif et du ressenti, soit celui des participants, soit celui des animateurs des activités culturelles.

Quant aux outils numériques, ils ont été très peu mobilisés dans le cadre des projets culturels hormis quelques logiciels spécialisés auxquels les participants ont été partiellement initiés. Bien que la plupart des participants soient utilisateurs d'un téléphone portable, il est probable que l'usage qu'ils en avaient était limité aux fonctions de base. Il pourrait être souhaitable que certains projets à l'avenir viennent renforcer ces capacités, voire que l'usage du micro-ordinateur soit amplifié. En effet, certains publics sont encore très loin d'en posséder les codes et sont de ce fait en risque d'illectronisme, comme en témoignent certains porteurs de projets :

« Il y en a, c'est la première fois qu'ils voient un clavier d'ordinateur ».

La numératie, généralement absente, a été peu mobilisée dans les projets, sauf exception, et quand elle l'a été, c'est le hasard qui a présidé à son utilisation.

Enfin, il convient de signaler ce qui pourrait apparaître comme un biais dans les résultats présentés. Lors de la question de clôture de l'entretien, les personnes de l'échantillon ont manifesté **une grande satisfaction et le souhait de recommencer à s'impliquer dans de tels projets**, mais il faut souligner qu'elles avaient été choisies par les responsables des actions, donc sans doute considérées comme des participants « modèles ». Qu'en serait-il des déclarations en matière d'acquisition langagières de la part d'autres participants moins satisfaits ?

2. Préconisations

Il y a sans doute des projets plus propices que d'autres aux apprentissages langagiers et linguistiques. Comment les déterminer plus précisément ? **Un système de critères à la fois simples et précis serait peut-être à élaborer afin de mieux choisir les projets à retenir lors de la sélection des candidatures.**

Le passage à l'écrit pour des jeunes peu scolarisés souvent décrocheurs ou pour les adultes allophones ou en situation d'illettrisme demeure souvent compliqué et la lecture pas toujours immédiatement accessible, ce qui interroge sur la durée des projets eux-mêmes. Il en découle aussi qu'**une meilleure articulation pourrait être bénéfique entre activités artistiques et culturelles et ateliers d'apprentissage de la langue, voire de la numératie et de l'informatique.** Au demeurant, comme le souligne une équipe projet :

« On rejoint un peu la même chose, déjà écrire un texte, pour tous quasiment, ce n'était pas possible au début, ensuite c'est comment les accompagner à produire un texte et avec les échanges comprendre un

certain vocabulaire, oui il y des avancées au niveau lecture pour les plus avancés, pour d'autres c'est un travail de longue haleine, on peut voir des améliorations en effet ».

Au-delà, il est peut-être nécessaire de **soutenir des projets centrés sur les langages et les outils numériques comme outils de création artistique ou culturelle, sans négliger les usages domestiques des outils les plus simples du quotidien** souvent faibles ou défaillants : pour la numératie un concours, peut-être hors de l'appel à projets « Action culturelle et langue française », du type *Dis-mos dix mots*, ou plutôt *Dis-moi dix chiffres*, serait encore à imaginer.

Enfin, il semble essentiel de **conserver une pratique pédagogique adaptée à ces publics** et à la démarche d'accès à la langue française par le truchement de la culture, ce qui implique **une pédagogie non scolaire et active compatible avec les approches culturelles et artistiques**. C'est ce que préconise une porteuse de projet :

« Les activités culturelles permettent de se socialiser et d'apprendre la langue française autrement, de manière plus ludique ».

Rappel des préconisations

1. S'interroger sur les outils d'évaluation des acquis linguistiques et langagiers : outils disponibles ou à construire.
2. Veiller en premier lieu à ce que ces outils ne soient ni scolaires ni infantilisants.
3. Prévoir des outils d'évaluation adaptés au type de public.
4. Prévoir une prise en main de ces outils dans le cadre d'une formation de formateurs.
5. Rechercher une meilleure articulation entre activités artistiques et culturelles et ateliers d'apprentissage de la langue.
6. Insérer des activités de numératie et d'informatique.
7. Recourir aux outils numériques comme outils de création artistique ou culturelle.
8. Ne pas négliger pour autant les usages domestiques des outils numériques les plus simples du quotidien.
9. Privilégier une pratique pédagogique adaptée aux publics.
10. Opter pour une pédagogie non scolarisante et active compatible avec les approches culturelles et artistiques.

Annexe 1 : Lettre de mission

Appel à projets national 2019 « Action culturelle et langue française »

Évaluation qualitative

(15 septembre 2020)

Faisant suite à l'appel à projets national intitulé « Action culturelle et langue française » lancé en janvier 2019 par le ministère de la Culture - MC (délégation générale à la langue française et aux langues de France – DGLFLF et directions régionales des affaires culturelles, directions des affaires culturelles en outre-mer), une mission d'évaluation qualitative est confiée à Hugues Lenoir (hugueslenoir@gmail.com), enseignant-chercheur émérite à l'Université Paris-Nanterre.

Hugues Lenoir s'appuiera au cours de sa mission sur l'expertise d'Edris Abdel Sayed, directeur pédagogique de l'association Initiales située au 16 D rue Georges Clémenceau, 52000 Chaumont.

Objectifs

L'évaluation qualitative visera à mesurer l'impact des projets soutenus à partir d'une liste d'indicateurs établie en concertation avec la DGLFLF. Elle permettra de mettre en évidence les effets des actions entreprises sur la pratique et la maîtrise du français pour leurs bénéficiaires. Des préconisations concrètes seront formulées dans la perspective de la reconduction de l'appel à projets national en 2021.

23

Modalités

La durée de cette mission est prévue de septembre à décembre 2020.

Des entretiens en présentiel ou par téléphone (voire visioconférence) seront mis en place pour une dizaine de projets. Chacun des projets retenus donnera lieu à l'analyse du dossier de candidature remis au ministère de la Culture en mars 2019. Un entretien préliminaire sera prévu avec l'équipe du projet pour déterminer les objectifs linguistiques. Les entretiens seront conduits avec trois bénéficiaires pour chacun des projets pour permettre d'obtenir des observations significatives. Ils seront enregistrés en vue de la transcription de certains passages en recourant si possible à un dispositif de transcription automatique.

La grille d'entretien sera préalablement définie en concertation avec la DGLFLF (annexe 2).

L'échantillon en annexe 3 sera composé de dix projets sélectionnés en fonction de différents critères :

- Publics visés : personnes allophones scolarisées antérieurement ou non et personnes en situation d'illettrisme ou de fragilité linguistique et langagière (adultes, scolaires et jeunes, personnes détenues, jeunes sous-mains de justice ...) ;
- Expressions artistiques et culturelles mobilisées (lecture et écriture, arts de la parole, théâtre, cinéma et audiovisuel, patrimoine...) ;
- Territoire déterminé par la proximité de Paris (Bourgogne, Grand-Est, Hauts-de-France, Ile-de-France, Normandie) : quartiers prioritaires de la politique de la ville y compris en grande banlieue, villes moyennes, milieu rural ;
- Champ d'intervention des porteurs de projets : apprentissage du français, lutte contre l'illettrisme, action culturelle et socio-culturelle, éducation populaire, justice... ;

- Nature des porteurs de projet : associations, institutions publiques ou privées, porteur de projet appartenant à un réseau ou non... ;
- Ampleur du projet et des budgets mobilisés.

Restitution

Cette évaluation qualitative donnera lieu à un rapport remis, à la date du 15 décembre 2020, au délégué général à la langue française et aux langues de France. Elle fera l'objet d'une présentation lors du bilan final de l'appel à projets 2019 qui aura lieu entre la fin de l'année 2020 et début 2021. Les dates de remise du rapport comme de sa présentation pourront connaître un report de calendrier en raison de la crise sanitaire en cours.

Une synthèse du rapport d'évaluation pourra être intégrée dans l'ouvrage *Détours et déclics – Action culturelle et langue française* (Editions La rumeur libre) dont une nouvelle édition est en cours d'élaboration pour une sortie prévue en mars 2021.

Annexe 2 : Guide d'entretien

Evaluer les acquis linguistiques et langagiers : 3 axes de travail

- Usages sociaux du langage
- Apprentissages linguistiques formels
- Effets sociaux

Vous avez participé à un projet « Action culturelle et maîtrise de la langue française » en 2019. Lequel ?
Quel type d'activités avez-vous réalisées ?

Usages sociaux du langage

- À l'oral, avez-vous plus de facilités à comprendre :
Dans les entretiens
En groupe
Au téléphone
En famille
Au travail (hiérarchie, collègues)
Autre
- À l'oral, pour parler, avez-vous plus de facilités (mêmes items) ?
- À l'écrit, avez-vous plus de facilités pour comprendre :
Un courrier
Une liste de courses (une consigne de travail)
Les panneaux d'affichages (gare, supermarché, routiers...)
Les articles dans le journal (ou BD, livre, courriels...)
Un mot (enfants, conjoint...)
- À l'écrit, pour écrire, avez-vous plus de facilités (mêmes items) ?
- Avec le numérique (portable, ordinateur), avez-vous plus de facilités :
Pour utiliser Internet
Rédiger un courriel (transférer ?)
Aller sur un site (SNCF, Wikipédia...)
Payer les impôts, facture
Remplir un formulaire en ligne (CAF, pôle emploi...)
Utiliser les réseaux sociaux
- Sur l'ordinateur, avez-vous plus de facilités :
Pour écrire
Copier/coller
Enregistrer
Insérer
Autre
- Pour calculer, avez-vous plus de facilités :
Pour faire un chèque

Calculer vos dépenses (faire vos comptes)
Faire votre budget
Autre

Apprentissages linguistiques formels

- Dans le cadre du projet, avez-vous fait des apprentissages (formels) scolaires ? Dans quel type d'activités ? Lesquelles ?
En conjugaison
En orthographe
Pour faire les accords
En vocabulaire
Autre

Effets sociaux

- Après l'action culturelle :
Avez-vous continué une activité culturelle (médiathèque, théâtre, atelier d'écriture, chorale...) ?
Etes-vous entré.e en formation (laquelle) ?
Avez-vous trouvé un emploi ?
Avez-vous adhéré à une association (parents élèves) ?
Autre (syndicat...) ?

Annexe 3 : Échantillon des projets retenus pour les entretiens

Bourgogne Franche-Comté

Mission locale de Besançon (25)

Grand-Est

Association Reponse – Vandœuvre-lès-Nancy (54)

Hauts-de-France

Association Le Cardan – Amiens (80)

Ile-de-France

Association de prévention du site de la Villette – Paris (75019)

Association Savoirs pour réussir Paris (75020)

Ecole de la deuxième chance – Trappes (78)

Mairie des Mureaux – Pôle linguistique (78)

Compagnie DK-BEL – Villiers-le-Bel (95)

Normandie

Compagnie Itinéraire bis – Evreux (27)

Ministère de la Culture
Délégation générale à la langue française et aux langues de France
6 rue des Pyramides
75001 Paris
téléphone : 01 40 15 36 71
courriel : dglff.min@culture.gouv.fr
www.dglff.culture.gouv.fr

Délégué général
Paul de Sinety

Pilotage de l'évaluation
Claire Extramiana et Perrine Balbaud

Rapport d'évaluation et synthèse
Hugues Lenoir, Université de Paris-Nanterre - Lisec EA 2310
Avec le concours d'Edris Abdel Sayed, association Initiales, Chaumont

Mise en page et graphisme
Charlotte André

©Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2021



**MINISTÈRE
DE LA CULTURE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Délégation générale
à la langue française
et aux langues de France**