Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DES SPORTS, DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

Fonds d'expérimentation pour la jeunesse

« *Coup de Pouce CLE* »

RAPPORT INTERMEDIAIRE D'EVALUATION

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre des projets financés hors appel à projets.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative
Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site www.experimentationsociale.fr la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet.

Le rapport intermédiaire d'évaluation de l'expérimentation du « Coup de Pouce CLE » remis au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse comprend deux volets :

- un volet *quantitatif*, qui a pour but d'estimer, à travers une évaluation contrôlée, l'impact du dispositif sur les élèves bénéficiaires ;
- un volet *qualitatif*, qui vise à apporter un éclairage sur le fonctionnement du dispositif et sur les mécanismes amenant aux résultats constatés.

Ces deux volets ont fait l'objet de deux procédures de marché public distinctes. Les équipes qui ont été sélectionnées pour réaliser cette évaluation au terme de ces procédures sont issues de l'Ecole d'Economie de Paris pour le volet quantitatif et des cabinets Acadie et Aures pour le volet qualitatif.

Mobilisant des méthodes différentes et cherchant à répondre à des questions distinctes, ces deux volets de l'évaluation sont par nature complémentaires et possèdent chacun leur domaine de validité propre.

Le volet quantitatif de l'évaluation sera complété par une analyse de l'impact sur les élèves bénéficiaires réalisée en fin de classe de CE1, dont les résultats seront disponibles à l'automne 2012.

PLAN DU RAPPORT

A. EVALUATION D'IMPACT (RAPPORT INTERMEDIAIRE) 1

Remerciements 2

Résumé 3

Introduction 4

I. Le dispositif Coup de Pouce CLE 10

II. Le protocole expérimental 15

III. Données 18

IV. Différences d'exposition à CPC et aux autres actions scolaires 22

V. Résultats 26

Conclusion 30

Références 31

Annexe 1 : tableaux statistiques 32

B. EVALUATION QUALITATIVE (RAPPORT FINAL) 39

Introduction 40

I. Le Coup de Pouce CLE, un dispositif normalisé mais réapproprié par les territoires 46

1. Des figures locales fortement dépendantes du niveau d'intégration des clubs Coup de Pouce CLE dans les Programmes de réussite éducative 47

2. Les clubs Coup de Pouce CLE au cœur des politiques éducatives locales 58

3. Une place complémentaire par rapport aux autres formes d'accompagnement 67

4. Le recrutement et la formation des animateurs, facteur clé de la qualité des clubs 73

5. Des démarches de suivi et d'évaluation encore trop limitées 84

II. Un dispositif spécifique de prévention précoce des ruptures scolaires 91

1. Un dispositif qui impacte majoritairement les aspects sociocognitifs des apprentissages et les pratiques de l'écrit 94

2. Des impacts inégaux sur le triangle Enfant - Ecole - Parents 110

3. Le Coup de Pouce CLE : un dispositif ciblé 121

4. La variable déterminante : le profil et la posture de l'animateur 132

III. Synthèse et préconisations 137

En synthèse 137

Le Coup de Pouce CLE mieux que l'école ? 139

Limites et préconisations 140

Annexes Présentées dans un document à part

EVALUATION D'IMPACT

ABDUL LATIF JAMEEL
Poverty Action Lab
J-PAL EUROPE
TRADUIRE LA RECHERCHE EN ACTION

Institut des
Politiques Publiques

Evaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce CLE

Rapport intermédiaire pour le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Dominique Goux[*], Marc Gurgand[♦], Eric Maurin[+]

Avril 2012

[*] Laboratoire de sociologie quantitative, Crest.
[♦] Ecole d'économie de Paris (CNRS).
[+] Ecole d'économie de Paris (EHESS).

Remerciements

Le dispositif évalué dans ce rapport a été mis en œuvre par les académies de Créteil, Lille et Versailles, dans le cadre d'un projet expérimental financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. L'évaluation a reçu le soutien de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour la construction des tests cognitifs et non-cognitifs : à ce titre, les auteurs remercient Jean-François Chesné et Thierry Rocher pour leur engagement tout au long du projet, sans pour autant les impliquer, ni la DEPP, dans les conclusions tirées de ce rapport. Un travail considérable et de très grande qualité a été effectué par les assistants de recherche responsables de ce projet : Adrien Bouguen, Bastien Michel et Camille Terrier. Nous remercions également les assistants de recherche qui ont travaillé sur la saisie des données et notamment Axelle Charpentier.

Ce travail a été rendu possible par la collaboration active des écoles et des rectorats et du ministère de l'Education nationale. Nos plus vifs remerciements s'adressent aux inspecteurs et directeurs d'école qui ont accepté de se plier au protocole expérimental. Nous remercions également Isabelle Del Bianco, Patricia Lammertyn, René Macron, Dominique Roure, Jérôme Teillard, Mathieu Valdenaire, Christian Zamuner. Enfin, nous remercions l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (Apféé), en particulier Annie Fabre et une animatrice de club pour leur disponibilité. Une première version de ce rapport a bénéficié des observations de l'Apféé et de Dominique Glasman.

Résumé

Ce rapport évalue l'impact du dispositif Coup de Pouce CLE (CPC), qui offre à cinq élèves de Cours préparatoire, tout les soirs d'école, tout au long de l'année une activité d'une heure et demie en appui à l'apprentissage de la lecture. Les enfants y sont amenés à manipuler les mots de façon ludique et à apprécier la lecture d'histoires, activités qui sont, probablement, peu réalisées ou valorisées à la maison pour beaucoup d'élèves en difficulté. L'infrastructure très complète qui accompagne CPC engendre des coûts élevés, de l'ordre de 1 200 Euros par enfant, soit environ 20% du coût d'une scolarité, dont la moitié correspond à la rémunération de l'intervenant.

L'évaluation est réalisée en comparant des écoles test et des écoles témoin tirées au sort parmi 109 écoles des académies de Créteil, Lille et Versailles. Préalablement au tirage au sort, les enseignants ont été invités à transmettre la liste des élèves qui leur semblaient « prioritaires » pour participer aux clubs. Les CPC ont ensuite été introduits pour l'année 2010-2011 uniquement dans les écoles témoin. Les élèves de ces listes dans les écoles test et témoin (environ 800 au total) sont comparables en tout point, si bien que les différences éventuelles observées en fin d'année peuvent être imputées au bénéficie de CPC.

Les élèves présentant le plus de risque d'être en difficulté, cible de CPC, peuvent bénéficier de multiples formes de soutien organisées par l'Education nationale sur le temps scolaire et hors du temps scolaire. Le premier effet du dispositif CPC est de réduire les interventions dont bénéficient les élèves ciblés, notamment les actions de soutien scolaire organisées après la classe et auxquelles ils n'ont matériellement plus la possibilité de participer. En comparant les élèves des écoles test bénéficiaires de différentes interventions, mais principalement de CPC, et les élèves des écoles témoin bénéficiaires d'une combinaison d'interventions différentes (et généralement moins intensives), on mesure l'impact complet de l'introduction de CPC, telle que permet de le faire une expérimentation sociale en grandeur réelle.

L'évaluation s'appuie principalement sur les compétences en lecture observées au début du mois de juin et mesurées avec des tests conçus par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Nous ne trouvons aucun effet de la participation aux clubs CPC sur ces compétences, en comparant les élèves présélectionnés des écoles test et témoin. Cependant, nous observons que les bénéficiaires de CPC expriment un goût plus marqué pour la lecture, et généralement pour les matières scolaires, qui s'interprète comme un effet du dispositif. On peut ainsi conclure que, si CPC parvient, comme c'est son objectif premier, à sensibiliser les enfants à la lecture à travers une approche ludique, cette évolution de nature non-cognitive ne se traduit pas, du moins à l'horizon d'une année, par une amélioration des compétences en lecture plus marquée que dans le groupe témoin.

Introduction

De nombreux élèves quittent l'école primaire en maîtrisant mal la lecture. Environ 15% connaissent des difficultés sévères ou très sévères, qui limitent radicalement leurs chances de réaliser une scolarité normale au collège (Haut conseil à l'éducation, 1997). Pourtant, l'échec scolaire n'est pas une fatalité et pourrait être mieux combattu en améliorant les conditions d'apprentissage des enfants issus des milieux les plus modestes (Currie, 2001). Plusieurs expériences menées aux Etats-Unis ont démontré qu'une intervention publique suffisamment précoce était capable d'infléchir profondément les trajectoires scolaires d'enfants initialement parmi les plus en difficulté. Par exemple, les effets très durables des interventions *Abecedarian* (qui propose aux enfants une prise en charge en crèche avec un programme intensif en stimulation du langage) ou *Perry Preschool Project* (qui combine des prises en charge en milieu préscolaire et des visites à domicile) sont désormais bien établis. Les programmes reconnus aujourd'hui parmi les plus efficaces sont toutefois très coûteux et quasi impossibles à généraliser à grande échelle. Ils agissent simultanément sur plusieurs dimensions du problème et la question reste entière d'identifier celles de leurs composantes qui peuvent être à la fois efficaces et généralisables.

Les démarches de soutien en direction des jeunes enfants peuvent emprunter deux voies distinctes. La première s'appuie sur les recherches en sciences cognitives. Elle consiste à calibrer des séquences d'apprentissage précises, donnant ensuite lieu à des enseignements très encadrés et formalisés. La méta-analyse des recherches sur les techniques d'apprentissage de la lecture réalisée aux Etats-Unis à la demande du Congrès (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) donne à penser que certains de ces outils pédagogiques peuvent être performants. Une version d'application à grande échelle en Grande-Bretagne, connue sous le nom de *Literacy Hour*, a donné de bons résultats (Machin et McNally, 2008).

Ces actions sont surtout centrées sur le travail pédagogique en classe. Une seconde approche vise plus directement le contexte périscolaire et familial de l'enfant. Il peut s'agir de sensibiliser et mobiliser les parents, en sorte que leur soutien à la maison soit mieux informé et plus efficace[1].

[1] Avvisati et al. (2010) montrent ainsi que les comportements des jeunes collégiens sont améliorés par un renforcement des relations entre les familles et l'école.

On peut également chercher à aider les enfants par des interventions menées après la classe, mais en-dehors du milieu familial, le but étant par exemple de compenser l'absence de livres à la maison, de valoriser la lecture et la culture écrite.

C'est précisément l'objectif que vise l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (Apféé) à travers son dispositif Coup de Pouce CLE (CPC). Elle propose un dispositif très intensif qui concerne cinq enfants de cours préparatoire (CP) pendant toute l'année scolaire, choisis dans chaque classe parmi ceux présentant le plus de risques d'être en difficulté et pris en charge pendant 1h30 tous les soirs après l'école. Les enfants sont amenés à manipuler les mots de façon ludique et à apprécier la lecture d'histoires, activités qui sont, probablement, peu réalisées ou valorisées à la maison pour beaucoup d'élèves en difficulté. Ce travail est doublé d'une sensibilisation des parents à l'ensemble de la démarche, avec l'ambition que les activités réalisées dans les clubs CPC soient reprises et prolongées en famille.

L'un des paris de cette approche est que la familiarité avec les livres et le *goût* de la lecture favorisent l'acquisition de *compétences* en lecture. On sait aujourd'hui assez peu de choses sur l'efficacité de ce type d'intervention, la littérature sur le sujet étant encore d'ampleur limitée. Le rapport *Developing Early Literacy* (National Institute for Literacy, 2008) résume les quelques recherches rigoureuses, issues de la comparaison d'enfants bénéficiaires et de groupes de contrôle. Ces travaux démontrent que les programmes de lecture partagée (avec des enseignants ou des parents) peuvent avoir des effets significatifs sur le langage (*oral language skills*), mais ces mêmes recherches n'identifient en revanche aucun impact sur les capacités en lecture des enfants (capacité à reconnaître ou décoder des signes écrits, à épeler des mots …). La plupart des programmes évalués concernent toutefois des enfants de moins de 6 ans, lesquels sont peut-être encore trop jeunes pour que l'on puisse déjà affecter leur capacité de lecteur.

Nos connaissances restent ainsi limitées sur la pertinence de ce type d'intervention périscolaire, particulièrement sur les compétences en lecture d'enfants en âge de fréquenter l'école élémentaire. Dans ce contexte, l'évaluation du dispositif Coup de Pouce CLE est particulièrement bienvenue. L'ensemble du dispositif est formalisé, encadré et fait l'objet d'un protocole précis. On sait donc très exactement ce qu'on évalue, et l'action est facilement reproductible, ce qui fait que la question de son extension peut être légitimement posée. Mais l'importance de l'évaluation de CPC tient également à son coût. La contrepartie de cette formalisation – qui repose sur un encadrement important – et de l'intensité de l'action est un coût élevé, supérieur à 1 200 euros par élève, ce qui représente environ 20% du coût moyen d'un élève en CP.

Ce rapport rend compte d'une évaluation expérimentale du dispositif CPC, menée au cours de l'année scolaire 2010-2011 dans une centaine d'écoles primaires volontaires, recrutées par l'Apféé, situées dans les académies de Créteil, Lille et Versailles, accueillant un total d'environ 5 000 élèves de CP dans près de 200 classes. Il complète par une approche statistique d'impact l'évaluation qualitative menée en parallèle (et dont le rapport est présenté en page 39).

En début d'année scolaire, avant toute mise en place du dispositif, chaque école a commencé par établir pour chacune de ses classes de CP une liste de cinq élèves susceptibles de bénéficier de façon prioritaire d'un éventuel programme CPC. Une fois ces listes d'élèves « prioritaires » établies, un tirage au sort a déterminé les écoles « test » dans lesquelles l'intervention démarrerait dès la rentrée 2010 (les autres, écoles dites « témoin », démarrant le dispositif en 2011). A partir de la mi-novembre, les clubs CPC ont ensuite ouvert dans l'ensemble des écoles tirées au sort et une très large majorité (70%) des élèves présélectionnés comme « prioritaires » y ont été inscrits. Enfin, en juin 2011, à la fin de l'année scolaire, une batterie d'épreuves de lecture et de mathématiques a été soumise à l'ensemble des élèves de CP de l'ensemble des écoles (qu'elles aient ou non été tirées au sort), ce qui permet de comparer les acquis des élèves dans les écoles tests et témoins. Le tirage au sort initial garantit que ces comparaisons ne reflètent que les effets de la mise en place de CPC. Plusieurs questionnaires ont également été soumis aux écoles afin de cerner aussi précisément que possible les effets de la mise en place du CPC sur l'ensemble du dispositif de soutien aux élèves de CP dans ces écoles.

A l'issue de cette année d'expérimentation, trois résultats importants se dégagent de la comparaison des élèves des écoles tests et témoins, et notamment de leurs élèves de CP initialement présélectionnés comme « prioritaires » :

1. Le dispositif CPC sollicite les enfants plusieurs soirs par semaine et son premier effet est de se substituer à d'autres formes d'interventions périscolaires, notamment les activités qui surviennent habituellement juste après la classe : les élèves bénéficiaires du CPC n'ont matériellement pas le temps d'y participer. Les élèves « prioritaires » des écoles tests participent également moins souvent aux actions de soutien organisées durant le temps scolaire par les maîtres surnuméraires (RASED, maître RRS) spécialisés dans l'aide aux enfants en difficulté. En revanche, les élèves « prioritaires » des écoles tests bénéficient à peu près autant que les élèves des écoles témoins des actions d'aides personnalisées dispensées par les enseignants de leur école en dehors du temps scolaire habituel.

Au total, qu'ils soient scolarisés dans des écoles tests ou témoins, les élèves présélectionnés comme « prioritaires » bénéficient presque tous d'une forme ou d'une autre d'intervention. Simplement il s'agit surtout d'interventions en sus du temps de classe (CPC, aide personnalisée) pour les élèves des écoles tests et d'un panachage impliquant davantage d'aides pendant le temps scolaire pour les élèves des écoles témoins.

Par conséquent, en comparant les groupes test et témoin, cette évaluation tient compte de l'effet élargi du dispositif. En introduisant CPC dans une école, on n'apporte pas seulement un soutien spécifique à des enfants : on induit aussi des substitutions. La disponibilité des élèves est limitée et les équipes pédagogiques ne concentrent pas tous les efforts sur les bénéficiaires de CPC, si bien qu'une intervention supplémentaire se fait partiellement au détriment des autres. Le « contrefactuel » pertinent pour les bénéficiaires de CPC est donc bien constitué par les élèves initialement semblables, bénéficiant des programmes offerts aux élèves les plus faibles par l'Education nationale, ces programmes étant partiellement évincés lorsque CPC est présent.

On pourrait se demander quel est l'impact de CPC lorsqu'on compare des élèves qui ont *par ailleurs* accès exactement aux mêmes dispositifs. Cependant cette question a peu d'intérêt du point de vue des politiques publiques, car cette situation ne se produit pas sur le terrain : il s'agirait d'étudier CPC *in vitro*. Mais l'expérimentation sociale a précisément pour but d'évaluer une politique en tenant compte de ses effets induits dans un univers social et institutionnel qui ne reste pas neutre aux interventions. C'est un problème classique en évaluation ou, par exemple, une intervention publique peut évincer des efforts privés, ce qui doit être impérativement pris en compte pour ne pas surestimer les effets réels de l'intervention[2].

2. Les élèves « prioritaires » des classes tests manifestent davantage de goût pour les matières les plus scolaires (lecture et mathématiques) que les élèves correspondants des classes témoins (mais pas davantage de goût pour le sport). Il s'agit d'un effet de CPC conforme à l'intention première du dispositif. D'après l'évaluation qualitative menée parallèlement à ce travail (p. 39), le programme est capable d'affecter les aspects « sociocognitifs » des apprentissages, et notamment l'envie de lire, en raison de quatre spécificités : le séquençage des séances autour d'épisodes brefs, la relation de confiance entre les enfants et l'animateur, la petite taille du groupe, le caractère ludique de la pédagogie.

[2] Pour illustrer ce propos, dans une évaluation récente, Duflo, Dupas et Kremer (2012) étudient l'impact du recrutement d'enseignants supplémentaires dans les écoles primaires du Kenya. Ces recrutements induisent une réduction de la taille des classes mais aussi une hausse de l'absentéisme des enseignants en place, si bien que l'effet total est plus faible que si ce mécanisme d'éviction n'avait pas lieu. On voit clairement qu'il ne serait pas correct d'évaluer la politique sans tenir compte de tous ses effets induits.

Elles permettent de développer la confiance en soi et la mise en situation de réussite et apparaissent comme des « particularités » de l'approche. Cela explique que nous observons ces différences par rapport à des enfants qui se trouvent pris en charge dans un cadre plus traditionnel. De ce point de vue, CPC atteint son objectif.

3. En revanche, le dispositif CPC n'a pas d'effet sur les compétences cognitives en fin d'année scolaire : il n'y a aucune différence apparente de résultats aux tests entre les élèves « prioritaires » des écoles tests (bénéficiaires de CPC) et les élèves « prioritaires » des écoles témoins, ni en lecture, ni en mathématiques. On ne décèle également aucun effet sur les performances des élèves « non prioritaires », signe qu'une influence indirecte n'a pas joué non plus. Sans surprise, les élèves initialement identifiés comme « prioritaires » réussissent considérablement moins bien les tests cognitifs que les élèves « non prioritaires », mais cet écart de performance est à peu près exactement le même dans les écoles tests et dans les écoles témoins. Ainsi, le soutien aux élèves organisé autour de CPC n'induit pas de progressions plus fortes que la prise en charge des mêmes élèves par l'Education nationale. S'il développe spécifiquement le goût pour la lecture, l'accès à CPC ne transforme pas cet avantage en performances cognitives plus grandes, du moins à l'issue de l'année de CP. Comme nous l'avons indiqué plus haut, la recherche actuelle ne permet pas de garantir qu'un tel mécanisme devrait exister. D'ailleurs, chez ces très jeunes élèves, les tests de fin d'année révèlent également qu'un plus grand goût pour les disciplines scolaires ne signifie pas une meilleure réussite dans ces mêmes matières : dans les classes tests comme dans les classes témoins, les enfants «non prioritaires » manifestent moins de goût pour les matières scolaires que les enfants « prioritaires », alors pourtant que les premiers réussissent nettement mieux en lecture ou en mathématiques que les seconds.

A notre connaissance, la seule évaluation du dispositif CPC reposant sur des mesures de compétences en lecture a été réalisée par l'Irédu en 2002, dans 45 classes dont 215 élèves bénéficiaient de CPC (Piquée et Suchaut, 2002)[3]. Cette évaluation porte sur l'année scolaire 2000 et CPC est, au moment de l'évaluation, déjà ancien dans cette ville[4].

[3] L'Apféé produit ses propres évaluations, décrites en page 85, mais elles s'appuient sur des questionnaires transmis aux différents acteurs. Il n'y a ni mesure formelle des compétences, ni point de comparaison, ce qui ne permet pas de raisonner en termes d'impact.

[4] L'introduction du rapport précise : « A la demande de l'Apféé et en collaboration avec la municipalité de Colombes, l'Irédu a été chargé de conduire une évaluation externe de l'action nommée « Coup de pouce », mise en place depuis plus d'une dizaine d'années dans cette ville. » (p. 4). En effet, le dispositif a été initié à Colombes en 1989-1990 (voir le rapport d'Acadie, en page 39). Cependant, Dominique Glasman nous a fait observer qu'à l'époque, CPC était moins formalisé et structuré qu'aujourd'hui.

Leurs résultats sont comparables aux nôtres, puisque les élèves pris en charge dans les clubs n'ont pas, en moyenne, de résultats de fin d'année différents de ceux de camarades « semblables » pris dans les mêmes classes et non-bénéficiaires de CPC. Une analyse plus fine montre cependant que l'effet est positif sur les élèves initialement les plus faibles, mais négatif, et du même ordre, pour les élèves initialement les plus forts. Ce résultat est difficile à comprendre et il peut être lié à la méthodologie peu robuste utilisée : elle repose en effet sur l'hypothèse que des élèves ayant en commun un ensemble limité de caractéristiques observées peuvent être considérés comme parfaitement comparables. C'est une hypothèse forte, que le protocole aléatoire utilisé ici permet de lever : l'absence d'effets sur les compétences en lecture résulte de la comparaison d'élèves parfaitement comparables statistiquement au début de l'année.

Notre évaluation, comme celle de l'Irédu, estime des impacts à la fin de l'année scolaire, à l'issue de l'action CPC. La poursuite du présent projet, en recueillant des mesures de performances en CE1, devrait permettre d'examiner l'hypothèse que le travail effectué dans les clubs, notamment en développant le goût de la lecture, porte ses fruits à plus long terme.

La suite de ce rapport est d'abord consacrée à une description du dispositif CPC et des ressources qu'il mobilise. Nous détaillerons ensuite le protocole expérimental retenu pour constituer les groupes test et témoin. La partie suivante sera consacrée à une présentation des données recueillies tout au long de l'année 2010-2011, et particulièrement les épreuves de fin d'année, conçues par la DEPP, puis notées de façon externe et indépendante. Enfin, nous en viendrons à la description des résultats de l'expérience, en comparant de façon détaillée la situation et les résultats observés dans les écoles tests et les écoles témoins.

I. Le dispositif Coup de Pouce CLE

Organisation

Les clubs Coup de Pouce CLE sont une initiative de l'Apféé, organisation créée en 1984 par une équipe d'enseignants souhaitant agir contre l'échec scolaire. Cette association a élaboré à partir de 1995 un dispositif d'accompagnement de certains enfants de cours préparatoire en lien avec leurs parents. L'Apféé agit dans le cadre de conventions qui la lient au Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. Le dispositif est financé en partie par l'Etat et en partie par des mécènes.

Les clubs Coup de Pouce CLE visent à favoriser l'apprentissage d'enfants n'ayant pas chez eux toutes les conditions pour réussir en classe de CP. Il s'agit notamment de leur apporter le contact avec la lecture et la culture écrite que les enfants ne reçoivent pas toujours quotidiennement à la maison. Cela passe par la réalisation d'un double objectif. Tout d'abord, les clubs visent à développer la confiance en soi et la motivation des enfants face aux activités de lecture et d'écriture, à travers le plaisir qu'ils peuvent y trouver. La cible des clubs est ainsi constituée d'enfants ayant initialement des difficultés ou étant plus lents que leurs camarades dans l'apprentissage. Les parents sont la seconde cible de ce dispositif qui vise à encourager une attitude active et bienveillante vis-à-vis des efforts de leur enfant. Un engagement formel de leur part est marqué par la signature d'un contrat lors d'une cérémonie à la mairie en début d'année.

Plusieurs acteurs contribuent au fonctionnement des clubs CPC[5]. La *municipalité* est le partenaire principal dans la mise en œuvre des clubs. Chaque commune porte l'action, trouve le pilote, reste en contact avec le coordinateur et contribue à l'aspect symbolique grâce à l'organisation d'une cérémonie de signature du « contrat d'adhérent au Club » en début d'année scolaire. Lors de cette cérémonie, l'ensemble des partenaires manifestent leur engagement. Au regard des aspects financiers, la commune réceptionne des crédits de la réussite éducative et les alloue aux intervenants.

L'animateur du Club prend en charge cinq enfants de CP à raison d'une heure trente par soir, quatre soirs par semaine, avec pour missions principales : l'animation des séances de club (selon une feuille de route fournie par l'Apféé) et l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. L'animateur est embauché par la ville et formé par l'Apféé. Il s'agit souvent, mais pas toujours, d'enseignants.

[5] On pourra se reporter à l'évaluation qualitative, dont les résultats sont présentés en page 39, pour une analyse détaillée de cette organisation.

L'enseignant de CP est volontaire pour permettre à ses élèves de participer au club CPC. Au début de l'année, il repère les enfants qui lui semblent pouvoir bénéficier du dispositif et propose à chacun d'eux de participer au club. Soulignons que les enfants sélectionnés ne sont pas nécessairement les enfants ayant le plus de difficultés, mais les enfants présentant des difficultés surmontables dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants très en difficulté sont, quant à eux, orientés vers d'autres dispositifs plus spécialisés (RASED, psychologue…). L'accord des enfants et des parents est nécessaire à leur inscription dans le dispositif. La valorisation de la réussite des enfants participant aux clubs passe par l'imbrication forte de ces clubs avec l'école et leur classe de CP. Les animateurs des clubs sont en contact réguliers avec les enseignants qui connaissent ainsi les progrès réalisés par chaque élève dans le Club.

Un *coordinateur* par école assure la liaison entre les différents partenaires. Il est, le plus souvent, un enseignant ou le directeur de l'école. Il est rémunéré à raison d'une heure par semaine et par club. Le coordinateur peut remplacer l'animateur en cas d'absence et assiste aux réunions. Enfin, un *pilote* gère les clubs à l'échelle de la ville et s'assure du bon fonctionnement global de l'action.

Au cours de l'année, plusieurs étapes jalonnent le déroulement des clubs CPC. La formation des différents acteurs aux problématiques rencontrées durant l'année constitue une première étape. Les animateurs, coordinateurs et enseignants participent à cette formation. Parmi les thèmes évoqués figurent la présentation et la mise en œuvre des clubs, l'apprentissage de la lecture par les enfants, la relation avec les parents, le travail donné par l'enseignant et réalisé durant le club. Une autre formation plus spécifique ne concerne que les animateurs et aborde les questions des séances, des méthodes, des ateliers.

Le programme est présenté aux familles lors d'un entretien personnalisé avec les parents durant lequel l'enseignant sollicite l'aide et l'implication des parents. Parmi les engagements requis des parents figurent la préparation d'un goûter, venir chercher l'enfant à la fin des clubs, venir assister à une séance par trimestre et parler avec l'enfant de ses séances à la maison. Ces engagements ont pour objectif de mobiliser les parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants, en les aidant à reprendre confiance en eux et en tissant un lien de confiance entre les parents et l'animateur du club. Le dernier engagement a comme objectif particulier de permettre aux parents de répliquer certaines initiatives vues lors des clubs.

Un mois après le début des clubs se tient une réunion de régulation durant laquelle l'adéquation des élèves sélectionnés est l'un des thèmes abordés.

De même, durant le courant de l'année, certaines écoles organisent des réunions collectives pour que les parents puissent échanger leur ressenti et leurs initiatives.

La fin du mois de mai marque la fin des clubs CPC. Une cérémonie de fin d'année est organisée symbolisant le passage de relais de l'animateur aux parents. A cette occasion un cahier de vacances est remis à chaque enfant. En septembre, si l'enfant rapporte son cahier complété, un livre lui est offert.

Coût et financement

Comme le souligne le rapport d'inspection sur CPC (Rémy, Bouysse et Sultan, 2006) et le rapport de l'évaluation qualitative (p. 39), ce fonctionnement repose sur une organisation rigoureuse. Aux intervenants locaux dont les rôles viennent d'être présentés, s'ajoutent des « ingénieurs », responsables du dispositif et de la formation sur de grandes zones géographiques. Cette forte structure et cet encadrement ont pour contrepartie un coût important. Les charges de l'association elle-même sont principalement couvertes par des subventions publiques, issues notamment des crédits de la politique de la ville et de l'éducation nationale. Nous n'avons pas examiné de données récentes sur ces coûts de structure et elles ne sont pas non plus examinées de façon systématique dans l'évaluation qualitative. En 2005, le rapport d'inspection indiquait un coût de 1 230 000 euros, à une époque où environ 3 000 enfants bénéficiaient des clubs. A ces frais de structure, il faut ajouter le coût de chaque club qui comprend: pour moitié la rémunération de l'animateur du club et pour moitié, celle du coordinateur et du pilote, ainsi que la formation et le matériel. Au total, le coût d'un club est aujourd'hui d'un peu plus de 6 000 euros, soit 1 200 euros par enfant. Il faut mesurer que cela représente environ 20% du coût d'une scolarité en CP, soit une somme très élevée à l'échelle de l'Education nationale. Outre les contraintes de disponibilité des élèves, il est donc logique que les enseignants dont 5 élèves bénéficient de cette ressource ne maintiennent pas sur ces élèves l'ensemble des aides dont ils auraient bénéficié en l'absence de CPC.

Contenu des séances

Les séances ont un caractère ludique, s'attachant au plaisir de l'enfant. Elles ne visent pas à prolonger le travail en classe[6], ni à mettre en œuvre des techniques d'apprentissage de la lecture, ce qui, en fin de journée, serait sans doute très difficile.

[6] A l'exception du temps consacré aux devoirs (cf. la discussion dans l'évaluation qualitative, pp. 128-132).

Le rapport de l'évaluation qualitative souligne la spécificité de cette approche et sa capacité à « éloigner discrètement les élèves de la chose scolaire » (p. 98).

Chaque séance du club Coup de Pouce CLE débute à 16h30 dès la sortie de classe par les élèves qui rejoignent le club pour une séance d'une heure trente. Au début de l'année, un cahier est attribué à chaque élève, qui servira de support par la suite aux différentes activités réalisées durant les séances.

Le déroulement de la séance est très formalisé[7]. Lorsque le club débute, les trente premières minutes de la séance sont consacrées au goûter. Ce temps est un prétexte à la détente et à la parole. L'animateur favorise un travail sur le vocabulaire et l'expression orale des enfants, l'objectif étant que les enfants parlent entre eux et respectent la parole des autres. A la fin du goûter, l'animateur demande aux enfants de trouver la signification du « mot du jour ». La définition est cherchée dans le dictionnaire puis notée dans le carnet des enfants. A la fin du goûter, quinze minutes de lecture sont proposées aux élèves. La lecture est réalisée collectivement, chacun lisant à tour de rôle.

Cette phase de lecture est suivie par une suite de petites activités pendant vingt-cinq à trente minutes. La première de ces activités est la phrase surprise. Les enfants doivent chercher à reconstruire une phrase à partir de mots séparés les uns des autres. L'objectif de cette activité est double : susciter l'excitation autour de la phrase et stimuler les enfants grâce au fond et à la forme de la phrase. La phrase est ensuite collée dans le cahier des enfants. L'activité suivante correspond à la production collective d'écrit durant dix minutes. L'objectif est la mise en évidence de la chaine allant de la pensée à l'écrit grâce à un support imagé laissant libre court à l'imagination des enfants. Le récit est constitué de l'histoire inventée par les enfants qui dictent les phrases à l'animateur. L'histoire est imprimée par l'animateur le lendemain puis collée par les enfants dans leur cahier. Un jeu constitue la troisième activité brève. Les dix minutes de jeu sont organisées autour d'une « mallette Coup de Pouce CLE » remise aux animateurs de clubs en début d'année. Cet outil inclut des jeux tels que les dominos, un loto, un jeu de l'oie ainsi qu'un guide pour l'animateur. Enfin, la succession d'activités brèves se termine par une phase de cinq à dix minutes d'individualisation durant lesquelles l'animateur travaille isolément avec l'un des cinq élèves. Lecture et écriture sont travaillées à tour de rôle. Durant les minutes d'individualisation, les quatre autres enfants sont en autonomie.

[7] Ce descriptif reflète les principes théoriques définis par l'Apféé, qui nous ont été exposés et que vous avons vus mis en pratique lors d'une observation d'un club. Pour une discussion plus systématique de la mise en œuvre de ces principes, nous renvoyons à l'évaluation qualitative (p. 39).

Enfin, les quinze dernières minutes de la séance sont décomposées en dix minutes de lecture d'une histoire par l'animateur et cinq minutes consacrées à un jeu de son visant à faire travailler l'ouïe des enfants. Les parents peuvent venir assister à ces deux activités de fin de séance.

II. Le protocole expérimental

Le protocole expérimental doit permettre de comparer un ensemble d'élèves bénéficiaires de CPC tout au long de l'année avec un groupe d'élèves n'en ayant pas bénéficié, les deux groupes étant aussi semblables que possible à tous égards en début d'année. Le tirage au sort de ces deux ensembles assure que les groupes sont en moyenne identiques, y compris au regard de caractéristiques qu'il serait très difficile d'observer. Il garantit que la comparaison des performances de ces deux groupes en fin d'année reflètera exclusivement l'effet des différentes interventions scolaires reçues, à l'exclusion de toute différence systématique initiale.

Dans cette expérimentation, le tirage au sort a été réalisé au niveau des écoles, et il a déterminé quelles écoles mettraient en œuvre les clubs à la rentrée 2010 et lesquelles les mettraient en œuvre à la rentrée 2011. Au printemps 2010, les écoles des académies de Créteil, Lille et Versailles non encore bénéficiaires de CPC ont été invitées à participer à cette expérimentation. Le 27 septembre 2010, une liste des 130 écoles volontaires, principalement RSS et RAR, a été transmise à l'évaluateur par l'administration. Nous avons adressé à ces écoles un courrier leur expliquant le principe du protocole, ainsi qu'une lettre d'information aux parents à transmettre dans le carnet de liaison.

Joint à ce courrier était un tableau dans lequel on demandait de reporter, pour chaque club CPC prévu dans l'école, une liste principale des cinq élèves que l'enseignant proposerait pour le club s'il démarrait dès cette année, ainsi qu'une liste secondaire des trois autres élèves qui lui semblaient moins prioritaires. Le document était formulé ainsi :

> *Nous vous remercions d'avoir accepté de participer au dispositif Coup de pouce CLE, qui s'adresse en priorité aux enfants de cours préparatoire « fragiles en lecture », manquant de soutien à la maison et en risque d'échec pour l'apprentissage en lecture-écriture.*
>
> *Ce document vise à identifier les 5 élèves de votre classe que vous proposeriez de faire entrer dans le dispositif Coup de pouce CLE s'il devait démarrer aujourd'hui dans votre école, ainsi que les 3 autres élèves qui vous semblent le plus proche de devoir bénéficier du dispositif.*

L'enseignant était ensuite invité à donner les noms des « 5 élèves que vous proposeriez de faire entrer prioritairement dans Coup de Pouce CLE » ainsi que des « 3 (autres) élèves les plus proches de bénéficier de Coup de Pouce CLE ».

Cette demande précédait la formation donnée par l'Apféé pour indiquer plus précisément aux enseignants les principes de sélection des élèves (car celle-ci ne pouvait intervenir qu'après le tirage au sort). Il est donc possible que le ciblage effectué par les enseignants n'ait pas été parfaitement ajusté. Cependant, environ 70% des élèves de la liste principale « prioritaire » ont finalement été intégrés dans un club dans les écoles tirées au sort pour démarrer en 2010. Etant donnés les inévitables refus parentaux (dont la proportion en régime habituel n'est pas précisément connue) qui contribuent aux 30% de perte, on peut considérer que les cinq élèves de la liste principale sont proche de la cible correspondant aux instructions plus détaillées données par l'Apféé. En anticipant sur le tableau 5, qui donne les résultats bruts des élèves, on peut dire que, si les élèves retenus dans les listes principales sont sensiblement plus faibles que la moyenne des élèves, il ne s'agit pas non plus des élèves en grande difficulté, car ils ne sont pas fortement concentrés dans le bas de la distribution de la classe.

Les écoles étaient incluses dans le tirage au sort une fois reçues leurs listes. Procéder dans cet ordre est extrêmement important. Si on avait tiré au sort les écoles avant de faire identifier les élèves éligibles à CPC, on aurait été incapable d'identifier dans les écoles témoin (sans CPC en 2010) les élèves qui *auraient* été inclus dans le programme, et par conséquent comparables. En procédant ainsi, on est certain que l'ensemble des cinq élèves des écoles test et témoin sont en moyenne parfaitement semblables, car ils ont été choisis par les écoles dans des conditions identiques, c'est-à-dire avant de savoir si elles auraient des clubs dès cette année. Le fait que les élèves des listes « prioritaires » n'aient pas finalement *tous* participé à un club dans les écoles test n'enlève rien à la pertinence de la comparaison car une proportion très importante d'élèves initialement semblables est prise en charge dans les écoles test, tandis qu'aucun d'entre eux (à une exception près indiquée plus bas) ne l'est dans les écoles témoin.

Le tirage au sort a été réalisé de manière à obtenir 2/3 de clubs dans le groupe test, tout en réalisant un tirage au niveau des écoles (tous les clubs d'une école retenue dans le groupe test ouvrent en 2010). Le tirage au sort garantissait aussi que toute commune qui proposait plus d'une école aurait au moins une école test.

Le tirage a en outre été stratifié par nombre d'écoles, par ville et par nombre de clubs par école : on a regroupé les villes présentant le même nombre d'écoles et les écoles proposant le même nombre de clubs, et réalisé des tirages au sort indépendants à l'intérieur de chacune de ces strates. Cette stratification du tirage va jouer un rôle important pour le traitement des non-réponses à nos tests, qui sera détaillé plus bas. En outre, le tirage au sort a été effectué en 3 vagues, au fur et à mesure que des groupes suffisants d'écoles avaient retourné les documents : un premier tirage au sort a été réalisé le 20 octobre 2011, sur 79 écoles ; un second tirage a porté le 5 novembre sur 12 écoles ; enfin un troisième tirage a eu lieu le 17 novembre pour 18 écoles.

Le tableau 1 présente l'univers des écoles ayant participé au tirage au sort. 109 écoles parmi les 130 initiales ont retourné les listes et participé au tirage au sort et elles sont assez bien réparties entre les 3 académies. Elles représentaient 189 clubs, certaines écoles proposant d'ouvrir 2 ou 3 clubs et 5 101 élèves, dont 913 figuraient sur les listes principales : l'essentiel de l'analyse va se focaliser sur ce groupe.

Afin de s'assurer que le tirage au sort a bien produit des échantillons comparables, il est possible de décrire les populations test et témoin avant le démarrage de l'expérience. En début d'année, nous ne disposons que d'informations relatives aux écoles : comme le tirage au sort a précisément eu lieu au niveau des écoles, cela suffit à valider le tirage au sort. Le tableau 2, panel A, compare un ensemble de caractéristiques des écoles test et témoin : la première colonne donne la valeur moyenne de la variable dans l'échantillon témoin et la second colonne, l'écart entre les moyennes des échantillons test et témoin. Les colonnes suivantes donnent l'écart-type de cette différence et la précision statistique correspondante[8]. On voit ainsi que pour un ensemble de caractéristiques reflétant la taille et la structure des écoles, les différences sont très faibles et ne sont pas statistiquement significatives. Le nombre d'enfants présélectionnés sur les différentes listes est également distribué identiquement : cela confirme que la logique de composition de ces listes a été la même dans les deux types d'écoles, ce qui était le but du protocole. Enfin, le niveau général des écoles peut être caractérisé par les résultats aux évaluations nationales de CE1 et de CM2 l'année précédente (2009-2010) : à nouveau, ces caractéristiques ne diffèrent pas entre les deux groupes[9].

[8] La précision statistique est donnée par la p-value : la pratique usuelle est de considérer qu'un effet est significativement différent de zéro lorsque p-value<0.05.

[9] Ces évaluations étaient manquantes pour certaines écoles, ce qui explique l'échantillon plus petit pour ces mesures.

III. Données

Les données collectées pour réaliser cette évaluation portent avant toute chose sur les compétences scolaires des élèves et principalement leur capacité en lecture. Nous avons également soumis un questionnaire aux enseignants et aux parents. Enfin, nous avons collecté des données concernant la participation de chaque enfant à Coup de Pouce CLE et à diverses autres actions scolaires.

Le début de l'année scolaire a été marqué par une incertitude pesant sur la volonté des écoles à s'engager dans le dispositif, et de ce fait sur l'effectif d'écoles pouvant participer au tirage au sort. En outre, les listes d'écoles ont été transmises tardivement. Aussi, il a été décidé de ne pas imposer aux écoles une enquête de début d'année fastidieuse sur les élèves, au-delà de la constitution des listes principales et secondaires. Cela aurait en outre retardé la réception des dossiers, donc le tirage au sort et le démarrage de CPC dans les écoles test, qui devenait urgent pour que le dispositif ait le temps de se mettre en place. Rétrospectivement, il semble que ce choix ait été judicieux puisque la participation des écoles s'est avérée très satisfaisante[10].

Soulignons que, grâce au tirage au sort, ce choix n'affecte en rien notre capacité à détecter l'effet du dispositif : on sait que les échantillons d'élèves sont initialement semblables, comme cela est illustré dans le tableau 2. Ainsi, il n'y a pas de différence entre *l'écart de niveau final* entre les groupes test et témoin et *l'écart de progression* entre les groupes test et témoin, puisque le niveau initial est par construction le même. Un écart de niveau final (ou son absence) implique donc un écart de progression (ou son absence). Disposer d'un test en début de période est indispensable lorsque les échantillons ne sont pas tirés au sort (par exemple dans Piquée et Suchot, 2002) mais n'est pas nécessaire ici.

La mesure de résultats la plus importante repose sur des cahiers de test conçus par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). Ces tests ont été élaborés à l'origine pour le panel CP 1997, puis repris dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme en 2003-2004. Afin de limiter les contraintes imposées aux écoles, nous avons utilisé une version réduite de ces tests : nous avons retenus 116 des 189 items initiaux. Ils portent sur les compétences des élèves en lecture et en mathématiques mais aussi sur l'intérêt porté par les élèves sur la lecture et les mathématiques.

[10] 84% des écoles de la liste ont maintenu leur participation.

Pour l'analyse, nous avons construit deux sous-groupes à l'intérieur des items de lecture : l'un repère les compétences en phonologie et en reconnaissance des mots. Il mesure par exemple la capacité à reconnaître le nombre syllabes d'un mot, à reconnaître un phonème dans un mot ou encore à distinguer des mots de non-mots. L'autre sous-groupe isole les compétences en traitement sémantique et en compréhension : par exemple la capacité à repérer une catégorie sémantique (chat et chaton), ou à comprendre un texte (en identifiant l'image correspondante ou en choisissant la phrase qui le résume bien), ou encore à recopier correctement un texte. De façon générale, ces tests sont fortement centrés sur la lecture et très peu d'items portent sur des exercices d'écriture.

Les cahiers contiennent également des items non-cognitifs destinées à mesurer l'intérêt ou le goût des enfants pour la lecture. L'enseignant énonce une phrase, par exemple « Tu es à la bibliothèque » ou « Tu as reçu un livre en cadeau » et l'enfant a sous les yeux des têtes plus ou moins souriantes : il est invité, pour chacune des phrases, à cocher la tête du bonhomme qui correspond le mieux à ce qu'il en pense. Les phrases alternent des énoncés concernant la lecture avec des énoncés concernant le sport (« Tu joues au ballon avec des amis ») ou les mathématiques (« Tu apprends à faire de nouvelles opérations »). Ces tests ont été répartis sur deux séquences et les enfants sont interrogés en tout 10 fois sur la lecture et 5 fois sur chacun des deux autres thèmes. Par la suite, nous intitulerons les scores correspondant : goût pour la lecture, le sport, les mathématiques.

En vue de l'organisation de la passation des tests, les listes des élèves des classes de CP ont été initialement collectées. Les cahiers de tests pré-imprimés avec les noms des élèves ont été adressés au mois de mai aux 109 écoles participant à l'évaluation. Les passations étaient organisées en quatre séquences d'une demi-heure, qui devaient être étalées sur 4 jours. La plupart des écoles ont fait passer les tests entre le 23 mai et le 3 juin, sachant que les clubs CPC s'arrêtent fin mai. Quelques-unes ont retardé la passation jusqu'au 20 juin. Seules 2 écoles ont refusé de faire passer les tests à leurs élèves, ainsi que quelques classes dans certaines écoles. Plus de 93% des élèves ont passé les tests. Les cahiers ont été retournés par les écoles et corrigés par nos équipes (et non par les enseignants des élèves).

Nous avons également envoyé aux enseignants un questionnaire contenant 10 questions pour chacun des élèves de la classe. Une première série de questions portait sur la régularité du travail et de l'attention de l'élève ; une seconde série de questions interrogeait l'enseignant sur les rapports avec les parents. Le taux de retour de ces questionnaires est de 84%.

Un questionnaire a également été adressé aux parents : confié aux enseignants, il a été transmis aux parents par le cahier de liaison, accompagné d'une enveloppe pour la confidentialité des réponses. Ces enveloppes revenaient à l'enseignant et l'école nous les retournait. Quoique relativement faible dans l'absolu, le taux de réponse de 70% a été satisfaisant pour ce type d'enquête. Cette enquête, également très brève, contenait 9 questions, portant sur l'attitude de l'enfant vis-à-vis de l'école et sur les relations des parents avec l'école et les enseignants.

Nous avons également transmis aux écoles un tableau pré-rempli avec le nom de tous les élèves de CP, dans lequel il fallait renseigner, pour chaque élève, les programmes de soutien dont a bénéficié l'élève au cours de l'année. On y mesure notamment les différents dispositifs de l'accompagnement éducatif, en particulier les « ateliers lecture-écriture » ou d'aide aux leçons mis en place par certaines écoles après les cours ; l'aide personnalisée ; les groupe de besoin ; l'intervention des maîtres Réseau de réussite scolaire (RRS) et des RASED. L'information nous a été retournée pour 87% des élèves. Nous avons également demandé aux directeurs d'école de nous indiquer les nombres d'heures attribuées à l'école, en particulier les HSE (Heure supplémentaire effectives), mais les réponses sont restées incomplètes et parcellaires.

Enfin, la liste des enfants effectivement inscrits dans un club CPC dans les différentes écoles nous a été transmise par l'Apféé au mois de février 2011. C'est cette liste qui nous permet de mesurer que 70% des enfants placés par les enseignants sur la liste principale des enfants « prioritaires » ont participé à un club. Il apparaît notamment qu'une école du groupe témoin a mis en place un club, tandis que deux écoles du groupe test n'ont finalement pas démarré de club.

Bien que les taux de réponse aux différents tests et enquêtes aient été élevés, il est important de s'assurer que des taux de réponse différents entre les échantillons test et témoin n'auraient pas pour effet de modifier l'équilibre des populations, si bien que les deux sous-populations sur lesquelles nous menons l'évaluation ne seraient plus vraiment comparables. Aussi, dans le tableau 3, nous vérifions que les taux de réponse ne sont pas significativement différents dans les deux populations. Il s'avère que les différences d'attrition sont très faibles et jamais statistiquement significatives au seuil usuel (5%). La partie droite du tableau décompose la source de l'attrition : on y voit que la plus grande partie de l'attrition différentielle sur les tests vient de ce qu'un peu plus d'écoles du groupe test ont fait passer les tests. A l'inverse, l'attrition liée à l'absence d'élèves à l'intérieur des classes qui ont passé les tests joue très marginalement.

Pour éviter tout biais pouvant être liés à la sélection des écoles répondantes, nous avons retiré de l'échantillon sur lequel nous travaillons ensuite pour mesurer les impacts, *toutes* les écoles appartenant à une strate de tirage dans laquelle au moins une école ou une classe entière est non-répondante. Dans le cas des compétences mesurées avec les cahiers de tests, cela nous conduit à retirer 3 strates. Comme les tirages ont été effectués initialement dans 29 strates différentes, nous continuons de travailler avec 26 strates, représentant 92 écoles. Dans ces 26 strates, toutes les écoles et toutes les classes ont réalisé les tests et il ne manque que des élèves isolés. Comme les tirages au sort ont été effectués séparément à l'intérieur de chaque strate, les écoles à l'intérieur de ces 26 strates continuent de former des écoles test et témoin parfaitement comparables[11]. Pour s'en convaincre, le panel B du tableau 2 présente les mêmes comparaisons des écoles test et témoin que celles du panel A, mais cette fois en se restreignant aux 26 strates. On voit que les différentes caractéristiques de départ des écoles ont toujours les mêmes valeurs moyennes dans les deux groupes. On peut noter que, lorsqu'on s'en tient à ces 26 strates, l'école témoin avec un club et une des écoles test sans club disparaissent de l'échantillon. Le panel B du tableau 3 recalcule les différences de taux de réponse sur l'échantillon central de la suite de ce travail : les élèves en liste principale des strates non-manquantes. Sur cet échantillon, il n'y a toujours pas de différence significative d'attrition entre les élèves test et témoin.

[11] Les résultats ne diffèrent pas qualitativement lorsqu'on utilise toutes les strates, y compris celles dans lesquelles des classes ou des écoles sont manquantes.

IV. Différences d'exposition à CPC et aux autres actions scolaires

Afin d'interpréter les écarts de résultats éventuels entre les deux groupes d'enfants, il convient de savoir quelle est exactement la nature du « traitement » qui les différencie. En effet, CPC est une action de soutien parmi beaucoup d'autres qui sont mises en œuvre par les écoles elles-mêmes. Le groupe témoin est donc bénéficiaire d'un certain nombre d'actions, et le groupe test lui-même ne bénéficie pas exclusivement de CPC. Il est donc important de savoir précisément à quelle situation de référence nous comparons les bénéficiaires du dispositif testé.

Dans la grille des actions de soutien remplies par les écoles, on a distingué les interventions réalisées hors du temps scolaire, c'est-à-dire après la classe, et les interventions menées durant le temps scolaire. Dans la première catégorie, nous trouvons d'une part les clubs CPC et d'autre part un ensemble de dispositifs mis en œuvre sur les crédits de l'accompagnement éducatif allant de l'aide aux leçons jusqu'aux ateliers lecture-écriture, qui poursuivent le même objectif que les clubs, mais qui sont mis en œuvre par les écoles elles-mêmes et sans l'infrastructure spécifique assurée par l'Apféé. Ces interventions sont ciblées sur un petit nombre d'élèves : un groupe de 5 pour CPC, mais un nombre de bénéficiaires allant plutôt de 1 à 10 pour les aides aux leçons.

Dans la deuxième catégorie (interventions menées durant le temps scolaire), nous pouvons distinguer l'aide personnalisée (qui est mise en œuvre par les enseignants en-dehors du temps de classe proprement dit, sur des petits groupes d'élèves) et les interventions spécialisées menées en parallèle à la classe. Ces dernières comprennent : l'intervention des RASED (psychologue, maître G, maître E) ; les groupes de besoin mis en œuvre grâce à un enseignant supplémentaire qui anime notamment des « modules d'approfondissement des compétences en lecture et écriture » (ce dispositif est cependant présent dans une minorité de classes, environ 15%); et les maîtres réseau de réussite scolaire (RRS) dont le travail en CP est également centré sur l'aide à l'apprentissage de la lecture et qui permettent des dédoublements de classes ponctuels.

A l'intérieur de cette catégorie, on peut distinguer des interventions très ciblées comme les RASED, qui, dans nos données bénéficient à une petite minorité d'élèves[12], ou l'aide personnalisée qui bénéficie certes à un tiers des élèves globalement, mais qui n'est offerte *à l'année* qu'à un tout petit nombre d'élèves (moins de 5 dans la grande majorité des cas).

[12] Moins de 5 élèves dans 75% des écoles et moins de 10 élèves dans les autres cas.

En revanche, les groupes de besoin et l'intervention des maîtres RRS sont ouvertes à un spectre plus large d'élèves : dans les trois quarts des cas, lorsqu'ils existent, les groupes de besoin bénéficient à plus de la moitié des élèves ; et les maîtres RRS interviennent auprès d'un tiers des élèves en moyenne, les situations où ils sont concentrés sur un groupe de 5 élèves étant très minoritaires (20% des écoles).

Le tableau 4 présente ces actions pour les élèves sur lesquels est centrée notre évaluation : ceux mis par les enseignants sur la liste principale des élèves « prioritaires » en début d'année. Dans ce tableau, les données issues de 59 écoles parmi les 109 de départ sont utilisées. En effet, si le taux de réponse à ces grilles a été de 87%, nous prenons à nouveau soin de n'utiliser que les strates de tirage au sort au sein desquelles toutes les écoles ont répondu, afin d'assurer une bonne comparabilité des écoles test et témoin à l'intérieur de ce sous-groupe[13].

On constate tout d'abord qu'une très large proportion d'élèves initialement désignés comme « prioritaires », et donc de niveau assez faible, bénéficie d'au moins une forme de soutien, aussi bien dans les écoles test que témoin. Dans les écoles témoin, une petite moitié de ces élèves participent aux aides aux leçons, la moitié à l'aide personnalisée, un tiers ont l'aide des RASED ou du maître RRS et 15% participent aux groupes de besoin (mais rappelons que cette intervention est présente dans une minorité d'écoles).

Dans un contexte aussi saturé d'interventions, le dispositif CPC ne peut pas strictement s'ajouter aux autres dispositifs de droit commun, il doit se substituer à certains d'entre eux, d'autant qu'il est lui-même assez lourd, sollicitant les enfants tous les soirs d'école. Comme le souligne l'évaluation qualitative, les CPC sont « suffisamment repérés et identifiés par les différents acteurs pour éviter les plus évidentes superpositions », même si les règles sont rarement formalisées (pp. 67-68).

Plus précisément, la comparaison des groupes tests et témoins dans nos données révèle que les élèves « prioritaires » des classes tests, s'ils sont 69% à participer à CPC, bénéficient beaucoup moins souvent des formes de soutien périscolaires concurrentes de CPC (ils ne peuvent matériellement pas y participer). Concernant les actions de soutien sur le temps scolaire, le bénéfice de CPC n'induit pas d'ajustement sensible de l'aide personnalisée mise en œuvre par les enseignants eux-mêmes. De ce point de vue, on n'observe donc pas de surinvestissement concentré sur les listes principales de la part des enseignants dans les écoles témoin.

[13] Ici encore, les résultats sont pratiquement inchangés si on retient toutes les écoles qui ont répondu à cette enquête (soit 96 écoles).

Dans les écoles test, les élèves ciblés accèdent un peu moins aux RASED mais la différence est de 10 points, et peu significative[14]. Les différences sont plus fortes pour les aides ouvertes à un spectre plus large d'élèves : groupes de besoin et maîtres RRS. Alors que 37% des enfants bénéficient de ces interventions, qui sont, d'après nos informations de terrain, centrées sur « la compréhension et production d'écrit », ils sont 17% dans les écoles test. Etant donnée la thématique de cette intervention, il n'est pas étonnant que les enfants bénéficiaires de CPC y soient moins souvent orientés. La proportion d'élèves bénéficiant des groupes de besoin, autre intervention centrée sur l'apprentissage de la lecture, est également beaucoup plus faible : 3% au lieu de 15% dans les écoles témoin[15].

En résumé, le premier effet du dispositif CPC n'est pas d'accroître la proportion d'élèves des listes principales bénéficiaires d'une intervention (cette proportion est très élevée dans toutes les écoles), mais de changer profondément la nature des interventions. Les élèves des listes « prioritaires » dans les écoles test bénéficient d'un surcroît net d'aide concentrée sur un petit groupe d'enfants et permanente sur l'année, sous la forme de CPC, tout en bénéficiant moins souvent que dans les classes témoin des aides ciblées sur l'apprentissage de la lecture, qui lui sont les plus substituables. Cependant, ces aides sont offertes à un spectre d'élèves assez large, ce qui implique qu'elles sont moins intensives. L'évaluation mesure bien le passage d'un régime à l'autre, ce qui est précisément l'effet induit par l'introduction de CPC dans une école sur cette cible d'élèves, autrement dit, ce que produit *in fine* cette politique.

En complément de la grille de soutien des élèves « prioritaires », nous disposons pour une partie des écoles d'une description faite par le directeur du volume des Heures supplémentaires effectives (HSE) d'accompagnement éducatif dont ont bénéficié les classes de CP ainsi que du nombre d'heures d'intervention des maîtres surnuméraires (maîtres RRS, psychologues ou maîtres E) auprès de ces mêmes classes de CP.

[14] L'évaluation qualitative observe que le travail des RASED est plus complémentaire que substituable à CPC, ce qui permet de comprendre que l'effet d'éviction ne soit pas particulièrement fort et qu'une proportion relativement importante des élèves des listes principales continue de bénéficier des RASED dans les écoles test.

[15] Il faut préciser cependant que cet écart correspond largement à une différence d'organisation : dans les écoles témoin, les élèves tournent sur le dispositif, si bien qu'ils y ont tous droit, mais peu de temps. Dans les écoles test au contraire, moins d'élèves sont concernés, mais une proportion importante participe à l'année. Il faut souligner aussi que ces chiffres reflètent la situation d'une quinzaine d'école en tout, aussi la différence entre 3% et 15% n'est pas statistiquement significative.

Ces informations ne nous sont parvenues complètes que pour 57% des écoles, le taux d'attrition étant toutefois exactement le même dans le groupe test et le groupe témoin.[16] Pour ce sous-ensemble d'écoles, le groupe test a bénéficié en moyenne de 105 heures d'HSE d'accompagnement éducatif de plus que le groupe témoin (257 vs. 152 HSE), traduction directe des besoins supplémentaires d'animation impliqués par la mise en place du CPC (chaque club captant en moyenne environ 120 HSE dans notre échantillon). Mais inversement les écoles du groupe témoin ont bénéficié en moyenne de 92 heures supplémentaires pour leurs classes de CP de la part des maîtres intervenant en soutien dans leurs murs. Au total, pour ce sous-ensemble d'écoles, on constate donc un certain équilibre entre groupes test et témoin du point de vue des ressources horaires mises à disposition par l'Education nationale. Les ressources supplémentaires dont bénéficient indirectement les écoles tests sont donc essentiellement celles qui permettent de couvrir les coûts spécifiques d'organisation, de coordination, de formation associés au dispositif CPC (soit environ 3 000 euros par club).

[16] A nouveau, nous avons pris soin de n'utiliser que les strates de tirage au sort au sein desquelles toutes les écoles ont répondu au questionnaire, soit 76 écoles. Parmi elles, 57%, soit 42 écoles, ont répondu à l'ensemble des questions décrivant les volumes horaires dévolus à l'accompagnement éducatif et aux interventions des maîtres spécialisés.

IV. Résultats

Le protocole expérimental a formé deux groupes d'écoles initialement semblables et qui diffèrent par l'introduction de CPC à l'intérieur du groupe test. A l'intérieur de ces écoles, on dispose de deux groupes d'enfants, présélectionnés sur les listes principales par les enseignants, également comparables, mais les uns ayant massivement bénéficié de CPC, tandis que les autres recevaient les actions de droit commun organisées par les écoles.

En substance, l'évaluation procède par comparaison des résultats aux tests, ou des réponses aux questions, des deux groupes issus des listes principales. On peut également examiner les échantillons d'enfants non présélectionnés, pour repérer une diffusion d'éventuels effets. On pourrait également utiliser l'ensemble des enfants des listes principales et secondaires, mais le contraste d'exposition à CPC est plus faible que sur les seuls enfants des listes principales, si bien que cet échantillon est moins probant.

Techniquement, on utilise des régressions dans lesquelles chaque variable d'intérêt est régressée sur une variable indicatrice d'appartenance à une école test, un ensemble de caractéristiques observées des écoles (nombre de classes, nombre de clubs, etc.), ainsi que des indicatrices pour chaque strate de tirage. La probabilité de tirage n'était pas identique dans toutes les strates, ce qui pourrait induire une sur-représentation des écoles des strates à fort taux de tirage dans l'échantillon test. Or les écoles de ces strates n'ont pas de raison d'être représentatives de l'ensemble. Les indicatrices de strates, qui sont systématiquement incluses dans toutes les spécifications, permettent de neutraliser cet effet. En outre, l'introduction de ces indicatrices et des caractéristiques des écoles a pour effet d'augmenter la précision des estimations sans affecter la mesure des effets. Enfin, l'unité d'observation étant l'élève, le calcul des variances des estimateurs tient compte du fait que les résultats peuvent être corrélés entre élèves d'une même classe.

Le tableau 5 décrit les scores utilisés par la suite. Concernant les exercices de lecture, 73% des items ont été réussis en moyenne, ce score allant de 53% pour les 10% des élèves les plus faibles à 90% pour les 10% les meilleurs. Les performances sont semblables pour les sous-compétences de lecture et pour les questions de mathématiques. Les scores de goût pour la lecture, les mathématiques et le sport s'étalent entre 3,78 sur 5 pour la lecture et 4,22 sur 5 pour le sport.

On peut noter que les résultats sont très comparables d'une académie à l'autre. Le panel B présente les mêmes statistiques pour les strates sur lesquelles nous travaillons ensuite, et elles sont très proches de l'échantillon de départ.

Le panel C du tableau 5 donne les mêmes statistiques pour l'échantillon des élèves des listes principales. On y voit que les élèves ainsi jugés « prioritaires » sont nettement plus faibles que leurs camarades, avec un score moyen en lecture de 68% et un score plus faible en tout point de la distribution. Les écarts se présentent aussi bien dans les compétences de phonologie que de compréhension et de mathématiques. En revanche, le goût pour la lecture et les autres activités est du même ordre dans cette population que parmi le reste des élèves.

Le panel A du tableau 6 détaille tout d'abord les effets du programme aux tests de fin d'année sur les élèves initialement identifiés comme « prioritaires » et dont une très large majorité a effectivement bénéficié du CPC dans les écoles tests. Les effets sont mesurés en points (sur 1), mais la moyenne et l'écart-type du résultat dans l'échantillon témoin sont donnés dans les colonnes 2 et 3, ce qui permet d'exprimer aussi cet effet en pourcentage d'écart-type, et rend les impacts comparables entre eux.

Premier résultat important, on ne décèle aucun effet du dispositif sur les performances en lecture : les différences de performance entre groupe test et témoin sont minimes (le score passe de 68,1% à 68,3%, soit moins de 1% d'un écart-type) et complètement indiscernables d'un aléa statistique. Même constat lorsqu'on analyse séparément les parties du test de lecture évaluant les capacités phonologiques et les parties évaluant les capacités de compréhension : le groupe test et le groupe témoin ont presque exactement les mêmes résultats dans les deux rubriques. Les écarts de performances aux tests de mathématiques sont un peu moins faibles qu'aux tests de lecture (le score augmente de 0,017, ce qui représente 7% d'un écart-type), mais là encore beaucoup trop faibles pour être distingués d'un simple bruit statistique.

Les seuls effets significatifs sont finalement observés sur les mesures du goût des élèves pour les matières scolaires : l'écart de goût en lecture entre groupes test et témoin est de 0,108, soit 18% d'un écart-type (statistiquement significatif au seuil de 1,5%) et l'écart de goût en mathématiques est de plus de 10% d'un écart-type (marginalement significatif au seuil de 11%). En revanche, on n'observe pas d'écart de goût pour le sport. Soulignons qu'il n'y a pas d'incohérence à trouver un effet sur le goût pour les matières scolaires (tel qu'il peut être mesuré à cet âge) et sur les performances réalisées dans ces mêmes matières, les goûts et les capacités n'étant à cet âge-là en réalité pas corrélés.

Comme l'a montré le tableau 5, la comparaison des élèves « non prioritaires » et « prioritaires » révèle d'ailleurs que les premiers manifestent plutôt moins de goût pour les matières scolaires (lecture ou mathématiques) alors qu'ils y réussissent bien mieux que les seconds.

Le panel B du tableau 6 déplace l'analyse sur les élèves « non prioritaires ». Il s'agit d'identifier l'éventuelle influence qu'a pu avoir la mise en place de CPC sur la qualité des enseignements reçus par les élèves qui ne participent pas aux clubs, l'idée étant par exemple qu'une meilleure prise en charge des élèves en difficulté peut avoir indirectement un effet positif sur la disponibilité des enseignants à l'égard des autres élèves. A l'issue de cette première année d'expérimentation, aucun effet n'est toutefois repérable, ni sur les performances ni sur les goûts, les résultats aux tests étant très similaires pour les élèves « non prioritaires » des classes tests et des classes témoins.

Au total, les clubs CPC semblent atteindre le résultat premier qu'ils se sont assignés : développer le goût de la lecture – et il semble que cela s'étende aux activités scolaires en général. Les élèves du groupe test se sont vus fournir un soutien qualitativement ciblé sur l'envie de lire, à travers CPC : les soutiens plus traditionnellement scolaires reçus par le groupe témoin ne développement pas au même point cette dimension sociocognitive des apprentissages. Cependant, l'avantage donné dans cette dimension, et l'intensité plus grande de l'intervention, ne se traduisent pas en compétences en lecture plus grandes à la fin de l'année, telles que nous pouvons les mesurer. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, ce résultat est cohérent avec la littérature existante, bien qu'elle reste encore très ponctuelle.

Le tableau 7 présente les résultats du questionnaire soumis aux enseignants, élève par élève et du questionnaire parents, pour les élèves « prioritaires » de la liste principale. De façon à maintenir un périmètre cohérent, l'échantillon est restreint aux mêmes strates que précédemment. On peut se reporter au tableau 3, panel B, pour vérifier que l'attrition portant sur les questionnaires enseignants et parents est à peine différente dans les écoles test et témoin à l'intérieur de cet échantillon de travail. Aussi, les comportements de non réponse sont identiques dans les deux groupes, ce qui limite les risques de biais liés à l'attrition.

Les différentes questions du tableau 7 sont présentées sous la forme d'un score entre 1 et 4, où la réponse « jamais» est codée 1 et la réponse « tous les jours ou presque» est codée 4 (les catégories intermédiaires étant « rarement » et « souvent »). Le panel A porte sur les questions posées aux enseignants.

Les écarts entre élèves «prioritaires » des écoles test et témoin vont dans le sens d'un meilleur comportement des élèves bénéficiaires de CPC, mais les effets sont très faibles, de l'ordre de 10% d'un écart-type, et presque jamais significatifs au seuil de 5%. La seule exception est pour la question « l'enfant vous paraît fatigué le matin », pour laquelle l'effet de CPC est significatif. Le panel B présente les questions posées aux parents. Elles vont aussi dans le sens d'une attitude des enfants comme des parents plus favorables à l'engagement scolaire, mais les effets sont extrêmement faibles, à l'exception de la question 2 (« se met facilement au travail ») où l'effet est de 20% d'un écart-type et statistiquement significatif. Au total, si on peut déceler dans ces résultats une légère tendance, qui reflèterait une amélioration du rapport à l'école et au travail scolaire, cohérent avec l'augmentation du goût pour les matières scolaires, les écarts sont difficiles à distinguer d'un aléa statistique, à des exceptions ponctuelles près. Il s'agit donc en tout état de cause de mouvements assez peu sensibles. Le rapport qualitatif observe en effet un mouvement ambivalent : d'une part un ajustement des postures parentales vis-à-vis de l'écrit mais d'autre part une faible implication des parents vis-à-vis du club ou de l'école (pp. 110-121).

Conclusion

Cette évaluation montre que l'introduction de Coup de Pouce CLE ne permet pas d'améliorer les compétences en lecture des bénéficiaires davantage que les formes de soutien mises en œuvre par l'Education nationale sur les élèves faibles ciblés par CPC. Nous montrons cependant qu'elle réalise son objectif premier, pour lequel son mode d'action est le plus adapté et se différencie le plus des autres interventions, qui est de donner aux enfants le goût de la lecture. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait espérer, cette évolution ne se transmet pas aux apprentissages dans le temps limité de l'année de CP.

La deuxième étape de cette évaluation prévoit de collecter les évaluations nationales de CE1 de notre cohorte d'élèves. Ces mesures permettront de savoir si l'évolution du rapport à la lecture et les légers changements d'attitude et de comportement des familles qui ont été observés à la fin de l'année de CP sont susceptibles de donner des résultats à plus long terme.

Références

Avvisati Francesco, Marc Gurgand, Nina Guyon et Eric Maurin, 2010, « Getting parents involved: A field experiment in deprived schools », CEPR Discussion paper n° 8020.

Currie Janet, 2001, « Early childhood education programs », Journal of Economic Literature, 15(2), 213-238.

Duflo, Esther, Pascaline Dupas et Michael Kremer, 2012, « School governance, teacher incentives and pupil-teacher ratio: experimental evidence from Keynian primary schools », mimeo, mars 2012.

Haut conseil à l'éducation, 2007, Bilan des résultats de l'Ecole - 2007 - L'école primaire.

Machin Stephen et Sandra McNally, 2008, « The literacy hour », Journal of Public Economics, 92, 1441-1462.

National Institute for Literacy, 2008, *Developing Early Literacy, Report of the National Literacy Panel.*

National Institute of Child Health and Human Development, 2000, *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Piquée Céline et Bruno Suchaut, 2002, « Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 3, 103-127.

Rémy Pierre-Louis, Viviane Bouysse et Philippe Sultan, 2006, « Evaluation de l'action menée par l'association pour favoriser une école efficace (apFEE) », rapport IGAS, IGEN, IGAENR.

Annexe 1 : tableaux statistiques

Tableau 1 — Description de l'univers

	total	test	témoin	probabilité de tirage	Créteil	Versailles	Lille
Nombre d'élèves (LP+LS)	1341	896	445	67,00%	440	413	488
Nombre d'élèves (LP)	913	604	309	66,00%	300	286	327
Nombre d'élèves	5101	3439	1662	67,00%	1696	1709	1696
Nombre d'écoles	109	72	37	66,00%	31	35	43
Nombre de clubs	189	125	64	66,00%	63	59	67
Nombre de classes	261	176	85	67,00%	86	86	89
Nombre de communes	46	.	.	.	10	17	19

LP: élèves préselectionnés sur liste principale; LS: élèves préselectionnés sur liste secondaire.

Tableau 2 — Test d'équilibre entre les groupes

Variables dépendantes	N	moyenne témoin	différence test/témoin	écart-type de la différence	p-value
	Panel A- Echantillon complet				
Variables de composition					
Nombre d'élèves par classe	109	20,199	-0,664	(0,887)	0,455
Nombre de classes par école	109	2,260	0,121	(0,153)	0,429
Nombre de clubs par école	109	1,761	-0,037	(0,105)	0,728
Nombre de préselectionnés (LP+LS)	109	5,913	-0,430	(0,357)	0,231
Nombre de préselectionnés (LP)	109	3,998	-0,278	(0,221)	0,211
Nombre de présélectionnés (LS)	109	1,915	-0,152	(0,184)	0,410
Nombre de classe CP/CE1	109	0,084	-0,009	(0,036)	0,806
Note DEPP 2011					
Note moyenne de français 2011	103	31,406	0,173	(1,072)	0,872
Note moyenne de maths 2011	103	19,315	0,645	(0,779)	0,410
1 er quartile de français 2011	103	22,434	0,584	(1,462)	0,690
1 er quartile de maths 2011	103	13,068	0,692	(0,914)	0,451
Note DEPP 2010					
Note moyenne de français 2010	104	31,806	1,101	(1,103)	0,321
Note moyenne de maths 2010	104	19,570	1,056	(0,793)	0,186
1 er quartile de français 2010	104	23,176	1,478	(1,174)	0,211
1 er quartile de maths 2010	104	14,224	1,003	(0,796)	0,210
	Panel B- Echantillon strates non manquantes				
Variables de composition					
Nombre d'élèves par classe	92	19,570	0,284	(0,756)	0,708
Nombre de classes par école	92	2,341	0,098	(0,162)	0,546
Nombre de clubs par école	92	1,870	-0,044	(0,122)	0,720
Nombre de préselectionnés (LP+LS)	92	6,010	-0,364	(0,369)	0,326
Nombre de préselectionnés (LP)	92	4,096	-0,289	(0,224)	0,200
Nombre de présélectionnés (LS)	92	1,914	-0,075	(0,202)	0,710
Nombre de classe CP/CE1	92	0,091	-0,009	(0,043)	0,834
Note DEPP 2011					
Note moyenne de français 2011	73	30,667	1,674	(1,243)	0,182
Note moyenne de maths 2011	73	18,992	1,379	(0,888)	0,125
1 er quartile de français 2011	73	21,530	2,176	(1,726)	0,211
1 er quartile de maths 2011	73	12,733	0,881	(1,060)	0,409
Note DEPP 2010					
Note moyenne de français 2010	73	31,533	1,421	(1,373)	0,304
Note moyenne de maths 2010	73	19,518	0,824	(0,941)	0,384
1 er quartile de français 2010	73	23,514	1,146	(1,386)	0,411
1 er quartile de maths 2010	73	14,295	0,575	(0,888)	0,519

La colonne "N" correspond au nombre d'écoles total dans l'échantillon. La colonne "moyenne témoin" correspond à la moyenne pondérée dans les écoles témoins. La colonne "différence" mesure l'écart entre les écoles test et témoin et elle est le résultat des regressions des variables dépendantes sur la variable d'appartenance au groupe test et sur les effets fixes de strates. L'"écart-type" de ce coefficient est calculé avec un estimateur robuste. La colonne p-value donne le risque d'erreur si on rejette l'hypothèse que les proportions dans les deux types d'écoles sont égales: une valeur élevée signifie que l'on peut considérer que les écoles ne diffèrent pas. Le panel A correspond à l'ensemble des 109 écoles. Le panel B est restreint aux strates de tirage dans lesquelles toutes les écoles et les classes ont retourné les cahiers de tests. Pour les notes DEPP 2010 et 2011, nous ne conservons que les strates pour lesquelles nous possédons l'ensemble des données.

*: significativité à 10%, **:significativité à 5%, ***: significativité à 1%

Tableau 3 — Taux de non réponse

Variable	N	*Taux de non réponse*				*Source de la non réponse différentielle*		
		témoin	différence test/témoin	écart-type de la différence	p-value	école	classe	élève
				Panel A - Echantillon complet				
Non réponse "cahiers de test"	5101	0,046	0,033	(0,022)	0,132	0,028	0,008	-0,003
Non réponse questionnaire "enseignant"	5101	0,175	-0,028	(0,050)	0,572	-0,012	-0,018	0,002
Non réponse questionnaire "parent"	5101	0,305	-0,008	(0,038)	0,823	-0,040	0,019	0,012
Non réponse questionnaire "programme de soutien"	5101	0,179	-0,020	(0,060)	0,736	-0,022	0,002	0,000
Non réponse questionnaire "ressource"	109	0,208	-0.104*	(0,063)	0,099	-0.104*	.	.
				Panel B- Echantillon Strate non manquante- Liste principale				
Non réponse "cahiers de test"	815	0,065	-0,009	(0,017)	0,572	0,000	0,000	-0,009
Non réponse questionnaire "enseignant"	815	0,156	-0,025	(0,046)	0,599	-0,061	0,034	0,002
Non réponse questionnaire "parent"	815	0,362	-0,038	(0,045)	0,405	-0,059	0,002	0,018

La colonne "N" correspond au nombre d'élèves. La colonne "témoin" indique la moyenne pondérée de la non-réponse dans les écoles contrôles. La colonne "différence" mesure l'écart entre les écoles test et témoin et elle est le résultat de regressions de la variable de la non-réponse sur la variable d'appartenance au groupe test et sur les effets fixes de strates. L'"écart-type" de ce coefficient est calculé avec un estimateur robuste et prend en compte la correlation des résidus intra-école. La colonne p-value donne le risque d'erreur si on rejette l'hypothèse que les proportions dans les deux types d'écoles sont égales: une valeur élevée signifie que l'on peut considérer que les écoles ne diffèrent pas. La non-réponse différentielle ("différence") est par la suite décomposée entre celle causée par de la non-réponse d'école (l'école n'a pas répondu au test), de classe non-réponse des classes à l'intérieur des écoles qui ont répondu) et d'élève (non-réponse des élèves à l'intérieur des classes qui ont répondu). L'échantillon complet correspond aux 5101 élèves inscrits dans les 109 écoles de la population expérimentale. Dans le panel B, l'échantillon est restreint aux strates de tirage dans lesquelles chacune des classes a retourné au moins un cahier de test et aux élèves de liste principale.

*: significativité à 10%, **:significativité à 5%, ***: significativité à 1%

Tableau 4 — Proportion d'élèves des "listes principales" dans différentes actions de soutien

	écoles test	écoles témoins	p-value
Actions hors temps scolaire			
Coup de pouce clé	69%	0%	0,00
Aide aux leçon/Atelier lecture-écriture	7%	44%	0,00
Actions sur le temps scolaire			
Aide personnalisée	48%	54%	0,53
RASED	26%	37%	0,18
Groupe de besoin	3%	15%	0,18
Maître RRS	17%	37%	0,06
Au moins l'une des actions	93%	91%	0,38
Nombre d'écoles	39	20	

Les moyennes sont pondérées. L'échantillon d'écoles est restreint aux strates de tirage dans lesquelles toutes les écoles ont retourné les grilles. La colonne p-value donne le risque d'erreur si on rejette l'hypothèse que les proportions dans les deux types d'écoles sont égales: une valeur élevée signifie que l'on peut considérer que les écoles ne diffèrent pas.

Tableau 5 — Description des résultats des tests

	Versailles	Créteil	Lille	Total
	Panel A- Echantillon complet			
Résultats lecture (/1)				
moyenne	0,743	0,722	0,735	0,733
1er decile	0,539	0,513	0,526	0,526
1er quartile	0,660	0,645	0,655	0,658
2 ème quartile	0,776	0,750	0,763	0,763
3 ème quartile	0,855	0,829	0,842	0,842
9ème décile	0,897	0,882	0,895	0,895
Résultats "phonologie" (/1)	0,772	0,744	0,761	0,759
Résultats "compréhension" (/1)	0,729	0,716	0,728	0,724
Résultats mathématiques (/1)	0,726	0,720	0,710	0,719
Résultats non cognitif (/5)				
moyenne "goût" pour la lecture	3,670	3,811	3,862	3,782
moyenne "goût" pour les maths	4,058	4,105	4,144	4,103
moyenne "goût" pour les loisirs	4,203	4,217	4,241	4,221
	Panel B- Echantillon strates non manquantes			
Résultats lecture (/1)				
moyenne	0,743	0,720	0,737	0,733
1er decile	0,539	0,513	0,526	0,526
1er quartile	0,658	0,645	0,658	0,658
2 ème quartile	0,776	0,750	0,763	0,763
3 ème quartile	0,855	0,829	0,842	0,842
9ème décile	0,908	0,882	0,895	0,895
Résultats "phonologie" (/1)	0,771	0,743	0,762	0,759
Résultats "compréhension" (/1)	0,729	0,713	0,732	0,725
Résultats mathématiques (/1)	0,726	0,719	0,712	0,719
Résultats non cognitif (/5)				
moyenne "goût" pour la lecture	3,664	3,827	3,859	3,784
moyenne "goût" pour les maths	4,049	4,116	4,134	4,100
moyenne "goût" pour les loisirs	4,203	4,230	4,244	4,226
	Panel C- Echantillon strates non manquantes- Liste Principale			
Résultats lecture (/1)				
moyenne	0,675	0,686	0,669	0,677
1er decile	0,500	0,526	0,461	0,500
1er quartile	0,592	0,621	0,579	0,605
2 ème quartile	0,711	0,697	0,697	0,697
3 ème quartile	0,776	0,763	0,776	0,765
9ème décile	0,829	0,829	0,842	0,838
Résultats "phonologie" (/1)	0,713	0,718	0,691	0,707
Résultats "compréhension" (/1)	0,651	0,677	0,669	0,666
Résultats mathématiques (/1)	0,633	0,667	0,596	0,633
Résultats non cognitif (/5)				
moyenne "goût" pour la lecture	3,684	3,868	3,969	3,843
moyenne "goût" pour les maths	4,164	4,224	4,194	4,195
moyenne "goût" pour les loisirs	4,301	4,323	4,204	4,276

L'ensemble des résultats est pondéré. Les strates manquantes correspondent aux strates où au moins une classe ou une école n'a pas répondu au test.

Table 6 — Effet du traitement sur les résultats des "Cahiers de test"

Variable dépendante	répondants	moyenne témoin	écart-type témoin	effet	écart-type de l'effet	p-value
			Panel A- Liste Principale			
score cognitif lecture (/1)	767	0,681	0,137	0,001	(0,012)	0,910
score cognitif mathématiques (/1)	742	0,637	0,214	0,015	(0,019)	0,431
score items "phonologie" (/1)	737	0,712	0,148	0,003	(0,012)	0,823
score items "compréhension" (/1)	739	0,669	0,136	-0,003	(0,013)	0,811
Score "goût pour les maths" (/5)	722	3,846	0,891	0,0930	(0,058)	0,112
Score "goût pour la lecture" (/5)	747	4,198	0,623	0.107**	(0,043)	0,015
Score "goût pour le sport" (/5)	728	4,277	0,681	0,013	(0,041)	0,745
			Panel B - Liste des non-sélectionnés			
score cognitif lecture (/1)	3107	0,754	0,149	0,005	(0,008)	0,545
score cognitif mathématiques (/1)	2957	0,749	0,208	0,011	(0,014)	0,429
score items "phonologie" (/1)	2962	0,778	0,156	0,007	(0,009)	0,475
score items "compréhension" (/1)	3009	0,746	0,150	0,009	(0,008)	0,261
Score "goût pour les maths" (/5)	2901	3,797	0,934	0,008	(0,043)	0,851
Score "goût pour la lecture" (/5)	3031	4,090	0,705	0,018	(0,028)	0,522
Score "goût sport" (/5)	2969	4,225	0,703	0,001	(0,033)	0,973

La première colonne indique le nombre d'élèves répondants inclus dans chacune des estimations. La colonne "moyenne témoin" correspond à la moyenne pondérée de la variable dépendante dans les écoles témoins et "écart-type témoin" en est l'écart-type dans cet échantillon. La colonne "effet" mesure l'écart entre les écoles test et témoin et elle est le résultat des regressions des variables dépendantes sur la variable d'appartenance au groupe test, sur les effets fixes de strates, les effets fixes du nombre de club par école et des variables de contrôles (nombre d'élèves en LP, LP+LS, nombre de classes dans l'école, nombre d'élèves dans l'école). L'"écart-type" de ce coefficient est calculé avec un estimateur robuste et prend en compte la correlation des résidus intra-école. La colonne p-value donne le risque d'erreur si on rejette l'hypothèse que les proportions dans les deux types d'écoles sont égales: une valeur élevée signifie que l'on peut considérer que les écoles ne diffèrent pas. L'échantillon est restreint aux strates de tirage dans lesquelles chacune des classes a retourné au moins un cahier de test.
*: significativité à 10%, **:significativité à 5%, ***: significativité à 1%

Tableau 7 — Effet du traitement sur les questions posées aux enseignants et aux parents (élèves des listes princpales)

Variable dépendante	répondants	moyenne témoin	écart-type témoin	effet	écart-type de l'effet	p-value
			Panel A- Questionnaire enseignants			
Q1. Les leçons sont apprises	693	2,846	0,942	0,075	-0,087	0,392
Q2. Les cahiers et les contrôles sont signés	694	3,041	0,922	0,111	-0,096	0,249
Q3. Le matériel de classe est acheté	689	2,995	0,908	0,020	-0,090	0,821
Q4. L'enfant vous paraît fatigué le matin	695	1,799	0,786	-0.156**	-0,068	0,024
Q5. L'élève participe en classe	693	2,586	0,833	0,111	-0,099	0,262
Q6. L'élève arrive en retard	695	1,272	0,579	-0,003	-0,055	0,957
Q7. L'élève est absent sans justification	691	1,286	0,602	-0,067	-0,053	0,206
Q8. Un parent a-t-il participé à la réunion d'information de début d'année ?	666	1,268	0,443	0.079*	-0,042	0,064
Q9. Les parents vous ont-ils déjà sollicité pour un entretien ?	683	1,610	0,488	0,003	-0,044	0,949
Q10. Vous-même, avez-vous dû solliciter un entretien auprès des parents ?	684	1,311	0,463	-0,054	-0,054	0,319
			Panel B- Questionnaire parents			
Q1. Le matin, mon enfant est content d'aller à l'école	532	0,926	0,261	0,005	-0,024	0,839
Q2. Après l'école, mon enfant se met facilement au travail pour ses leçons	534	0,786	0,411	0.075**	-0,036	0,038
Q3. A la maison, mon enfant est aidé par un adulte pour ses leçons	530	0,905	0,294	0,005	-0,021	0,809
Q4. A la maison, mon enfant parle de ce qu'il a fait à l'école	533	0,823	0,382	0,011	-0,026	0,657
Q5. A la maison, il arrive qu'on lise une histoire à mon enfant	534	0,529	0,500	0,076	-0,049	0,124
Q6. Pensez-vous avoir été suffisamenet associé à la scolarité de votre enfant	487	0,931	0,253	-0,008	-0,021	0,704
Q7. Pensez-vous que les difficultés de votre enfant ont été bien prises en cor	500	0,959	0,198	-0,019	-0,013	0,152
Q8. Avez-vous eu l'occasion de rencontrer individuellement l'enseignant(e) ?	532	0,845	0,363	-0.05*	-0,029	0,087

La première colonne indique le nombre d'élèves répondants inclus dans chacune des estimations. La colonne "moyenne témoin" correspond à la moyenne pondérée de la variable dépendante dans les écoles témoins et "écart-type témoin" en est l'écart-type dans cet échantillon. La colonne "effet" mesure l'écart entre les écoles test et témoin et elle est le résultat des regressions des variables dépendantes sur la variable d'appartenance au groupe test, sur les effets fixes de strates, les effets fixes du nombre de club par école et des variables de contrôles (nombre d'élèves en LP, LP+LS, nombre de classes dans l'école, nombre d'élèves dans l'école). L'"écart-type" de ce coefficient est calculé avec un estimateur robuste et prend en compte la correlation des résidus intra-école. La colonne p-value donne le risque d'erreur si on rejette l'hypothèse que les proportions dans les deux types d'écoles sont égales: une valeur élevée signifie que l'on peut considérer que les écoles ne diffèrent pas. L'échantillon est restreint aux strates de tirage dans lesquelles chacune des classes a retourné au moins un cahier de test.

*: significativité à 10%, **:significativité à 5%, ***: significativité à 1%.

Evaluation qualitative du Coup de Pouce CLE

Rapport final / Analyse transversale

Avril 2012

groupereflex_
acadie, Paris
aceifst, Strasbourg
l'Adeus, Marseille
aures, Nantes
cerur, Rennes
place, Bordeaux
trajectoires, Lyon

acadie
170bis, rue du Faubourg Saint-Antoine
75012 Paris
Tél. : 01 43 79 97 79 – Fax : 01 43 79 99 52
E-mail : acadie@acadie-reflex.org
SCOP SARL à capital variable
SIRET : 323 565 994 00023 – APE : 7320Z
www.groupereflex.org

aures
3, place du Bon Pasteur
44000 Nantes
Tél. : 02 40 89 47 60 – Fax : 02 40 89 10 30
E-mail : aures@aures-reflex.org
SCOP SARL à capital variable
SIRET : 397 473 299 00022 – APE : 7320Z
www.groupereflex.org

Introduction

Le dispositif Coup de Pouce CLE tient une place originale dans le paysage éducatif français, dans le champ de l'« accompagnement scolaire ». A l'origine, il est issu d'une initiative pédagogique de Gérard Chauveau, chercheur en Sciences de l'Education, spécialisé sur la question de la réussite scolaire en milieux populaires et sur les processus d'acquisition de la lecture chez l'enfant apprenti lecteur. Ce chercheur pose, comme point de départ à sa réflexion, que l'apprentissage de la lecture-écriture n'est pas seulement un apprentissage scolaire, mais est lié à la dynamique sociale et cognitive qui se joue dans et hors de l'école. Il observe, à l'appui de travaux scientifiques, qu'à l'entrée à l'école primaire, il existe de fortes différences d'expériences en matière de lecture entre les enfants, notamment au regard de l'environnement familial et des différents milieux socioculturels auxquels ils appartiennent. Ces expériences, qui relèvent autant de la lecture proprement dite que de la relation tissée entre l'adulte et l'enfant, sont, pour ce chercheur, déterminantes pour permettre l'entrée dans la lecture de l'enfant. De son point de vue, l'apprentissage de la lecture ne se résume pas à la connaissance des lettres et à leur assemblage en mots (décodage phonique), mais constitue une activité culturelle et langagière liée à une intention (réussir à l'école, comprendre le monde, découvrir un texte…), à la connaissance des différents supports de lecture (livre, affiche, journal…) et à l'expérience de diverses pratiques (information, histoire, lecture utilitaire de la vie quotidienne…). Dans cette optique, les premières étapes de l'apprentissage de la lecture-écriture sont fortement déterminées par la relation à l'adulte et s'exercent au travers d'activités de pratique de la culture écrite *largo sensu* et d'éducation à l'écrit, dans le contexte scolaire, mais également dans l'environnement familial. Dans cette approche socioculturelle de la lecture, la faiblesse des résultats en lecture-écriture que connaissent les élèves de CP (cours préparatoire) issus de milieux populaires est ainsi reliée à l'insuffisance de la culture écrite de ces enfants, les prédisposant davantage à avoir de difficultés à apprendre à lire, notamment parce qu'ils n'arrivent pas au CP comme pré-lecteurs.

Par ailleurs, les relations triangulaires entre l'enfant, l'enseignant et la famille, constituant l'espace éducatif de l'enfant, qui permettent une dynamique sociocognitive déterminante sur la réussite scolaire, font souvent défaut pour les enfants de milieux populaires[17].

En somme, il existe un certain nombre de « conditions sociales de l'acquisition du lire-écrire vécues par l'enfant à l'école et à la maison » qui expliquent la démarche d'accompagnement initiée avec les clubs Coup de Pouce CLE, conçus comme des dispositifs visant à enrayer le processus de construction sociale de l'échec précoce. Pour l'Association « Pour Favoriser l'Egalité des chances à l'Ecole » (Apféé), le Coup de Pouce CLE concerne bien les « enfants qui sont en risque d'échec (en octobre au CP) parce qu'ils ne reçoivent pas, chaque soir après l'école, le soutien nécessaire pour réussir leur apprentissage en lecture ». A travers le club, il s'agit ainsi d'« apporter à ces enfants les quelques ingrédients de réussite que les enfants les plus favorisés reçoivent naturellement, chaque soir, à la maison »[18].

Ce rapide retour à la conception originelle des clubs Coup de pouce est important : ce dispositif, fruit d'une démarche scientifique expérimentée par Gérard Chauveau en premier lieu à Colombes en 1989-1990, porte une intention pédagogique particulière et justifie un protocole de fonctionnement et une ingénierie éducative spécifiques pour accompagner la mise en œuvre du dispositif et garantir le respect du cahier des charges fixé. Or, depuis les années 1990 et l'extension territoriale du Coup de Pouce CLE rendue possible par le soutien de mécènes à l'Apféé, qui s'est saisie du dispositif expérimental et de l'outil reproductible, le club Coup de Pouce CLE s'est fortement développé. Aujourd'hui, également financé par l'Acsé (nouvelle convention pour trois ans signée en octobre 2011) et le Ministère de l'Education Nationale, notamment à travers le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, le dispositif compte 1928 clubs, concerne 270 villes

---

[17] Voir Chauveau (Gérard), « Les trois temps de l'apprentissage de la lecture et les clubs Coup de pouce », Revue du CRE, Université de Saint-Etienne, n°13, novembre 1997 ; Chauveau (Gérard), Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture, Edition Retz, 1997/2011; Chauveau (Gérard) et Rogovas-Chauveau (Eliane), « Relations école familles populaires et réussite au CP », Revue française de pédagogie, n°100, juillet-août-septembre 1992, pp.5-18 ; Chauveau (Gérard) et Rogovas-Chauveau (Eliane), A l'école des banlieues, ESF, 1995.

[18] Apféé, « Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ? », Actes du colloque de l'Apféé, Lyon, novembre 2009, Editions Aléas, 2010.

et touche 9800 enfants (année 2010-2011). Ainsi, le dispositif a pris de l'importance et draine d'importants financements.

Surtout, depuis les années 1990, le champ de la réussite scolaire et éducative a été investi de manière croissante et a connu une progressive différenciation -des territoires, des méthodes d'intervention, des types d'intervenants dans et hors la sphère scolaire- conduisant à une certaine complexification, voire à une *prolifération*[19] de l'action publique en faveur de la réussite scolaire et éducative. C'est particulièrement vrai dans les quartiers prioritaires qui font l'objet, à la fois de nombreuses actions associatives soutenues par les collectivités et l'Etat, notamment dans le cadre de contrats (CUCS, CLAS, CEL), mais aussi de programmes nationaux déclinés au local, notamment le Programme de Réussite Educative (PRE), dispositif ambitieux et novateur en la matière. Ce dernier consacre d'ailleurs le principe d'une intervention éducative et périéducative au sens large, au-delà de l'école, pour garantir l'égalité des chances[20], dont on peut interroger les liens au Coup de Pouce CLE. Et sont venus se superposer à cet empilement d'interventions les dispositifs proprement « Education Nationale » (accompagnement éducatif, aide personnalisée), ciblés ou non sur les quartiers prioritaires… La complexification que connaît le champ éducatif a pu avoir deux effets sur les clubs Coup de Pouce : un renforcement de l'attractivité des clubs en termes de sécurisation du cadre et de la méthode d'un côté et, de l'autre, une mise en cause de leur pertinence dans le cadre d'une superposition des interventions et d'inflation des coûts.

Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, l'action éducative s'est progressivement territorialisée, au gré des différentes réformes qui ont fait du *territoire* la référence de l'action publique. Acteurs historiques de l'éducation, les communes ont progressivement pris les rênes des politiques éducatives locales, parce qu'elles ont eu la charge de mener certains projets d'envergure (tels les Projets de Réussite Educative) et parce qu'elles ont cherché à organiser sur leur territoire les différentes interventions en matière éducative,

[19] Le Galès (Patrick) et Lascoumes (Pierre), *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin, 2010.

[20] « Pour offrir toutes ses chances à chaque enfant, l'école joue un rôle prépondérant, mais elle ne peut pas tout. Une intervention éducative, culturelle, sociale, sanitaire est souvent nécessaire, en dehors du temps scolaire, afin d'aider la famille à parfaire la construction de la personnalité de l'enfant. C'est à cette nécessité que répond le programme de réussite éducative », *Plan de Cohésion sociale sur l'égalité des chances*, Note de la Délégation interministérielle à la Ville, avril 2005.

à travers des stratégies territoriales plus ou moins formalisées, notamment dans les Projets Educatifs Locaux (PEL).

Au regard de ces constats, l'évaluation qualitative du dispositif Coup de Pouce CLE commanditée aux bureaux d'études ACADIE et AURES par le Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et des solidarités actives, prend tout son sens.

Trois principaux registres de questionnements ont motivé cette évaluation qualitative :

- Quelle est la plus-value actuelle du dispositif, notamment par comparaison aux autres dispositifs existants, en matière d'accompagnement à la scolarité, dans un contexte de rationalisation budgétaire et d'optimisation financière ?
- Dans quelle mesure la « rigueur » du fonctionnement et de la méthode Apféé, légitimant le Coup de Pouce CLE et justifiant sa spécificité, se vérifie-t-elle sur les territoires ? Quelle plus-value du caractère « standardisé » du dispositif ? Quelle plus-value de l'ingénierie Apféé ?
- Le dispositif remplit-il les objectifs visés ? Quelle est l'appréciation des acteurs et des bénéficiaires sur le Coup de Pouce CLE ?

L'objectif de l'évaluation a ainsi été de juger de la plus-value des clubs Coup de Pouce et de la manière dont ils se mettent en œuvre localement et dont l'originalité qui les caractérise parvient à se traduire dans leur fonctionnement sur le terrain. Complémentaire de l'évaluation quantitative du dispositif menée par l'Ecole d'Economie de Paris portant sur les effets du dispositif sur les apprentissages (voir page 1 de ce rapport), l'évaluation qualitative a visé à produire un jugement sur l'efficacité et la pertinence du dispositif en tant qu'action d'accompagnement scolaire et familial et, au-delà, comme dispositif de « prévention précoce des ruptures dans la formation initiale par une action dès le Cours préparatoire, moment clé dont la réussite conditionne fortement la suite du parcours des jeunes »[21].

[21] Convention pluriannuelle DJEPVA/Apféé, 20/07/2009.

L'évaluation qualitative, qui a débuté en janvier 2011, a consisté en la réalisation d'études monographiques de 19 clubs Coup de Pouce sur 13 villes, tant sur la cohérence interne qu'externe du dispositif, et à travers plusieurs modes d'enquêtes : entretiens auprès des acteurs du dispositif et des équipes pédagogiques, rencontres avec des enfants bénéficiaires et leurs parents, observation in situ d'une séance du club, analyse documentaire et budgétaire… La sélection des sites communaux a fait, au préalable, l'objet d'une note de cadrage remise en mars 2011, à partir de critères géographiques et qualitatifs, en lien avec les questionnements évaluatifs, la sélection des écoles ayant été effectuée par tirage aléatoire par commune[22].

Les principaux résultats de l'évaluation qualitative, qui doivent être croisés avec ceux de l'évaluation quantitative, montrent que le cadre normalisé du dispositif Coup de Pouce, s'il permet effectivement d'organiser le dispositif entre les différents acteurs en jeu et de structurer sa mise en œuvre, est réapproprié par les territoires -les communes et l'Education Nationale. Ainsi le Coup de Pouce CLE prend-il des visages différents selon les politiques éducatives locales menées et la réappropriation locale du dispositif, notamment par rapport à son rattachement au Projet de Réussite Educative ou à l'accompagnement éducatif (I.).

Les résultats de l'évaluation montrent également que le Coup de Pouce CLE répond bien aux objectifs visés, à savoir : prévenir les carences précoces d'un certain type d'élèves, majoritairement issus des catégories sociales les plus défavorisées les plus éloignées du « monde » scolaire, travailler sur les aspects sociocognitifs des apprentissages et dynamiser les relations triangulaires entre l'enfant, l'école et les familles. De ce fait, si les résultats concernant ces différentes dimensions visées par le Coup de Pouce CLE sont plus ou moins probants, et s'il apparaît que certaines dimensions du programme -notamment concernant la qualité et la stabilité de l'animation, mais aussi l'implication parentale- apparaissent faibles, on constate une satisfaction globale de la part des différents types d'acteurs (II.).

[22] Voir la méthodologie de sélection des sites en annexe 2, ainsi que les monographies par ville en annexe 5.

Ainsi, un certain nombre de pistes peuvent être évoquées pour optimiser le fonctionnement de ce dispositif, notamment en termes d'organisation, d'animation et d'évaluation, face à un certain nombre de faiblesses et de limites dont le dispositif fait preuve. Ces constats engagent également des questionnements sur la nature et le « calibrage » de l'ingénierie mise en place par l'Apféé et sur la stabilité du dispositif au local, dépendante autant du positionnement des communes et de la nature de partenariats locaux que du travail d'accompagnement et de cadrage de l'Apféé (III.).

I. Le Coup de Pouce CLE, un dispositif normalisé mais réapproprié par les territoires

Le dispositif Coup de Pouce CLE présente la caractéristique essentielle d'être mis en œuvre par les partenaires locaux à partir d'un protocole normalisé appliqué sur l'ensemble du territoire national, grâce à une ingénierie déconcentrée. Si, comme tout dispositif national décliné au local, ses modalités d'organisation sont dépendantes des contextes locaux, cette dépendance est particulièrement forte dans le champ éducatif car les collectivités locales s'en sont emparées de façon très diverse.

Depuis le début des années 2000, les communes se sont investies de façon très inégale dans le champ éducatif, allant du simple financement d'actions périscolaires à la construction de PEL ambitieux, non limités à la géographie prioritaire de la politique de la ville. A partir de 2005, l'Etat a notablement modifié ses modes d'intervention avec la mise en place, dans le cadre de la politique de la ville, d'un programme national destiné à l'accompagnement des élèves les plus fragiles, les Programmes de Réussite Educative (PRE), caractérisé par une approche individualisée et globale des enfants concernés. Ces PRE ont notamment permis de relancer un partenariat entre les communes, les services du Conseil Général et l'Education Nationale au travers de relations opérationnelles. Puis, l'Education Nationale a mis en place de nouvelles modalités d'accompagnement des élèves avec l'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif, réalisés sur temps périscolaire.

C'est dans ce paysage à la fois plus complexe et plus diversifié, sur fond de remise en cause de l'efficacité de l'enseignement en termes d'égalité des chances, que les Coup de Pouce CLE se sont développés, de façon différente selon les époques et les territoires.

L'évaluation que nous avons conduite en termes de cohérence externe s'est appuyée sur ces constats préalables pour développer une approche territorialisée par commune et par école, de façon à répondre aux questions suivantes :

- Comment et dans quelle mesure les Coup de Pouce CLE ont pu se développer, prendre place et s'adapter aux contextes locaux ?

- Quel partenariat les Coup de Pouce CLE ont-ils pu mobiliser, notamment au niveau financier et comment le modèle d'organisation proposé par l'Apféé fonctionne-t-il ?
- Quelle place ont pris les Coup de Pouce CLE dans les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre au local ?
- Comment sont mobilisés les moyens humains et comment sont plus particulièrement gérés le recrutement et la formation des animateurs ?
- Comment est organisé le suivi et l'évaluation du dispositif ?

Les principaux résultats de l'analyse montrent que le Coup de Pouce CLE ne constitue pas un dispositif unifié et qu'il existe différentes figures locales de clubs, selon les modes d'appropriation des communes et leurs politiques éducatives. Ces dernières mettent en jeu différentes formes de partenariat entre les communes et l'Education Nationale, et selon que le club est, ou non, intégré dans les Programmes de Réussite Educative. Par ailleurs, en raison de ses spécificités, le Coup de Pouce CLE ne constitue pas une forme concurrentielle d'accompagnement éducatif sur les territoires, mais apparaît comme complémentaire aux autres dispositifs. Enfin, deux constats doivent être mis en avant : d'une part, on observe qu'en raison de ces différentes formes prises par le dispositif au local, il existe des politiques et modalités de recrutement et de formation des animateurs fort différentes selon les territoires, impactant la qualité des clubs ; d'autre part, il ressort des enquêtes menées que les démarches de suivi et d'évaluation apparaissent encore trop limitées sur les territoires investigués.

1. *Des figures locales fortement dépendantes du niveau d'intégration des clubs Coup de Pouce CLE dans les Programmes de Réussite Educative*

Le rôle majeur de la prospection de l'Apféé dans la mise en œuvre locale des clubs Coup de Pouce CLE

Les premiers clubs Coup de Pouce CLE ont été ouverts en 1994/1995 suite à la l'invention du « prototype » Coup de Pouce CLE conçu de telle sorte qu'il puisse être *« reproductible à grande échelle »* (Apféé). Depuis lors, chaque année, de nouvelles collectivités adhèrent au dispositif (30 villes en 2002, 67 en 2004, 171 en 2006, 231 en 2008, 243 en 2010 et 270 en 2011). Même si les fluctuations du nombre de clubs peuvent être importantes d'une année sur l'autre sur un même territoire, en fonction des crédits disponibles et/ou des motivations des équipes pédagogiques, la progression globale du nombre de clubs témoigne du succès de la formule.

L'implantation du Coup de Pouce CLE sur les 13 villes qui constituent l'échantillon s'étale, quant à elle, sur près de 15 ans.

CARACTERISTIQUES DES VILLES DE L'ECHANTILLON SELON LEUR TAILLE ET L'ANCIENNETE DU DISPOSITIF COUP DE POUCE CLE

Ville	**Nombre d'habitants**	**Ancienneté dispositif**	**Nb écoles concernées**	**Nb de clubs ouverts**	**Géographie d'implantation**
Auxerre	36.856	2006/2007	5	10	géographie prioritaire
Avignon	90.109	2005	8	12	géographie prio. + 1 hors ZEP
Colombes	83.695	1998/1999 hors Coup de Pouce CLE 2009/2010	19	48	ensemble Ville
Fontenay le C.	14.361	2007/2008	2	2	géographie prioritaire
Lille	225.784	2007/2008	11	12	géographie prio. + 1 hors ZEP
Loos	21.373	2006/2007	3	5	géographie prioritaire
Marseille	851.420	1999	73	129	REP et hors (dont privées)
Nantes	283.288	2005/2006	10	14	géographie prioritaire

Orléans	113.257	2005/2006	15	22	ZEP et hors ZEP
Paris	2.211.297	2001/2002	111	243	géographie prioritaire
Romans	33.440	2003/2004	4	9	géographie prioritaire
Stains	34.608	2007/2008	5	9	géographie prioritaire
Vaulx en V.	40.373	1998/1999	9	18	géographie prioritaire

A travers ces sites, on peut dégager deux « générations » dans le déploiement du Coup de Pouce CLE au niveau local : des villes qui ont créé des clubs dès la fin des années 1990 et jusqu'au milieu des années 2000 et celles qui ont saisi l'opportunité des financements de la Réussite éducative, à partir de 2005, pour mettre en œuvre le Coup de Pouce CLE sur leur territoire. Pour 4 municipalités (sur 13), on peut en effet relever une corrélation entre la mise en œuvre des Programmes de Réussite Educative et celle du Coup de Pouce CLE. A l'échelle Nationale, on observe également un effet d'accélérateur dans le développement du Coup de Pouce CLE entre 2005 et 2007 : le nombre de villes adhérentes a été multiplié par 2,5 en 2 ans.

À Fontenay-le-Comte, la mise en place du Coup de Pouce CLE correspond à la signature du CUCS en 2007. Le Coup de Pouce CLE s'est inscrit dans le volet Réussite Educative du Contrat qui s'est présenté comme « une opportunité » pour financer le Coup de Pouce CLE. La prospection auprès des écoles a été assurée par l'IEN et les deux écoles situées en zone éducation prioritaire ont ouvert un club. La municipalité espère pouvoir ouvrir d'autres clubs

Dans la majorité des villes que nous avons étudiées, l'implantation des clubs Coup de Pouce CLE est liée à un travail de prospection de l'Apféé. Il revient en effet aux Ingénieurs Coup de Pouce (ICP) de faire connaître le Coup de Pouce CLE aux municipalités. La présentation d'***« une formule clé en main »*** s'appuyant sur ***« une méthodologie éprouvée »,*** *« des intervenants formés et suivis »*, une inscription dans *« le cadre scolaire »*, le tout accompagné d'une veille assurée par les Ingénieurs Coup de Pouce sur la bonne application du cahier des charges avec une possible assistance en cas de difficultés, intéresse et rassure les villes qui décident de s'en saisir.

Cette **originalité du dispositif** dans le paysage, déjà proliférant, de l'accompagnement scolaire a fait et continue de faire mouche auprès des collectivités soucieuses de soutenir la réussite des enfants : les villes « pionnières » rappellent que, tel qu'exposé en amont par l'Apféé, le Coup de Pouce CLE leur offre un cadre intéressant, tant au travers du protocole d'animation proposé *: « solidité », « rigueur d'intervention »* et *« attentes claires »* quant à la fonction d'animation, *« un ciblage précis »* des enfants…, qu'au niveau du partenariat qu'il impulse avec l'école. Les implantations plus récentes se sont ensuite naturellement référées à la reconnaissance nationale acquise au fil du temps par le Coup de Pouce CLE. Les évaluations internes conduites chaque année par l'Apféé lui permettent de faire valoir auprès des communes, *« l'efficacité constante »* de sa proposition en affirmant que le Coup de Pouce CLE garantit que plus de 85 % des enfants qu'il accueille ne connaîtront pas l'échec précoce en lecture au cours préparatoire.

De manière plus marginale, l'implantation du Coup de Pouce CLE sur un nouveau territoire peut faire suite à une sollicitation des acteurs de terrain (Inspecteurs d'Education Nationale ou enseignants) ayant déjà connaissance du dispositif. Convaincus par l'expérience et ses effets, ces professionnels de l'éducation se font les promoteurs de la philosophie et de la méthodologie du Coup de Pouce CLE auprès des élus locaux.

Les adaptations locales dans l'espace et dans le temps : territoires ciblés et stratégies de développement

De l'expérimentation au développement

D'une manière générale, les Coup de Pouce CLE sont mis en place sur les territoires de la géographie prioritaire, le plus souvent à titre expérimental la première année. Suivent ensuite différentes modalités d'appropriation qui organisent le déploiement.

Sur les 13 sites de l'évaluation, les premières ouvertures de clubs ont toujours concerné des écoles situées en géographie prioritaire (sur des secteurs classés ZUS/ZEP ou RAR/RRS), là où les situations de fragilité (primo-arrivants, niveaux de qualification plus faibles, familles monoparentales…) sont proportionnellement plus importantes qu'ailleurs. Le financement du Coup de Pouce CLE via les crédits du Programme de Réussite Educative a conforté cette approche territorialisée des besoins.

Pour autant, après avoir mesuré les effets du Coup de Pouce CLE sur ces territoires, de nombreuses villes cherchent à répondre favorablement à des demandes d'ouverture de nouveaux Coup de Pouce CLE dans des secteurs non classés en géographie prioritaire, mais où des besoins sont néanmoins repérés. Le ciblage du Coup de Pouce CLE sur les secteurs ZUS ou d'éducation prioritaire questionne des municipalités en regard de la diffusion des situations de difficulté éducative précoces. Certaines, convaincues du bien-fondé du Coup de Pouce CLE, manifestent leur souhait de voir le dispositif se généraliser sur leur territoire. On assiste ainsi à des élargissements du Coup de Pouce CLE répondant à une logique préventive qui s'affranchit des limites de la géographie prioritaire pour répondre plus globalement aux besoins. Pour l'année 2010/2011, deux tiers des écoles disposant d'un ou de plusieurs clubs sont situées en géographie prioritaire (base nationale Apféé), le tiers restant correspondant à des écoles situées « hors zone » en diffus. Dans ce paysage, la ville de Colombes fait figure d'exception puisque, depuis l'origine (soit bien avant la labellisation récente Coup de Pouce CLE sur la ville), l'ensemble des écoles de la commune dispose d'au moins un club, afin que tous les enfants de la commune correspondant au profil du club puissent y avoir accès.

A Orléans, une première expérimentation du Coup de Pouce CLE a été faite en 2004 suite à la demande d'un directeur d'école. À l'issue de cette période de test sur deux écoles de la géographie prioritaire, la ville a souhaité poursuivre et étendre progressivement le périmètre d'implantation des clubs selon une logique d'implantation « préventive ». Sur recommandation des inspecteurs de l'Education Nationale, la municipalité a décidé d'inclure, dans le Coup de Pouce CLE, des écoles hors ZEP, mais qui accueillent des populations plus fragiles (relogements PRU). La ville poursuit, depuis, sa logique de développement et compte aujourd'hui 22 clubs (dont 5 hors GP), l'ouverture de quatre nouveaux clubs était prévue pour la rentrée 2011/2012.

Les différentes formes d'appropriation et de développement du Coup de Pouce CLE reposent sur une formule pédagogique reconnue au niveau local. Le développement du Coup de Pouce CLE prend le plus souvent la forme d'une augmentation d'année en année du nombre de clubs Coup de Pouce CLE sur les villes. Mais il peut aussi -plusieurs sites étudiés en témoignent- correspondre à un processus de **modélisation**, le protocole Coup de Pouce CLE servant en effet de référence pour la mise en place d'autres dispositifs d'aide apportée à des enfants plus grands.

Les villes de Paris et Marseille ont ainsi mis en place des ALEM (Ateliers Lecture Ecriture Mathématiques pour les CM) et/ou CELEM (Club Ecriture Lecture Mathématiques pour les CE1) conçus sur le même principe que les clubs Coup de Pouce CLE : séquençage de la séance, temps réservés aux devoirs intégrant les mathématiques, activités ludo-éducatives.

A Marseille, le dispositif Coup de Pouce CLE s'est mis en place sur la ville dès 1999. Précédemment, la municipalité avait déjà investi le champ de l'accompagnement à la scolarité en mettant en place, dès 1990, avec l'appui des centres sociaux, une aide aux devoirs (ATSP : Aide au Travail Scolaire Personnel) qui réunissait après la classe des petits groupes de 6 à 8 enfants de tous niveaux. Sur proposition de l'Apféé, la ville a souhaité tester le Coup de Pouce CLE, séduite par le cadre du dispositif, tant du point de vue de l'animation des clubs, que du point de vue du partenariat avec l'école. L'expérience fut concluante en termes d'impact sur les enfants bénéficiaires. La ville a donc réorienté son action vers le Coup de Pouce CLE, abandonnant progressivement l'ATSP. Convaincue par l'intérêt de cette démarche, la ville a ensuite développé, sur le même modèle, des dispositifs pour les enfants du cycle 3 (ALEM -supprimés cette année faute de budget suffisant et repris par l'Education Nationale dans le cadre de l'Accompagnement éducatif) puis pour les CE1 (CELEM). La stratégie d'implantation des clubs repose avant tout sur le principe du volontariat des écoles situées en REP, mais elle peut s'ouvrir à des écoles volontaires qui ont *« le profil REP »* sans en être.

Les partenaires du CUCS et du CLAS peuvent également solliciter la ville pour ouvrir des clubs là où des besoins sont identifiés et où le CLAS n'est pas présent, *"même si les conditions de bon fonctionnement ne sont pas réunies"*.

A Romans, dans un souci de cohérence d'ensemble des activités mises en place dans le cadre du DRE, le concept « Coup de Pouce » se décline à de multiples âges. En effet, depuis l'année 2010-2011, l'ensemble des actions d'accompagnement à la scolarité a été labellisé « Coup de Pouce ». Pour la ville, cela renvoie à l'existence de formation et au suivi d'un protocole précis.

5 types de Coup de Pouce existent ainsi sur la ville dans le cadre du DRE :
- Le « Coup de Pouce langage » pour les enfants de Grande section

- Le « Coup de Pouce CLE » pour les CP (lecture écriture), en partenariat avec l'Apféé

- Le « Coup de Pouce vers la 6e» pour les CM2 (français et mathématiques)

Le « Coup de Pouce à la maison » : deux fois par semaine, un animateur va dans la famille pour suivre une fratrie (enfants de la Grande section à la 5è)

- Le « Coup de Pouce individualisé » : une fois par semaine (mercredi ou samedi), un animateur est avec un enfant (du CE1 à la 4e)

Les limites au développement et les dérogations au protocole

Les villes n'ont pas l'entière maîtrise du développement du dispositif Coup de Pouce CLE sur leur territoire. Elles restent globalement dépendantes des Inspecteurs de circonscription et/ou des équipes enseignantes qui peuvent, soit se saisir du dispositif en le reconnaissant comme un outil pertinent qui permet, notamment, de travailler le lien avec les familles soit, *a contrario*, de freiner les ambitions municipales.

Et l'on peut observer des fluctuations du nombre de clubs d'une année sur l'autre : *« Il y a des regains d'intérêt, parfois des déceptions de la part d'enseignants qui se sentent déconsidérés dans leur travail, lorsque les parents assimilent la réussite de leur enfant directement au club »,* note un pilote communal.

À travers notre exploration évaluative, les relations entre les villes et les représentants de l'Education Nationale au niveau territorial, présentent des formes contrastées, voire opposées, d'un site à l'autre, pouvant très directement impacter la stratégie d'implantation et de développement du Coup de Pouce CLE. Ainsi, la mise en place de l'accompagnement éducatif a pu, en certains lieux, venir concurrencer le Coup de Pouce CLE et limiter son essor, ailleurs c'est dans le cadre même de cet accompagnement que le Coup de Pouce CLE a pu perdurer. Ici un Inspecteur de l'Education Nationale soutient très fortement le Coup de Pouce CLE et prend en charge de le promouvoir au sein des écoles de sa circonscription, ailleurs un inspecteur de l'Education Nationale n'entend pas faire entrer un dispositif d'aide externe à l'Education Nationale dans les écoles de son secteur.

A Nantes, au départ, l'implantation du Coup de Pouce CLE a été entièrement confiée à l'Apféé. Avec la mise en œuvre du Projet de Réussite Educative, la ville a ensuite repris complètement la main. Pour autant, la logique de développement reste dépendante des équipes enseignantes et de l'adhésion des IEN de circonscription au dispositif. La ville a compté jusqu'à 28 clubs une année, puis seulement 7 une autre. En 2010/2011, 14 clubs ont été ouverts, répartis sur 10 écoles. Chaque année, toutes les écoles de la géographie prioritaire sont informées de la possibilité de mettre en place un club. *« Mais on ne fait pas de forcing »,* souligne le pilote. Par exemple, il n'y a pas de clubs sur les quartiers nord de la ville, l'IEN du secteur considérant que les dispositifs propres à l'Éducation Nationale (CP renforcé, accompagnement éducatif…) suffisent. Le pilote le regrette, *« on n'a pas de droit d'entrée sur ces écoles et nous sommes tributaires des réformes de l'Éducation Nationale ».*

Bien évidemment, le développement se heurte aussi aux limites budgétaires des collectivités. Lorsque le financement du Coup de Pouce CLE n'est dépendant que du seul Programme de Réussite Educative, la réduction des crédits Acsé a pu directement impacter l'ampleur du dispositif dès lors que la commune ne compense pas la perte. Cette variabilité de l'enveloppe allouée au Coup de Pouce CLE a conduit certaines villes à déroger au protocole de l'Apféé en ne permettant l'ouverture que d'un seul club par école afin de maintenir un nombre signifiant d'écoles concernées.

A Lille, le Coup de Pouce CLE a connu un démarrage prudent. Une période de test a été organisée en mai-juin 2008 sur 10 clubs. Dès l'année suivante, leur nombre a doublé. Mais le Coup de Pouce CLE étant entièrement financé dans le cadre du Projet de Réussite Educative, la baisse des crédits d'État alloués à la Réussite Éducative a eu pour effet de restreindre le nombre d'ouvertures (11 clubs en 2010/2011). La ville a pris le parti de déroger au principe de l'Apféé, puisqu'à défaut de moyens suffisants, elle ne permet l'ouverture que d'un seul club par école, et ce, quel que soit le nombre de classes de CP.

Des dispositifs communaux entre dissociation et intégration aux Programmes de Réussite Educative

Le développement progressif des clubs Coup de Pouce CLE a ainsi généré des figures d'inscription locale assez différenciées selon les villes. Si l'on observe notre échantillon, nous pouvons constater que le critère le plus discriminant est celui de la relation aux Programmes de Réussite Educative qui ont ouvert, à partir de 2005, de nouvelles possibilités de financement. Ils ont également notablement modifié les modalités de gouvernance des politiques éducatives locales à partir du cadre de la Politique de la Ville.

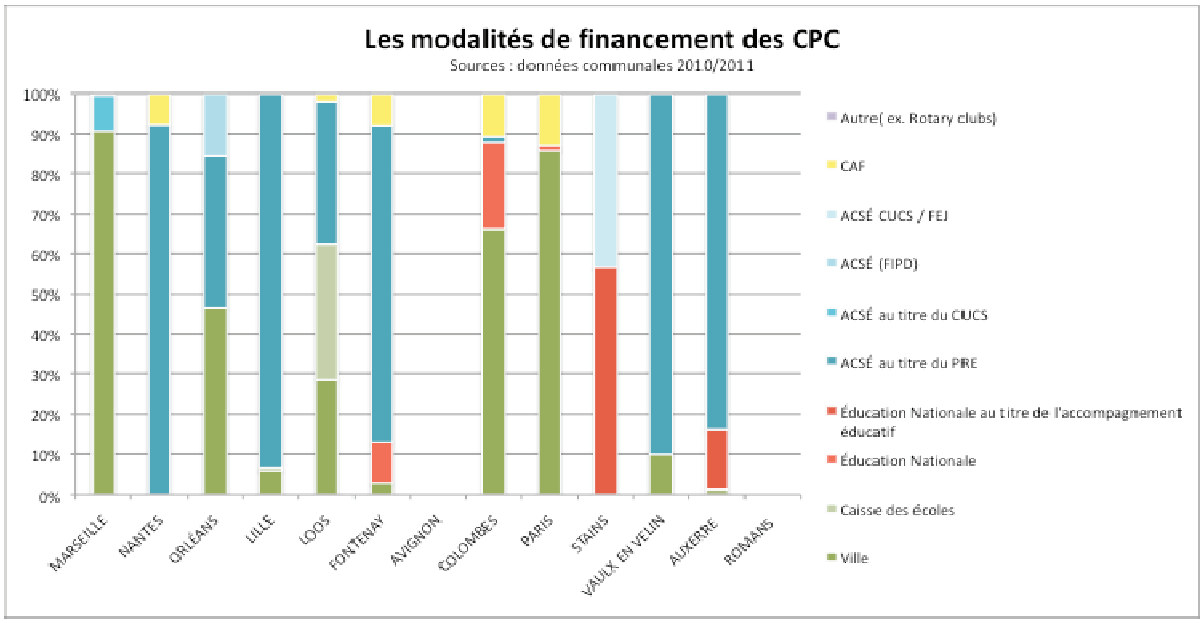
Dans les villes où l'implantation est la plus ancienne, en tout cas antérieure à la mise en place de la réussite éducative (2005), les clubs ont gardé une grande autonomie de fonctionnement et n'ont pas été intégrés au Projet de Réussite Educative. C'est le cas de Colombes, Marseille, Paris et Vaulx-en-Velin.

Dans les autres villes, les liens entre Coup de Pouce CLE et Projets de Réussite Educative sont étroits, même s'ils s'échelonnent entre une simple logique d'opportunité financière et une logique d'intégration renforcée dans la gestion des parcours, en passant par une logique de pilotage partenarial commun. Ces configurations évoluent fortement à mesure de la structuration de la politique éducative locale et des impératifs de l'Acsé relatifs à la cohérence des parcours individuels.

Les différences de modalités de financement reflètent clairement cette distinction, même si elles n'y sont pas totalement indexées. C'est ainsi que les Coup de Pouce CLE les plus anciens (Paris, Marseille, Colombes) sont majoritairement financés par la commune, hors Projets de Réussite Educative, tandis que la grande majorité des autres clubs Coup de Pouce CLE l'est, dans le cadre du Projet de Réussite Educative, essentiellement par l'Etat.

Il faut, cependant, tenir compte du fait que les deux villes où les municipalités interviennent plus fortement sont également les plus importantes et disposent de moyens financiers nettement supérieurs aux autres. Deux villes s'écartent de ce schéma pour des raisons très différentes :

- Vaulx-en-Velin, où l'implantation des clubs Coup de Pouce CLE est ancienne, mais où ceux-ci sont presque intégralement financés par le Projet de Réussite Educative, même si, malgré ce financement, les Coup de Pouce CLE restent gérés de manière distincte du Projet de Réussite Educative.
- Stains, où après une période de financement par le Projet de Réussite Educative, le dispositif est à présent financé, pour une part importante, par l'Education Nationale.



Cette distinction entre les villes, en fonction de l'époque de mise en place des clubs Coup de Pouce CLE, se traduit dans les modalités de pilotage du dispositif local du Coup de Pouce CLE.

L'organisation proposée par l'Apféé est structurée autour de la relation entre la ville et l'Education Nationale triangulée par l'Apféé, initiatrice et garante du cadre : en théorie, la ville assure le pilotage, l'Education Nationale la coordination au niveau des écoles et l'Apféé la formation et le soutien.

Ce cadre est défini au sein des différents documents (livrets) fournis par l'Apféé : « *Au niveau de la municipalité : on compte un comité de pilotage constitué des représentants de la municipalité, de l'Education Nationale, de financeurs. Il est animé par le pilote du Coup de Pouce CLE, se réunit 2 à 3 fois par an et veille au bon fonctionnement de l'action. Plus précisément le pilote veille au bon fonctionnement du Coup de Pouce CLE. Il en gère la logistique au niveau de la ville, recrute les animateurs et, en cas de nécessité, les aide à mieux accomplir leur tâche. C'est aussi l'interlocuteur de l'ingénieur Coup de Pouce CLE* »[23].

Dans les faits, le partenariat est plus ou moins formalisé au sein d'instances de pilotage qui ne lui sont pas propres, mais celles d'autres dispositifs à vocation plus large. Si cette formalisation est importante à Paris, avec des instances de pilotage par quartier, elle est quasiment inexistante à Fontenay-le-Comte où le dispositif se régule au sein de relations directes entre les acteurs.

Sur les deux villes les plus importantes et qui comptent le plus de clubs, Paris et Marseille, le pilotage est assuré de façon disjointe du Projet de Réussite Educative, dans le cadre de dispositifs d'accompagnement scolaire hors Projets de Réussite Educative. A Paris, même si les Coup de Pouce CLE sont inscrits comme action du dispositif de réussite éducative piloté par le GIP de la réussite éducative, ils sont, de fait, gérés en dehors du Projet de Réussite Educative.

A Paris, la taille importante de la ville explique un principe de pilotage tripartite qui est assuré conjointement par la Ville, l'Education Nationale et l'Apféé. Ceci à différentes échelles : au niveau de la ville dans son ensemble, mais également à l'échelle de ses quartiers. Un comité de pilotage technique restreint réunit une fois par mois les pilotes centraux du dispositif Coup de Pouce CLE de chaque institution. Un comité de pilotage élargi a également lieu tous les trimestres : il associe au comité de pilotage restreint les acteurs des secteurs. Ces comités sont l'occasion de consulter ses membres sur les décisions prises en comité restreint. Deux fois par an, le groupe de pilotage départemental se réunit (Ville, Inspection Académique, CAF, GIP) pour la prise des grandes décisions.

[23] Livret de l'enseignant de CP, Année 2010 -2011.

A Marseille, les clubs Coup de Pouce CLE sont intégrés à un dispositif communal qui regroupe l'ensemble des dispositifs d'accompagnement à la réussite scolaire, dont les pendants du Coup de Pouce CLE pour le CE1 (ALEM) et les CLAS. Ce dispositif dispose d'un Comité de Pilotage qui réunit, sous la présidence de l'élue, les services de la ville, l'IA, la CAF et l'Apféé. Ce comité valide les orientations pédagogiques et les implantations sur le territoire.

Ce pilotage est assuré de façon particulière sur les deux sites de la région parisienne, Stains et Colombes, en lien avec l'histoire de leur mise en place.

A Stains, les premiers clubs (2007-2008) étaient intégrés au Projet de Réussite Educative puis ont été intégrés à l'accompagnement éducatif et financé par l'Education Nationale jusqu'à l'année 2011-2012, marquée par l'intervention du FEJ dans le cadre de l'expérimentation. Le pilotage est assuré par l'Education Nationale et il n'y a pas de comité de pilotage.

A Colombes, deux pilotes se consacrent à temps plein au dispositif Coup de Pouce CLE pour le compte de la ville, mais le dispositif continu à fonctionner de façon totalement autonome vis-à-vis du Projet de Réussite Educative, dans la continuité du dispositif précédent, très indexé à l'Education Nationale.

Dans les autres villes, le Coup de Pouce CLE est intégré au Projet de Réussite Educative et le pilote est le coordinateur du Projet de Réussite Educative ou y est directement rattaché. C'est le cas à Avignon, Auxerre, Loos, Nantes, Orléans, Lille et Romans.

En synthèse, si la mise en place d'une ingénierie territorialisée par l'Apféé a permis le développement des clubs Coup de Pouce CLE, c'est bien parce que le modèle d'organisation proposé a séduit, d'une part, les collectivités par son caractère normé et la possibilité de maîtrise politique, d'autre part, les équipes enseignantes par la possibilité de bénéficier d'un renfort pédagogiquement cadré. Cette plus-value, liée au modèle d'organisation, ne s'est pas affaiblie au cours du temps puisque certaines communes se sont appuyées sur le modèle du Coup de Pouce CLE pour l'étendre à d'autres niveaux de classe. Les variations du nombre de clubs Coup de Pouce CLE d'une année sur l'autre peuvent toutefois être importantes, en raison, notamment, de l'implication des équipes éducatives, mais aussi, des directives des Inspecteurs de l'Education Nationale.

Ce développement a été fortement impacté par la mise en place des Projets de Réussite Educative qui ont facilité leur financement et leur pilotage, jusqu'à devenir, pour la majorité des sites que nous avons étudiés et ceux qui les ont mis en place le plus récemment, le cadre organisationnel du Coup de Pouce CLE.

2. Les clubs Coup de Pouce CLE au cœur des politiques éducatives locales

Le partenariat entre l'Education Nationale et les collectivités locales est souvent décrit comme difficile, surtout du point de vue des collectivités. L'Education Nationale présente en effet la caractéristique, d'une part, d'être organisée de manière très hiérarchisée au niveau national et académique et, d'autre part, de fonctionner au niveau de ses écoles et de ses enseignants en forte autonomie.

En présentant un modèle de répartition des rôles et des tâches triangulé par son ingénierie, l'Apféé a rompu avec la dichotomie relationnelle entre hiérarchie académique et école qui préside souvent aux relations entre les communes et l'Education Nationale.

L'organisation des Clubs Coup de Pouce se rapproche ainsi de celle mise en place pour les PRE, qui ont été eux mêmes, en règle générale, l'occasion d'un rapprochement entre les équipes éducatives et les services communaux.

L'affirmation du rôle des communes

L'implication des communes a toujours été mise en avant par l'Apféé comme la condition de mise en œuvre des clubs Coup de Pouce CLE. La ville assure théoriquement le pilotage du dispositif au travers de la nomination d'un pilote communal, mais ce pilotage peut être assuré par l'Education Nationale si les conditions ne sont pas réunies pour que la ville assume cette responsabilité.

> *« Le rôle des municipalités est essentiel et la volonté politique des élus constitue un facteur primordial de réussite pour l'implantation des clubs Coup de Pouce CLE. Sauf exception, ce sont les municipalités qui financent le fonctionnement des clubs. Un pilote, spécialement chargé du*

programme Coup de Pouce CLE, est nommé pour en assurer le bon suivi »[24].

Au-delà du pilotage technique, dans certaines villes, le développement des clubs Coup de Pouce CLE est un projet politique affirmé et les Coup de Pouce CLE sont, en quelque sorte, le modèle de ce qu'il faut faire en matière d'accompagnement.

A Loos, le projet a été fortement soutenu par le maire, lui-même enseignant : le Coup de Pouce CLE constitue une vitrine pour l'investissement de la ville dans une politique éducative, ce qui se traduit à la fois au niveau financier, au niveau de l'importance accordée à la formation, aux outils pédagogiques et aux cérémonies d'ouverture et de fermeture.

A Orléans, les Coup de Pouce CLE occupent une place singulière et valorisée parmi la palette de l'offre locale d'accompagnement, et apparaissent centraux dans la politique éducative locale, ce qui fait dire au pilote que *« ce sont les autres actions qui sont complémentaires du Coup de Pouce CLE. Ce n'est pas une action périscolaire lambda ».*

Les cérémonies d'ouverture et de clôture jouent un rôle symbolique fort en termes d'implication de la collectivité locale dans le dispositif, en raison de la participation des familles habitant les communes. Ces cérémonies, présidées par le maire ou un adjoint, rassemblent l'ensemble des acteurs dont, au premier chef, les parents (voir partie II.).

Elles sont organisées, en règle générale, en mairie centrale, sauf sur Paris et Marseille (organisation au sein du centre socioculturel) en raison de la taille et de leur modèle d'organisation. Sur Romans, il existe un système mixte avec ouverture au sein de l'école et clôture en mairie.

À Nantes, pour affirmer son rôle de pilote, la ville organise, en début d'année, la cérémonie d'ouverture des clubs en mairie centrale. Parents, enfants, coordinateurs, enseignants et animateurs sont conviés à cet événement qui prend, avec la présence d'un élu, un caractère très solennel. En effet, à cette occasion, l'élu porte un discours centré sur la coéducation, appuyant sur la nécessaire implication des parents dans l'accompagnement à la scolarité de leur enfant.

[24] Livret à l'usage des pilotes communaux, Apféé, 2010.

Lille représente une exception au sein de notre échantillon, car la ville n'a pas souhaité organiser de cérémonie officielle en dehors de l'école, en invoquant le fait que les Coup de Pouce CLE sont intégrés au DRE dont la règle est celle de la confidentialité et de l'anonymat des enfants. A défaut de cérémonie officielle, la rencontre avec les familles se fait collectivement à l'école. Il faut souligner à cet égard que, même dans les villes où les Coup de Pouce CLE sont pleinement intégrés aux Projets de Réussite Educative, cette règle de confidentialité n'a pas posé de problèmes majeurs, le rôle de valorisation des enfants et de leurs parents joué par la cérémonie étant jugé plus important que le strict respect de l'anonymat (dans la mesure où la participation des familles est évidemment volontaire).

Les communes tendent à maîtriser de plus en plus l'organisation du dispositif Coup de Pouce CLE à mesure de la construction d'une politique éducative locale. Si le pilote y joue toujours un rôle central, plus l'organisation est structurée, moins la fonction est personnalisée.

Cette maîtrise se réalise, soit dans le cadre d'une organisation de l'accompagnement à la scolarité dans sa globalité -comme sur Marseille, Paris et Lille- soit dans le cadre des Projets de Réussite Educative.

A Marseille, la commune maîtrise totalement son dispositif appelé MARS (Marseille Accompagnement à la Réussite Scolaire) au travers d'un service dédié, constitué d'une équipe de sept personnes. Les fonctions de contrôle des clubs sont assurées par des référents de secteur qui assurent une veille pédagogique sur les clubs.

A Nantes, à l'origine, le dispositif avait été mis en place par l'Apféé et a fonctionné selon une logique de réponse aux demandes des écoles. Puis, avec la structuration du Projet de Réussite Educative, la ville a souhaité reprendre en main le dispositif pour sortir de la logique de guichet et intégrer le Coup de Pouce CLE en tant qu'outil au service du Projet de Réussite Educative.

A Avignon, la ville a repris le pilotage antérieurement assuré par la Ligue de l'enseignement, même si celle-ci a gardé la fonction de recrutement des animateurs (une évolution parallèle a pu être observée à Montpellier, hors de notre échantillon, où, d'un côté, la Ligue de l'enseignement pilote les premiers Coup de Pouce CLE et, de l'autre, la ville intègre les nouveaux dans le Projet de Réussite Educative qu'elle pilote). A Colombes, où un conseil d'animation piloté, de fait, par l'Education Nationale, coordonnait jusqu'alors le fonctionnement des clubs ; la ville a repris le pilotage en intégrant le dispositif Apféé après un fonctionnement des clubs de manière indépendante pendant 20 ans.

Le rôle du pilote est ainsi défini par l'Apféé : *« Le pilote est désigné par la municipalité (éventuellement par l'Education Nationale) pour ses compétences reconnues quant au dispositif Coup de Pouce CLE. Il est chargé de réguler l'action au sein des différents clubs et de veiller à ce que la démarche Coup de Pouce CLE soit maintenue »*. Concrètement, il est chargé d'assurer l'animation du dispositif dans son ensemble : recrutement des animateurs, organisation des réunions de régulation pour les intervenants (animateurs, coordinateurs, enseignants), relais entre l'administration de la ville, l'Education Nationale et les clubs, présentation d'un rapport final. Le temps affecté par le pilote à cette mission est évaluée à 1h par école et par semaine, de septembre à juin.

Ces différentes fonctions sont généralement pleinement assumées par les pilotes communaux, qu'ils soient intégrés à l'équipe du Projet de Réussite Educative ou à celle d'un autre dispositif.

Mais de fortes variations peuvent être observées en fonction de la structuration de l'organisation communale et de la proximité du pilote avec le dispositif Coup de Pouce CLE du fait de son expérience antérieure ou de ses relations avec l'Ingénieur Coup de Pouce de secteur.

Ainsi, si à Fontenay-le-Comte la pilote gère le dispositif *a minima* en se bornant au cadre formel proposé par l'Apféé, à Romans, le pilote visite régulièrement les clubs avec une grille d'observation qui lui permet d'alimenter les réunions de régulation et les formations.

A Auxerre, la pilote veille à la proximité avec les différents acteurs du dispositif. Elle visite les clubs plusieurs fois par an, assiste aux formations et intervient lors de la cérémonie d'ouverture et de clôture. Elle s'efforce également de favoriser l'implication de chacun en organisant, par exemple, le passage d'un bus dans les quartiers pour amener les parents concernés à la mairie, lors de la cérémonie d'ouverture. La pilote s'occupe également des aspects logistiques du Coup de Pouce CLE. Elle réalise la commande de matériel, l'abonnement à la revue, l'organisation du concours « Premières lectures », gère les remplacements des animateurs absents…

A Lille, la pilote visite les clubs et échange régulièrement par mail avec les animateurs (retours d'observations de séances, conseils…) « *J'ai tendance à visiter les clubs où il y a le plus de difficultés. Là où ça roule, j'y vais moins, voire pas. Je vois les animateurs lors des temps de régulation.* »

A Romans, le pilote communal pédagogique est régulièrement en lien avec les coordinateurs Coup de Pouce CLE sur les écoles, qui sont souvent les directeurs d'école. Il les rencontre de façon informelle, notamment lors des instances de réussite éducative. En tant qu'ancien coordonnateur REP, le pilote connaît bien la plupart des directeurs d'école et peut compter sur leur engagement dans le dispositif Coup de Pouce CLE. Le Coup de Pouce CLE doit d'ailleurs être inscrit dans le projet d'école. Plus largement, les liens entre les pilotes communaux et les équipes enseignantes sont jugés très satisfaisants par les acteurs sur la ville. Ils sont particulièrement développés avec les équipes présentes sur le grand quartier de la politique de la ville.

A Loos, la pilote communale optimise ses déplacements, elle observe les clubs qui présentent des difficultés et ceux pour lesquels elle souhaite vérifier la compétence de l'animateur. Qui plus est, lors des embauches, les animateurs sont priés de la contacter régulièrement par mail pour lui donner des nouvelles et l'avertir des éventuels problèmes sur le terrain. L'animatrice du club observé confirme cette veille active : elle prévient la pilote par mail en cas de besoins matériels ou éducatifs. Conformément au protocole de l'Apféé, des réunions de régulation sont organisées au cours de l'année avec la pilote communale, l'Ingénieur Coup de Pouce et les animateurs. Enfin, la pilote communale centralise les questionnaires écrits exigés par l'Apféé. Elle s'informe aussi des besoins et des remarques émis par les animateurs en fin d'année, pour y remédier l'année suivante.

Les associations peuvent également jouer un rôle plus ou moins important dans le dispositif, en complément de celui de la municipalité, comme à Marseille.

A Marseille, la ville s'appuie sur les centres sociaux qui ont en charge le recrutement des animateurs, la gestion administrative de la coordination locale du dispositif et le soutien à l'implication des parents. La mise en place des clubs Coup de Pouce CLE s'appuie sur un partenariat avec les nombreux centres sociaux qui maillent le territoire. *"L'éligibilité" des écoles dépend de la solidité des centres sociaux".* Principe qui peut permettre de mettre l'accent sur la relation aux familles via les responsables secteurs familles des centres sociaux. Dans chaque centre social, il y a un coordinateur associatif du Coup de Pouce CLE : pour l'une des écoles observées, la coordinatrice assiste à tous les conseils d'école et dispose des clés de l'école.

L'hétérogénéité des coordinations assurées par l'Education Nationale au niveau des écoles

L'Education Nationale joue un rôle particulier en matière de pilotage dans les villes où l'organisation municipale est faible et où les moyens sont limités.

C'est particulièrement le cas à Stains où le pilotage est assuré par l'Education Nationale via le coordinateur REP, avec l'appui de l'Ingénieur Coup de Pouce dans le cadre de l'accompagnement éducatif. A Fontenay-le-Comte, le pilote communal joue son rôle *a minima* faute de disponibilités suffisantes et ce sont les directeurs d'école et coordinateurs qui gèrent les clubs en forte autonomie, l'Apféé étant reléguée à un rôle de prestataire de formation.

Mais c'est essentiellement au travers de la fonction de coordination à l'échelle de l'école que l'Education Nationale prend toute sa place dans le dispositif Coup de Pouce CLE.

Le coordinateur doit théoriquement être distinct de l'enseignant du CP dont les élèves participent au Coup de Pouce CLE. De fait, le choix du coordinateur est lié aux conditions propres à l'organisation de l'école et aux relations particulières que peuvent entretenir certains enseignants avec les Coup de Pouce CLE. Au sein de notre échantillon, la moitié des coordinateurs sont des directeurs d'école, l'autre moitié d'autres enseignants, dont des enseignants de CP.

A Paris et à Lille, ce sont, en règle générale, les directeurs qui assurent la coordination, mais dans l'école lilloise de notre échantillon, des problèmes d'éloignement géographique (cycles 2 et 3 distants d'une centaine de mètres) font que c'est une enseignante de CP qui l'assure.

A Romans, c'est en remplacement de la directrice que les enseignantes de CP assurent conjointement le rôle de coordination. A Auxerre, les enseignants de CP sont théoriquement investis dans la coordination avec la directrice.

Quand il s'agit d'enseignants, la consigne selon laquelle ce ne sont pas des enseignants de CP qui soient coordinateurs, se heurte aux difficultés de recrutement d'enseignant d'une autre classe, sauf lorsque celui-ci a déjà été animateur comme cela est le cas à Stains ou à Orléans. Qu'ils soient directeurs ou enseignants, il faut que l'enseignant soit volontaire et c'est donc la question de la motivation qui se pose en regard des différents rôles qu'il est amené à jouer.

Le coordinateur *est « chargé de mettre en place le dispositif Coup de Pouce CLE : il assistera aux réunions de formation et de recadrage, il organisera la concertation pédagogique, c'est-à-dire une réunion par trimestre avec les intervenants et les maîtres de CP des enfants concernés ; il soutiendra les animateurs des clubs de son école… »*. Dans la posture de médiateur, le coordinateur doit assurer le lien entre le pilote, l'animateur, l'enseignant de CP, les parents ; dans celle du superviseur, il doit assurer le rôle de conseil, de soutien, de contrôle auprès de l'animateur.

A Fontenay-le-Comte, deux fonctions se dégagent de la mission de coordinateur : une fonction relationnelle entre les trois partenaires adultes (enseignante, animatrice, parents) et une fonction d'observateur du club. En ce qui concerne la première fonction, le coordinateur assure la connexion entre tous : il vérifie les progrès et l'évolution des enfants auprès de l'enseignante de CP, il consulte l'animatrice pour connaître ses observations et il converse avec les parents sur leurs enfants. En ce qui concerne la seconde fonction, il observe une séance entière une fois par mois et passe régulièrement, de préférence au moment du goûter. En revanche, il a cessé de remplacer l'animatrice, d'une part parce que les heures de remplacement effectuées ne lui ont jamais été payées et, d'autre part, parce que ses absences sont rares.

A Nantes, par le biais d'une relation quotidienne avec les trois animatrices, le coordinateur veille à la logistique et à l'absence de soucis relationnels avec les enfants ou la famille. En début d'année, il épaule les animatrices lors des premières séances afin de leur fournir quelques pistes supplémentaires pour la gestion du club. Tout au long de l'année, il veille sur l'assiduité des enfants et secondairement sur la participation des parents : « *Pour moi, la priorité, ce sont les enfants.* » Le coordinateur accompagne tous les 15 jours chacun des clubs à la bibliothèque du quartier (à 20 minutes à pieds de l'école) en sollicitant l'accompagnement des parents dans l'objectif de leur faire découvrir le lieu et de les inciter à s'y inscrire.

Ces rôles sont assumés de façons assez différentes selon les sites, en fonction du temps disponible, de l'investissement dans le dispositif et, surtout, de l'acceptation d'une posture en décalage avec la fonction d'enseignant au sein de la classe. Le fait que les directeurs soient coordinateurs présente l'inconvénient d'une moins grande disponibilité (signalée par certains Ingénieurs Coup de Pouce comme celui de Lille et Loos), mais présente l'avantage d'une plus grande habitude de la mise en relation et de contrôle.

Les modalités de travail varient entre une intervention très régulière du coordinateur, comme dans l'une des écoles de Marseille, ou de façon plus distanciée, comme à Orléans avec des réunions trimestrielles. Elles peuvent aussi s'ajuster à l'expérience de l'animatrice comme à Colombes où la coordinatrice n'effectue de visites que dans les clubs dont l'animatrice est à sa première année de fonctionnement.

A Marseille, dans l'une des écoles, la coordinatrice enseignante visite le club chaque semaine. Elle contrôle le matériel, consulte le cahier Coup de pouce. *"Je m'appuie sur la grille d'observation que je transmets à l'animatrice pour l'aider. Mes visites sont aussi une manière d'asseoir mon autorité d'enseignante au sein du club et de la transmettre à l'animatrice."*

A Orléans, le suivi du club s'organise formellement dans le cadre de réunions trimestrielles qui permettent de discuter de l'évolution des enfants, du contenu des devoirs, des liens entre le club et la classe et de la circulation des livres entre l'école et la maison

Les principales difficultés rencontrées concernent le rôle de veille que doivent exercer les coordinateurs. Lorsque les animateurs sont eux-mêmes enseignants, les coordinateurs restent en retrait car ils refusent d'intervenir au sein du club, considéré alors comme la classe du collègue enseignant, en respect du principe d'autonomie pédagogique des enseignants. Cette posture peut aller jusqu'au fait de ne pas observer, ne serait-ce qu'une seule séance du club ; elle est évidemment d'autant plus marquée lorsque le coordinateur est l'enseignant de CP.

C'est ainsi que, dans l'une des écoles parisiennes, la coordinatrice ne veut pas assister aux séances des clubs afin de ne pas être *« intrusive »* auprès des animatrices enseignantes.

Dans certaines villes, il était prévu que les coordinateurs puissent renseigner une grille d'observations, mais cette grille a rencontré de grandes résistances, comme à Lille, où l'on a assisté à une levée de boucliers de la part des coordinateurs.

C'est lorsqu'elle est mise en défaut que la fonction de soutien et de contrôle révèle son importance. C'est ainsi que, dans l'une des écoles, une animatrice débutante s'est retrouvée très seule à gérer son club auquel participaient des enfants ayant des problèmes de comportement, faute de soutien de la part de la coordinatrice ; deux élèves sont partis en cours d'année en raison des problèmes de gestion du groupe.

Le rôle essentiel de l'Apféé en termes de mise en réseau des acteurs

L'Apféé, au travers des Ingénieurs Coup de Pouce, joue un rôle essentiel dans la mise en place du dispositif à l'échelle de la ville, tant au niveau de sa promotion que de la construction du partenariat et des modalités concrètes d'organisation. Il est également incontournable pour l'organisation de la formation des intervenants, pilotes, coordinateurs et animateurs.

Au-delà de ces deux rôles fondamentaux, l'implication de l'Ingénieur Coup de Pouce dans le système local va dépendre à la fois des modalités de pilotage et du niveau de maîtrise du dispositif par la ville, essentiellement au travers de son pilote.

Son rôle est ainsi resté fondamental à Stains, au-delà de ce qui est normalement prévu. Il est, par contre, réduit à Lille, Nantes et surtout Marseille où l'appropriation par la ville est maximale, voire jugée excessive par l'Apféé. A Paris, l'organisation partenariale leur confère un rôle plus proche du terrain que dans les autres villes.

A Paris, les Ingénieurs Coup de Pouce de secteurs aident au recrutement (en réfléchissant, avec les relais des Circonscriptions des affaires scolaires de la ville, au profil des animateurs), réalisent les plans de formation et en assurent l'animation. Ils organisent également les réunions de régulation (en décembre et en février) et de bilan (en mai) à l'échelle de leur secteur. Ils participent aussi aux groupes de pilotage locaux avec les coordonnateurs de secteur (Education Nationale) et les relais CAS (ville).

Globalement, au-delà de la prospection, de la mise en place des clubs Coup de Pouce CLE à l'échelle communale et de l'organisation de la formation, les Ingénieurs Coup de Pouce jouent un rôle fondamental de mise en réseau, particulièrement des pilotes mais aussi des coordinateurs. Comme l'explique l'un d'entre eux, il est un *« porteur de valises de témoignages entre pilotes communaux. »* et s'attelle à l'animation d'un réseau de professionnels, convaincu *« qu'on peut tous réussir ensemble ».*

En conclusion, le modèle d'organisation partenariale, qui est apparu comme satisfaisant aux partenaires, a été adapté en fonction des contextes locaux sans être vraiment détourné de son sens.

Le rôle de pilote a généralement été progressivement bien intégré par les communes, sauf là où, comme dans d'autres domaines, les moyens restent notoirement insuffisants, c'est-à-dire, dans notre échantillon, les communes défavorisées de la banlieue parisienne. Celui de coordinateur l'a été de façon plus aléatoire en fonction des écoles et de l'antériorité du dispositif, mais apparaît essentiel au bon fonctionnement des clubs.

Moins important à mesure de l'appropriation du dispositif par les communes, le rôle de l'Ingénieur Coup de Pouce demeure essentiel en matière de formation et de mise en réseau des acteurs.

3. Une place complémentaire par rapport aux autres formes d'accompagnement

Des complémentarités avec les autres formes d'accompagnement menées au sein de l'école

La place particulière qu'occupent les Coup de Pouce CLE dans l'organisation complexe des systèmes locaux d'accompagnement à la scolarité leur permettent d'être suffisamment repérés et identifiés par les différents acteurs pour éviter les plus évidentes superpositions, mais pas toujours pour éviter les difficultés de choix face à des offres concurrentielles.

L'offre d'accompagnement ne fait que rarement l'objet d'une organisation territorialisée à l'échelle de la ville. Nous n'avons qu'un seul exemple d'une telle répartition : sur Marseille,

la ville et la CAF (dispositif CLAS) se concertent pour permettre une couverture territoriale équilibrée, notamment en implantant des CLAS là où il n'existe pas ou peu de clubs.

Une règle de non-superposition des interventions pour un même enfant est parfois explicitée selon une logique applicable sur l'ensemble du territoire communal, comme à Paris, Romans ou Nantes, mais, même dans ces villes, elle est, de fait, généralement appliquée de façon différenciée selon les écoles, en fonction de l'offre existante et des difficultés rencontrées par les élèves.

A Paris, les acteurs (Ville, Apféé et Education Nationale) se sont accordés sur le fait qu'un enfant qui prenait part à un Coup de Pouce CLE ne pouvait pas réaliser d'autre activité périscolaire sur le même créneau horaire (donc pas d'atelier bleu, ni d'étude). Pour la Direction des Affaires SCOlaires de la ville (DASCO), il existe une dimension concurrentielle entre les ateliers bleus et les Coup de Pouce CLE, qui se joue au niveau du choix des enfants, mais aussi sur les locaux.

Dans le cadre d'une offre déjà existante, l'orientation entre les types d'accompagnement existants se fait selon trois logiques complémentaires : selon le profil des enfants, selon le contenu de l'activité et selon l'organisation du temps. Il semble rare qu'une logique de priorité d'un accompagnement soit clairement affirmée, comme à Orléans, où les autres actions sont situées en complémentarité du Coup de Pouce CLE.

La complémentarité est plus facilement explicitée pour les actions menées dans le cadre de l'Education Nationale avec lesquelles les Coup de Pouce CLE peuvent être facilement comparés, que pour des actions d'accompagnement à la scolarité menées par des associations en dehors de l'école et pour lesquelles nos interlocuteurs ont généralement des informations très parcellaires. Nous n'avons en effet pas rencontré d'exemple où les actions CLAS soient étroitement coordonnées avec l'école, notamment au niveau du choix des élèves concernés, comme cela peut exister dans certaines villes. Marseille fait exception car les centres sociaux, qui peuvent mener par ailleurs des actions d'accompagnement à la scolarité, travaillent en lien étroit avec l'école.

En règle générale, la sélection des enfants du Coup de Pouce CLE est réalisée par l'enseignant de CP, en lien avec l'ensemble de l'équipe éducative, sauf lorsque le Coup de

Pouce CLE est intégré dans les Parcours de Réussite Educative, comme à Nantes où, sur la base d'un premier choix réalisé par les enseignants, c'est l'équipe du Projet de Réussite Educative qui réalise la sélection finale.

Si la participation au Coup de Pouce CLE ne permet matériellement pas de participer à d'autres formes d'accompagnement sur le même créneau horaire (accompagnement éducatif réalisé dans le cadre de l'école ou accompagnement à la scolarité réalisé par des associations), des complémentarités peuvent être mises en place par les enseignants en fonction des besoins de l'enfant. L'enfant peut alors être absent momentanément du Coup de Pouce CLE, comme à Loos, ou bénéficier d'une prise en charge sur un autre temps.

L'articulation avec les autres modes d'accompagnement dépend de la façon dont sont perçues les finalités du club et donc des critères de choix des enfants. Les réticences des équipes éducatives dont avait pu rendre compte l'évaluation de l'IGAS quant à l'affectation des moyens[25] et la priorité donnée aux enfants ne connaissant pas de grandes difficultés scolaires, ont pu empêcher la mise en place des clubs Coup de Pouce CLE dans certaines écoles, mais ont généralement été levées sur les écoles composant notre échantillon.

La question de l'accompagnement des élèves les plus en difficulté, à la fois sur le temps scolaire dans le cadre des **RASED** compte tenu des baisses d'effectifs, et sur le temps périscolaire où aucun dispositif n'est adapté (hors Projets de Réussite Educative), reste fortement posée. C'est ainsi qu'à Lille, une école n'a pas souhaité reconduire l'expérience cette année en raison d'un niveau de classe de CP plus faible que l'année précédente. Le Coup de Pouce CLE ne ciblant pas les enfants les plus en difficulté, l'équipe enseignante a considéré qu'il y aurait eu une forme d'injustice à donner plus à ceux qui en avaient « relativement » moins besoin.

La distinction avec le RASED est clairement affirmée sur la majorité des sites, le RASED concernant les enfants en grande difficulté qui ne sont théoriquement pas la cible du Coup de Pouce CLE. Mais l'exemple de Lille montre que la question de l'articulation entre Coup de

[25] « La contestation des moyens importants accordés à cette action par la municipalité plus qu'à d'autres et, en particulier, le fait que les études surveillées soient moins rémunérées que l'animation des clubs alors que les groupes d'enfants sont plus importants et que les élèves les plus en difficulté se trouvent le plus souvent à l'étude », Rapport IGAS –IGEN –IGAEN, 2006.

Pouce CLE et RASED peut poser problème dès lors que les mêmes enfants sont pris en charge dans les deux dispositifs.

A Lille, la date de démarrage des clubs a localement fait débat entre les partenaires. De son côté, l'Education Nationale souhaitait attendre les évaluations de janvier qui décideraient des orientations vers le RASED, dans l'idée de ne pas cumuler Coup de Pouce CLE et RASED pour un même enfant, car cela impacte la cohésion du groupe, dès lors que les devoirs sont adaptés pour les bénéficiaires du RASED. L'Apféé n'était pas favorable à ce report, argumentant sur l'intérêt de maintenir 6 mois d'activité du club. La ville « a coupé la poire en deux ». Les clubs ont démarré à la mi-décembre. En conséquence, une des écoles n'a pas reconduit le Coup de Pouce CLE car elle était favorable à une articulation entre le RASED et le Coup de Pouce CLE.

De façon plus courante, il peut arriver qu'une prise en charge par le RASED s'avère nécessaire en cours d'année, celle-ci pouvant prendre place pendant le temps scolaire et ne pas impacter le fonctionnement du club.

L'aide personnalisée est parfois mobilisée en complément du Coup de Pouce CLE, pour des apprentissages autres que la lecture, mathématiques notamment, comme à Auxerre, Vaulx-en-Velin ou Stains.

A Vaulx-en-Velin, l'aide personnalisée, assurée par l'enseignant de la classe, est ciblée sur une compétence. Les enfants du Coup de Pouce CLE peuvent éventuellement suivre l'aide personnalisée ponctuellement en mathématiques, cependant, les enseignantes évitent de le faire afin de ne pas surcharger leur journée. De la même façon, certains enfants du Coup de Pouce CLE sont pris en charge par le RASED sur le temps scolaire, mais au niveau psychologique ou orthophonique, voire pour les mathématiques, pas en français.

Il faut enfin mentionner la place qu'occupe **l'étude surveillée** dont le rôle, en termes de soutien à la réalisation des devoirs, est peu clair. Les parents se réfèrent souvent à l'étude pour relever l'intérêt comparatif du Coup de Pouce CLE qui permet à leurs enfants d'échapper à l'étude. L'étude est souvent considérée comme un lieu qui ne permet pas aux enfants d'apprendre leurs leçons ou de faire leurs devoirs car ils y sont livrés à eux-mêmes, même lorsque les surveillants sont enseignants. Comme cela est exprimé dans une école parisienne, il s'agit simplement d'une garderie qui permet de faire ses devoirs : les enfants, qui sont entre 20 et 27, doivent être autonomes.

Une logique de cohérence renforcée dans le cadre des parcours individualisés des Projets de Réussite Educative

Dans plusieurs villes, les Coup de Pouce CLE, financés dans le cadre du Projet de Réussite Educative y sont intégrés, non seulement en termes de pilotage, mais également en termes fonctionnels, en respect du principe des Projets de Réussite Educative qui doivent privilégier la prise en charge dans le cadre des parcours individuels.

Ce qui pouvait apparaître comme une logique formelle d'intégration liée, au départ, à la logique de financement, est progressivement devenue une logique de fonctionnement intégrée, non seulement du fait d'un pilotage commun, mais encore d'un suivi individuel des enfants dans le cadre des Parcours de Réussite Educative.

Le choix des enfants se fait alors dans le cadre du Coup de Pouce CLE ou dans un cadre commun au Projet de Réussite Educative en respect des critères Coup de Pouce CLE, mais les enfants choisis font l'objet d'un suivi qui peut déboucher sur des actions d'accompagnement propres au Projet de Réussite Educative, notamment en termes de santé. Ce suivi peut concerner la relation aux parents et le rôle que ceux-ci peuvent jouer dans le suivi de la scolarité de leur enfant. C'est ainsi qu'à Lille, l'entrée d'un enfant au Coup de Pouce CLE peut être accompagnée d'un suivi familial dans le cadre du parcours.

A Auxerre, sur les 190 enfants pris en charge par le Projet de Réussite Educative, 165 bénéficient d'un suivi de parcours individualisé, 50 participent au Coup de Pouce CLE sur la ville. Ils sont ainsi suivis par la référente Projets de Réussite Educative et/ou par l'agent de santé. Au total, dix enfants, provenant d'une même école, participant au Coup de Pouce CLE, ne sont pas suivis dans le cadre du Projet de Réussite Educative. A terme les enfants des deux clubs Coup de Pouce CLE de cette école bénéficieront également d'un suivi de parcours dans le cadre du Projet de Réussite Educative.

A Fontenay, les enfants intégrés au sein d'un club Coup de Pouce CLE sont suivis individuellement par l'équipe du Projet de Réussite Educative. L'articulation entre la dynamique collective et le sort individuel de chaque enfant est effective et tout problème remarqué au sein du club (absence de goûter, problème d'hygiène etc.) remonte, si besoin, jusqu'à un intervenant du Projet de Réussite Educative qui peut intervenir en se rapprochant de la famille. Le pilote communal met en avant le rôle pivot de l'intervenant Projets de Réussite Educative : il est un relais informationnel précieux, en capacité de tisser un réseau entre tous les acteurs œuvrant pour le bien-être de l'enfant (directeur, animateur, enseignant, assistante sociale, médecins, psychiatres, etc.). La mise en œuvre d'un parcours individuel dans le cadre du Projet de Réussite Educative permet de compléter l'axe pédagogique et éducatif du Coup de Pouce CLE par des actions relevant du social et/ou médico-social et, ce faisant, d'apporter une réponse globale plus riche et plus fine dans l'intérêt de l'enfant et de la famille.

A Orléans, chaque enfant inscrit dans un club bénéficie d'un suivi individuel par une équipe du Projet de Réussite Educative. Dans le cadre de la réussite éducative, il y a trois référents parcours dans chaque école. L'articulation resserrée entre le Projet de Réussite Educative et le Coup de Pouce CLE permet de repérer des situations particulières pour lesquelles des actions complémentaires au Coup de Pouce CLE peuvent être utilement mises en œuvre (exemple : action d'alphabétisation pour des parents découverts allophones, soutien psychologique et scolaire exceptionnel suite à une longue absence pour cause de décès d'un père etc.).

Au-delà, l'intégration peut encore être plus aboutie comme dans le cas de Nantes où c'est le Projet de Réussite Educative qui cadre la relation partenariale et qui participe à la renforcer autour d'enjeux partagés au sein des Equipes de Réussite Educative (ERE). Les équipes enseignantes parties prenantes du Coup de Pouce CLE, rencontrent régulièrement le coordonnateur du Projet de Réussite Educative de leur secteur (notamment lors de la sélection des enfants et des réunions collectives avec les parents en octobre, lors des bilans intermédiaires en février, etc.). Le Coup de Pouce CLE est désormais présenté localement comme *« une des réponses possibles dans le cadre de la construction des parcours personnalisés du Projet de Réussite Educative ».*

Ainsi, dans la grande majorité des situations étudiées, le Coup de Pouce CLE n'apparaît pas se substituer ou entrer en concurrence directe avec d'autres formes d'accompagnement en privant les élèves d'autres opportunités, mais il n'en reste pas moins que la gestion des articulations peut s'avérer difficile.

Il faut souligner que la présente évaluation ne permet pas une comparaison avec les autres formes d'accompagnement dont l'évaluation resterait à réaliser.

La sélection des élèves demeure délicate, du fait du ciblage du Coup de Pouce CLE sur les situations de fragilité dont les critères peuvent être sujets à des appréciations différentes selon les écoles et du fait des difficultés rencontrées par les équipes éducatives à offrir des aides adaptées aux enfants les plus en difficulté.

L'intégration du Coup de Pouce CLE dans la gestion des Parcours de Réussite Educative, offre, de ce point de vue, une opportunité de prise en charge globale et coordonnée des interventions pour un même enfant et ouvre, ainsi, des possibilités d'intégration dans le Coup de Pouce CLE d'enfants présentant des risques plus importants de fragilité grâce, notamment, aux possibilités renforcées de dialogue avec la famille.

4. Le recrutement et la formation des animateurs, facteur clé de la qualité des clubs

Une fonction exigeante

L'animateur est au cœur du dispositif : c'est de sa posture, de ses compétences pédagogiques et de ses qualités relationnelles que dépend principalement le bon déroulement des clubs. Tout au long de l'année scolaire, quatre soirs par semaine, de 16h30 et jusqu'à 18h, il a en charge un petit groupe de 5 enfants avec, pour objectif, de *« les stimuler dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture »* de leur *« procurer de multiples occasions de fréquenter des textes écrits variés »* et de leur *« donner la possibilité de réussir des actes de lecture et d'écriture »* et, enfin, de *« les encourager »*[26].

Si l'on se réfère au Guide de l'animateur, édité par l'Apféé, les deux missions principales qui définissent son rôle consistent à :

- « Animer les séances en respectant le protocole de l'Apféé » ;
- « Favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant ».

[26] Cf. Livret de l'animateur, Apféé, 2010/2011

Autrement dit, sa fonction ne se limite pas à un face à face pédagogique avec des enfants apprentis lecteurs, mais elle comprend une dimension relationnelle avec la famille qui doit permettre de *« susciter l'engagement quotidien des parents aux côtés de leur enfant pour favoriser sa réussite scolaire ».* Au terme de l'année scolaire, les parents devraient pouvoir prendre le relais du club*, « c'est à dire accompagner leurs enfants au quotidien dans leur apprentissage. »*

Pour y parvenir, l'Apféé promeut l'adoption d'un positionnement spécifique de l'animateur Coup de Pouce CLE, qu'elle définit en trois notions clés : *« un regard qui ne juge pas », « une attitude empathique »*, et enfin *« une conviction durable »* qu'il faut *« toujours »* aller au-devant des parents quelle que soit leur attitude.

Cette présentation du rôle de l'animateur, bien que synthétique, souligne le niveau d'exigence que requiert cette fonction : qualités pédagogiques, aptitude à gérer un groupe, rigueur (respect du protocole) et disposition à mettre en confiance (enfants et parents)…

En parallèle, les postes à pourvoir pour assurer l'animation des clubs relèvent de statuts à la fois précaires et contraignants : il faut être disponible 4 soirs par semaine dès 16h30 (pour une durée maximale de 8 heures hebdomadaires) avec une rémunération qui peut fortement varier d'une ville à l'autre.

Aussi, c'est dans une tension entre un niveau d'exigence élevé et des conditions d'exercice à l'attractivité toute relative, que doit s'opérer le recrutement des animateurs. Les pilotes communaux, à qui revient la charge de constituer les équipes d'animateurs, rendent compte de la difficulté que revêt parfois l'exercice.

D'une manière générale, les pilotes procèdent au recrutement des animateurs en s'appuyant a minima sur un niveau de qualification « bac + 2 » -qui, à défaut de garantir le profil adéquat, présuppose une expérience intégrée des formes d'apprentissage- auquel est souvent associée l'exigence d'une qualification et/ou d'une expérience dans le domaine de l'animation (BAFA).

Selon les sites, d'autres critères peuvent aussi être privilégiés : bonne maîtrise de la langue, intérêt porté par le candidat à la lecture, sensibilité à la littérature Jeunesse, formation suivie dans le domaine des sciences de l'éducation…

À Loos, au moment du recrutement, le pilote attache une grande importance à l'expression orale (richesse du vocabulaire, clarté de l'élocution), aux qualités pédagogiques et aux capacités du candidat à mettre en confiance des adultes. Elle met l'accent sur la double compétence du poste : savoir gérer un groupe d'enfants et maîtriser la communication avec des parents « qui ne sont pas toujours faciles d'accès ».

Cependant, sur certains territoires, à défaut de candidats en nombre suffisant, le niveau de compétences requis n'est pas toujours tenu. Et les recrutements peuvent parfois s'avérer compliqués ou insatisfaisants.

À Marseille, les critères de recrutement ont parfois été revus à la baisse pour pallier le manque de candidats. Cette baisse d'exigences a pu avoir pour conséquence des recrutements problématiques : situations où l'animateur n'avait pas correctement intégré la philosophie du Coup de Pouce CLE (privilégiant par exemple des jeux de plein air), animateurs ne maîtrisant qu'insuffisamment la langue française (orale et écrite). Pour garantir un niveau correct de maîtrise de la langue, le recrutement s'accompagne désormais d'un test comprenant une dictée et une lecture de texte.

En d'autres lieux, les critères de recrutement ont pu évoluer en fonction des enseignements tirés des premières expériences. Les critères factuels -niveau d'études et qualification dans l'animation- sont alors reconsidérés pour privilégier **la posture** que laisse transparaître le candidat lors des entretiens préalables.

La première vague de recrutement à Lille s'est référée à deux critères de base : un niveau « bac + 2 » et le BAFA. Cependant, dès la deuxième année, alors que le nombre de clubs doublait et qu'il fallait donc recruter deux fois plus d'animateurs *« on est sorti du cadre. Certains n'ont pas le niveau Bac +2, d'autres n'ont pas le BAFA, mais ils ont fait preuve de volonté et de motivation »*. Après avoir vu différents profils d'animateurs à l'œuvre, le pilote déclare désormais se fier à son « ressenti» plus qu'à des critères objectifs qui ne garantissent pas toujours la bonne posture.

Une grande diversité de profils

Les postes d'animateurs ne peuvent, à eux seuls, correspondre à une activité suffisamment rémunératrice pour celui qui l'occupe. Aussi, la fonction d'animation du Coup de Pouce CLE est assurée, soit par des **étudiants**, soit par des **enseignants** ou des enseignants retraités, ou encore, par des **personnels déjà en poste dans l'école** (auxiliaire de vie scolaire, assistants pédagogiques, intervenants dans le cadre du Projet de Réussite Educative).

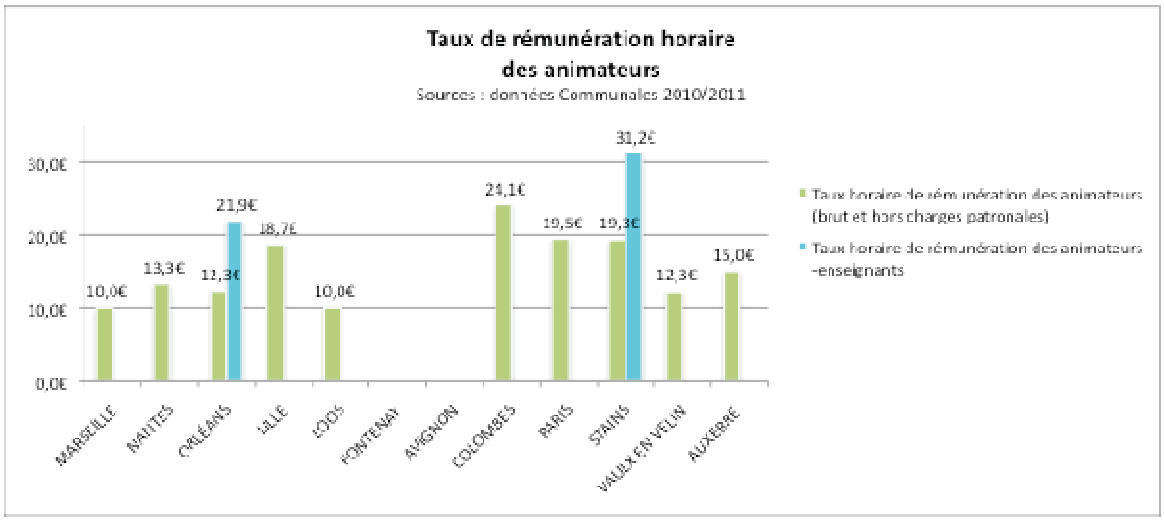
La diversité de ces profils peut dépendre du contexte local. Dans les villes qui ne disposent pas d'universités ou d'établissements d'études supérieures, les ressources sont plus limitées. Dans certains cas, les animateurs n'ont pas le niveau bac, le recrutement mise alors sur leur capacité à établir une bonne relation avec les enfants.

Pour pallier le risque de *turn*-over que comporte la précarité du poste d'animateur, certaines villes misent sur le recrutement d'enseignants qui offre une garantie de stabilité. D'autres privilégient le recrutement de personnes ayant déjà « un pied dans l'école », d'une part parce que l'animation d'un club ne peut être qu'une activité complémentaire, mais aussi, parce que cette option permet d'établir des liens plus étroits avec les équipes enseignantes en correspondance avec la philosophie du Coup de Pouce CLE.

À Paris, le recrutement des animateurs du Coup de Pouce CLE -assuré par les circonscriptions des affaires scolaires de la ville- concernent le plus souvent des animateurs de centre de loisirs déjà connus par le relais CAS, des étudiants ou des enseignants. La majorité des animateurs du Coup de Pouce CLE sont déjà familiers de l'école (Animateur Vie scolaire, animateur de loisirs, enseignant). Le recrutement s'opère via le bouche à oreille, par le biais du réseau de l'Apféé et, plus rarement, par l'intermédiaire d'annonces (CROUS ou Pôle emploi). Le Coup de Pouce CLE étant ancien sur la ville, il est bien identifié et les candidats postulent spontanément aux postes d'animateurs.

Par principe, les enseignants ne peuvent animer un club Coup de Pouce CLE que deux jours dans la semaine, ils travaillent donc en binôme. Il y a, par ailleurs, sur la ville, la volonté d'équilibrer les proportions entre enseignants et non enseignants parmi les animateurs.

Mais cette précarité est également liée aux niveaux de rémunération des animateurs qui peuvent varier de manière très importante d'une ville à l'autre.



A travers nos exemples, les écarts apparaissent importants entre le coût de rémunération des animateurs enseignants et celui des non enseignants. Mais, indépendamment de ce facteur discriminant, la rétribution des animateurs varie du simple à plus du double d'un site à l'autre : de 10 € de l'heure bruts à 24 €. En région parisienne, le niveau de rémunération est globalement plus élevé qu'ailleurs. En province, l'écart apparait très marqué entre Lille, qui rétribue ses animateurs à hauteur de 18,70 €/heure, et Loos ou Marseille qui les paient 10 € bruts de l'heure. En parallèle, on observe qu'à Lille, les clubs sont peu nombreux eu égard à la taille de la ville tandis qu'à Marseille, le Coup de Pouce CLE tend à couvrir l'ensemble de la géographie prioritaire (logique extensive) en s'appuyant sur les centres sociaux, la rétribution des intervenants venant s'indexer au (faible) niveau de celle des animateurs socioéducatifs. Il est à noter que, si le coût moyen des clubs par site est fortement impacté par le montant des coûts salariaux, d'autres facteurs peuvent jouer, comme l'investissement dans le matériel, tant au niveau de la conception que de la fabrication.

Selon les options prises par la ville, délibérément ou par défaut, dans le recrutement des animateurs, différentes questions se posent aux pilotes communaux et aux Ingénieurs Coup de Pouce qui soutiennent les implantations locales du Coup de Pouce CLE.

Dans le cas du recrutement d'étudiants, **les pilotes locaux relatent la difficulté parfois importantes à stabiliser les équipes** (départs en cours d'année, absences en période d'examen…) et l'exercice complexe d'un remplacement en cours d'année obligeant à organiser des sessions de formation de rattrapage pour les nouvelles recrues.

À Marseille, le profil recherché est « l'étudiant d'un niveau bac +2 ». Le niveau de rémunération (10 € brut de l'heure), faible en regard de la forte contrainte en termes de disponibilité et en regard de l'investissement nécessaire, participe à un *turn*-over très important (95 % chaque année). En conséquence, *« les démarrages sont toujours difficiles »* car la plupart des animateurs débutent dans la fonction.

A Lille, les animateurs qui arrivent en cours d'année ne bénéficient pas de la formation Apféé mais assistent, en présence du pilote communal, à une séance d'un club choisi pour son exemplarité.

Pour limiter les risques d'abandon en cours d'année, certaines villes, comme Vaulx-en-Velin et Paris, favorisent l'animation en binôme (suivant par-là certaines recommandations de l'Apféé), qui rend moins contraignantes les conditions d'exercice.

Le recrutement d'enseignants pour assurer l'animation des clubs, comporte le risque d'un moindre respect du protocole et d'un moindre retour sur sa propre pratique dû à une forme d'assurance acquise dans son métier qui peut induire une forme de reproduction de la posture enseignante au sein du club (reproduction renvoyant à un niveau d'exigences, des modalités de régulation du groupe, aux règles de vie collectives qui peuvent rester calquées sur celles de la classe). Un Ingénieur Coup de Pouce observe également beaucoup d'*a priori* de la part d'enseignants qui entravent la relation aux parents -éléments clé de la démarche soutenue par l'Apféé : *« les enseignants pensent que les parents ont une mauvaise image de l'école. L'Apféé leur retourne la remarque : l'école a une représentation problématique des parents. »* **L'animation des clubs par des enseignants rend également plus complexe la coordination** : les coordinateurs soulignent, en effet, le problème de se sentir légitime à *« contrôler »* leurs pairs et nombre d'entre eux se refusent à venir assister à des séances animées par leurs collègues. En d'autres lieux, on observe encore le risque que le Coup de Pouce CLE ne devienne une chasse gardée des enseignants qui, tout en reconnaissant la pertinence de la formule, y trouvent aussi une source de revenus complémentaires, sans accepter nécessairement de s'inscrire pleinement dans le protocole en ne participant pas aux formations, notamment.

Dans le cas des recrutements opérés parmi les personnels intervenant déjà dans les écoles (EVS, AVS) **ou dans d'autres dispositifs pilotés par la ville, des pilotes s'interrogent sur les compétences pédagogiques de certaines de ces recrues qui peuvent être très éloignées des attendus de l'Apféé.**

À Auxerre, le recrutement est réalisé directement par la coordonnatrice Projets de Réussite Educative, en même temps que pour les autres actions du Projet de Réussite Educative. Les critères mis en avant sont l'assiduité, l'expérience avec les enfants et, si possible, un niveau bac. La faible présence d'étudiants sur la ville et les contraintes horaires fortes du dispositif, rendent le recrutement difficile : *« Si on pouvait recruter des « bac + 2 », on le ferait… ».* Ce sont essentiellement des Emploi Vie Scolaire et des Auxiliaire Vie Scolaire qui sont recrutés pour l'animation du Coup de Pouce CLE, assez rarement des enseignants. Pour la pilote, cela représente un risque -ils n'ont pas forcément le savoir-faire pédagogique- mais cela peut aussi être une plus-value car les animateurs non enseignants apportent une approche plus ludique.

À Romans, pour faciliter le recrutement, le choix a été fait d'offrir des temps pleins aux animateurs en les mobilisant sur plusieurs activités du DRE. Ainsi, un même animateur peut intervenir sur les temps méridiens (activités sur le midi dans les écoles), un Coup de Pouce CLE et sur les temps de cohérence éducative. Ce système a permis de limiter le turn-over et de garantir la cohérence des interventions au sein du DRE. Mais *« comporte le risque d'enfermer les animateurs dans ce statut »* Par ailleurs, la multiplicité des positionnements *« ne garantit pas un profil adapté à chacune des activités ».*

Globalement, on observe donc deux tendances dans le recrutement, l'une priorisant les critères pédagogiques, l'autre valorisant la dimension d'animation. L'alternative, que nous avons pu observer à Paris et à Vaulx-en-Velin, d'équilibrer parmi les animateurs les proportions d'animateurs enseignants et non enseignants, grâce à un travail en binôme, présente d'indéniables avantages en termes d'équilibre entre stabilité, compétence pédagogique et capacité à suivre et s'approprier le protocole de l'Apféé.

Des formations intéressantes mais limitées en termes de pratique

Le Coup de Pouce CLE comprend un temps de formation pour l'ensemble des intervenants (pilote, animateurs, coordinateurs, enseignants de CP) devant permettre d'intégrer les modalités de travail au quotidien, mais aussi de contribuer à la mise en synergie de tous les acteurs concernés.

En ce sens, le Coup de Pouce CLE se distingue encore d'autres formes d'accompagnement qui peuvent aussi proposer des modules de formation (comme le fait l'AFEV par exemple), mais de manière plus aléatoire ou limitée.

La formation initiale assurée par l'Apféé s'organise en deux séances de trois heures : un premier temps sur la présentation du Coup de Pouce CLE et de ses finalités, un second sur l'animation des séances. Dans sa forme classique, cette formation initiale jugée intéressante et riche d'un point de vue théorique pour les bénéficiaires, est globalement perçue insuffisante en termes de pratique, tant en ce qui concerne l'approche pédagogique que la gestion de groupe.

La formation permet de *« mieux comprendre les finalités de la démarche Coup de Pouce CLE »* explique une animatrice (enseignante à la retraite) au départ sceptique quant à la *« rigidité du protocole ».* Une autre se souvient d'avoir été « *un peu effrayée au départ »* par la présentation du fonctionnement d'un club. *« Je pensais qu'on aurait beaucoup plus de liberté, or le séquençage apparaissait très strict. Je voulais plus de spontanéité pour travailler la confiance. J'étais presque déçue, je voulais faire du théâtre avec les enfants pour les amener à la lecture par du non conventionnel. »* Elle a mal perçue la vidéo projetée lors de la formation : *« L'animatrice secouait les enfants, je trouvais qu'il y avait un réel manque d'écoute. ».* Cette animatrice a questionné l'Ingénieur Coup de Pouce sur la possibilité d'être plus souple que ne le prévoit le protocole, ce à quoi il lui aurait répondu : « *70 % du travail tient au cadre ».* Avec le recul *« on s'y fait. (…) Les enfants ont besoin de repères »* reconnaît-elle aujourd'hui. *« Je ne suis pas toujours le timing, mais c'est devenu naturel. J'avais peur de ne pas trouver mon espace de liberté, mais finalement, je l'ai trouvé. »*

La formation dote les animateurs *« d'outils précieux »*. Cependant, des animateurs expriment aussi d'autres attentes, certains jugeant le temps de formation trop court pour traiter la question de la gestion de groupe : *« Pourtant, l'essentiel du Coup de Pouce CLE est d'apprendre à gérer, à réagir. C'est l'intérêt et c'est pour ça que je continue plutôt que d'aller au Mc Do. Avec le Coup de Pouce CLE, je ne gagne pas beaucoup d'euros mais beaucoup par ailleurs. ».* Un animateur témoigne : *« C'est une bonne formation d'un point de vue théorique mais ça manque de pratique. Or, pour l'animation, il faut savoir se renouveler »* observe un animateur expérimenté.

Des initiatives locales qui viennent renforcer la formation

L'investissement des villes dans le dispositif Coup de Pouce CLE se mesure, notamment, à l'ampleur de la formation qui est organisée localement pour les intervenants (animateurs, enseignants, coordinateurs). Nombreuses sont en effet les villes qui proposent des modules complémentaires à ce que propose l'Apféé, en réponse aux attentes formulées par les animateurs.

En 2010/2011, en parallèle à la formation initiale de l'Apféé, la ville de Lille a fait appel à un organisme associatif pour mener trois temps de formation complémentaires (3 x 7 heures). Cette initiative repose sur le constat de la grande difficulté à mobiliser les parents. *« Les animateurs se demandent quelle est leur légitimité pour dire aux parents " faites des jeux avec vos enfants !" »*, explique le pilote. Ces formations ont ainsi été centrées sur la mise en place d'activités en recherchant l'implication des parents. L'Ingénieur Coup de Pouce n'a pas apprécié de ne pas avoir été préalablement averti de cette intervention associative. De son côté, la ville assume et observe des *« changements manifestes »* dans la manière qu'ont la plupart des animateurs d'aborder les parents suite à cette formation.

La ville de Loos investit beaucoup pour les formations. Aux deux temps classiques de la formation (réunion de présentation du Coup de Pouce CLE et formation théorique aux éléments essentiels de l'animation coup de pouce), s'ajoute une troisième formation qui réunit les animateurs de la réussite éducative et les animateurs du Coup de Pouce CLE. Cette formation supplémentaire, souhaitée par la pilote communale, initie les animateurs aux jeux de société coopératifs. Elle se veut complémentaire et plus concrète que les deux premières. A titre indicatif, cette troisième journée est rémunérée au même titre que les autres.

A Romans, dans le cadre du DRE, un programme de formation très développé a été mis en place. Pour chacune des cinq formes de Coup de Pouce présentes sur la ville, les animateurs suivent deux heures de formation hebdomadaires. Le pilote pédagogique, également coordonnateur DRE, explique : *« cela est apparu nécessaire pour construire une professionnalité en améliorant la connaissance des dispositifs par les animateurs et en répondant à leurs questions ».* Alors que le protocole Coup de Pouce CLE peut apparaître comme un simple « livre de recettes », les acteurs locaux ont voulu faire de la *« vraie formation-réflexion »* comprenant notamment de la théorie. Trois types de séances s'alternent : les séances théoriques ou techniques, la préparation encadrée (dont la formation à la ludothèque) et les séances de préparation libre.

Les formations mobilisent des partenaires : en plus des pilotes locaux, l'Ingénieur Coup de Pouce assiste aux formations toutes les trois ou quatre semaines et Gérard Chauveau assure quelques séances de formation dans l'année.

Les jugements portés sur la formation évoluent avec l'expérience des participants. Certains animateurs de longue date y voient des redondances d'une année sur l'autre tandis que d'autres sont en attente d'ajustements.

A Marseille la formation initiale n'est plus rémunérée pour les animateurs anciens dans leur poste. Un des animateurs rencontrés, assurant pour la troisième année consécutive l'animation d'un club le regrette, « *car chaque année ce sont de nouveaux apports. De fait, cette année, je n'ai pas pu me mettre à jour.* »

A Nantes, la formation tient compte de l'ancienneté des animateurs. Pour les nouvelles recrues, la formation initiale concerne le fonctionnement du club ; pour les plus expérimentés, elle correspond à un temps de réflexion rétrospective sur la relation avec les parents, le choix des enfants et sur les points d'amélioration du partenariat. Le second temps de formation initiale est commun aux deux générations d'animateurs : il aborde la question de l'animation.

A Paris, le second temps de la formation est différencié. Les nouveaux animateurs (1ère ou 2ème année de Coup de Pouce CLE) travaillent sur le contenu de la séance et réalisent des échanges de pratiques, tandis que les animateurs ayant au moins deux ans d'expérience au sein du Coup de Pouce CLE peuvent choisir une thématique spécifique. Cette modification a été apportée suite au constat d'une redondance pour les animateurs inscrits dans le dispositif depuis plusieurs années. Les thématiques proposées sont par exemple :

- Utilisation des jeux de la mallette et fascicule
- La revue comme support d'animation
- Les notions de plaisir et de réussite
- La place des parents
- La production collective d'écrit.

Un module spécifique de formation sur la gestion de groupe a été mis en place depuis deux ans pour les nouveaux animateurs Coup de Pouce CLE qui ne sont pas enseignants.

La formation des intervenants est reconnue comme une des forces du Coup de Pouce CLE. Ce cadre structurant a un effet levier sur l'implication des villes : s'appuyant sur lui, nombre d'entre elles contribuent à le renforcer en développant la formation.

En synthèse, l'animation du Coup de Pouce CLE est une fonction exigeante, exigence à laquelle la professionnalisation des animateurs, au travers de leur rémunération et de leur formation, permet théoriquement de répondre. Mais plusieurs facteurs viennent limiter cette efficacité : le *turn-over* des animateurs non enseignants, souvent étudiants, la faible qualification initiale de personnels des écoles et, enfin, la difficulté du personnel enseignant à s'adapter à l'esprit du Coup de Pouce CLE.

Dans notre échantillon, il apparaît clairement que les animateurs professionnalisés qui exercent d'autres fonctions d'accompagnement au sein des structures municipales ou associatives, notamment dans le cadre des Projets de Réussite Educative, permettent une meilleure mise en œuvre du séquençage du club et une meilleure intégration au sein de l'école. La pratique de la co-animation permet également de compenser les facteurs limitatifs identifiés.

La formation, indispensable, rencontre ses limites dans l'insuffisance des échanges de pratiques qui sont au cœur de la régulation du dispositif.

5. Des démarches de suivi et d'évaluation encore trop limitées

Des régulations nécessaires

Dans son protocole, l'Apféé prévoit l'organisation d'un temps de régulation (soit 3 heures, 1 mois après le démarrage du club). Ces rencontres doivent réunir le pilote les animateurs et les coordinateurs enseignants. Elles permettent aux pilotes et à l'Ingénieur Coup de Pouce, de repérer les sites les plus fragiles et d'être force de proposition au gré des circonstances, mais peuvent être aussi l'occasion de travailler sur un point plus technique (ex : production collective d'écrit, moment de la belle histoire etc.). Elles sont généralement appréciées par les animateurs qui peuvent échanger entre eux sur leur ressenti, partager leur expérience et se nourrir de celle des autres. Une animatrice explique qu' *« il est plus facile de recevoir des avis et des conseils de ses collègues que de formateurs* ».

Plusieurs Ingénieurs Coup de Pouce rencontrés ont plaidé pour un accompagnement plus rapproché des animateurs sur le terrain. Certains insistent tout particulièrement pour que les coordinateurs remplissent régulièrement les grilles d'observation d'une séance qu'a conçu l'Apféé (Cf. Dossier du coordinateur édité par l'Apféé) afin de repérer les éventuelles dérives et de pouvoir intervenir auprès de l'animateur pour y remédier le cas échéant. Force est de constater que ces outils sont faiblement utilisés. D'autres souhaiteraient voir mise en œuvre une formation continue pour aider les animateurs débutants à se construire dans leur fonction mais aussi parce que l'observation donne à voir des postures d'animateurs *« expérimentés »* problématiques : *« il y a des dysfonctionnements quand les gens croient qu'ils connaissent parfaitement le dispositif»*. Il y a alors un risque de dilution progressive du protocole de l'Apféé.

A Loos, une des animatrices dit regretter l'éloignement géographique de l'Ingénieur Coup de Pouce car elle serait prête à le mobiliser davantage en dehors des temps de formations organisés. Il est à l'origine du lancement de la correspondance entre les deux clubs de la ville et il a su la convaincre du caractère indispensable du « travail à deux » qu'elle évitait jusqu'alors, d'une part parce qu'elle n'avait pas de coin pour s'isoler avec un enfant, mais aussi, parce qu'elle n'en percevait pas le sens. Selon l'animatrice, l'Ingénieur Coup de Pouce a mis en évidence le caractère privilégié de ce moment, qui désinhibe l'enfant, mis à l'abri du regard des autres, et qui, d'autre part, instaure une relation de confiance avec l'adulte, personne envers laquelle un enfant de CP accorde un crédit considérable.

Certaines villes ont mis en place un suivi particulièrement rapproché des animateurs :

A Nantes, le pilote veille à être proche des animateurs. Lui-même, ainsi que le coordonnateur Projets de Réussite Educative du secteur, visitent régulièrement les clubs afin d'apporter aux animateurs des pistes d'amélioration et du matériel pédagogique supplémentaire. Depuis 2010, le pilote compose la mallette des clubs. Ex-responsable des « Ateliers langage », il s'appuie sur son expérience du « lire écrire » pour choisir les supports : *« j'y mets moins de jeux de société »* pour privilégier des supports à la lecture et à l'écrit. Il justifie son choix en soulignant la posture de certains animateurs qui ont *« tendance à favoriser le récréatif au détriment d'un objectif de progression du lire-écrire, d'autres adoptent des postures qui se rapprochent de celles d'un enseignant, plus directives. »* L'utilisation possible d'autres supports est suggérée aux animateurs lors des temps de formation et de régulation : carnet de lecteur, correspondance avec un autre club… Leur créativité est également valorisée.

Une démarche d'évaluation insatisfaisante

Avant la fin de chaque année scolaire, l'Apféé réalise une évaluation en transmettant un questionnaire aux pilotes et coordinateurs, aux enseignants, aux animateurs ainsi qu'aux parents et aux enfants ayant participé au Coup de Pouce CLE au cours de l'année.

Les questionnaires sont adaptés à chaque partenaire, avec des questions qui portent, non seulement sur la satisfaction d'ensemble, mais sur un certain nombre d'éléments relatifs aux objectifs spécifiques du Coup de Pouce CLE.

Pour les pilotes et les coordinateurs, les questionnaires cherchent à rendre compte de l'organisation du Coup de Pouce CLE dans les écoles et à mesurer si le protocole Apféé est respecté (organisation et participation aux temps de formation et de régulation, organisation des cérémonies d'ouverture et de clôture, visite de clubs, relations partenariales avec l'Ingénieur Coup de Pouce…).

Pour les enseignants, le questionnaire se décompose en deux parties : l'une porte sur le fonctionnement général du Coup de Pouce CLE dans l'école (jugement à porter sur la complémentarité du Coup de Pouce CLE avec ce qui est fait en classe, le repérage des enfants, la relation avec les parents, la relation avec l'animateur…), la seconde concerne les effets perçus du Coup de Pouce CLE pour chaque enfant concerné, que l'Apféé considère comme une *évaluation externe* dans la mesure ou un enseignant de CP n'est pas censé animer un club auquel participerait un ou plusieurs enfants de sa propre classe.

Le questionnaire destiné aux animateurs comporte lui aussi deux volets : l'un sur le fonctionnement (jugement à porter sur la formation et le partenariat) et l'animation du club, l'autre, sur les effets globalement constatés sur les enfants.

Le questionnaire adressé aux parents cherche, quant à lui, à mesurer la satisfaction globale des parents à l'égard du Coup de Pouce CLE et le plaisir qu'a eu ou non leur enfant à y participer, tout en cherchant à évaluer l'atteinte des objectifs visés par le Coup de Pouce CLE concernant l'implication parentale (participation à une ou plusieurs séances, influence du Coup de Pouce CLE sur les relations parents/école, suivi de la scolarité de l'enfant et capacité à prendre le relais du club dans l'avenir…)

Enfin, le questionnaire destiné aux enfants et renseigné par eux avec l'aide de l'animateur, porte sur leur satisfaction d'avoir participé au club, sur le transfert des activités du Coup de Pouce CLE à la maison (lecture, discussion avec les parents sur qui est fait au club…) mais aussi, sur leur goût pour la lecture.

Les taux de réponse apparaissent très satisfaisants. Ils ne sont pas étonnants en ce qui concerne les questionnaires remplis par les animateurs eux-mêmes dont c'est une des missions, ni en ce qui concerne les enquêtes plutôt administrées pour les parents et les enfants. Par contre, le taux de retour des enseignants témoigne de leur implication dans le dispositif.

	Nombre d'individus concernés par le Coup de Pouce CLE pour l'année 2010/2011	% ayant répondu à l'enquête annuelle de l'Apféé
Enseignants de la classe de CP	2280	79 %
Parents	9800	74 %
Enfants	9800	85 %
Animateurs	2816	84 %

Le traitement des résultats par les Ingénieurs Coup de Pouce est réalisé par école et par ville, selon un modèle national assez synthétique[27]. Mais Il y a une assez forte déperdition d'information. En effet, ce modèle ne reprend qu'une partie des questions posées, les autres n'étant, à notre connaissance, pas exploitées dans les bilans locaux. Ainsi en est-il, par exemple, de la réponse à la question posée aux parents *« Pensez-vous que votre participation cette année au Coup de Pouce CLE vous a été utile en tant que parent d'élève ?»*, ainsi que de celle posée aux animateurs *« Avez-vous le sentiment que les parents se sentent impliqués ? ».*

De nombreux acteurs soulignent les limites de la méthode en l'imputant à la construction du questionnaire lui-même. L'exemple lillois est, à ce titre, significatif.

Lors de la visite d'un club, organisée dans le cadre de l'évaluation qualitative, l'équipe enseignante venait de recevoir le dossier d'évaluation du Coup de Pouce CLE à renseigner. La coordinatrice a manifesté sa réticence, le support d'évaluation lui paraissant totalement inadapté : *« Mettre des croix est insensé. Quelle est la finalité ? Les questionnaires d'évaluation sont en contradiction avec les objectifs du Coup de pouce tels que je les conçois. (…) Les effets ne sont pas imputables au seul Coup de Pouce CLE. Il serait nécessaire de rendre compte de l'ensemble des aides, de porter un regard global sur le groupe et non sur chaque enfant. Je ne comprends pas la manière qu'à l'Apféé de gérer le Coup de Pouce CLE. »*

[27] Voir l'annexe 4.

A Nantes, aussi, les modalités de l'évaluation conduite par l'Apféé sont questionnées. Cette interrogation apparaît directement en lien avec l'intégration du Coup de Pouce CLE au Projet de Réussite Educative. Les parcours Projets de Réussite Educative disposent en effet d'une grille d'évaluation qui a déjà fait l'objet d'une réflexion poussée et qui repose sur **une approche globale de l'enfant dans son environnement**. La ville souhaiterait faire primer cette grille sur celle de l'Apféé, perçue, du côté municipal, comme *« une simple enquête de satisfaction ». « On n'évalue pas la même chose »*. Aussi, la ville a-t-elle négocié avec l'Apféé l'ajustement du protocole d'évaluation : la grille Apféé a été allégée pour faire prévaloir celle du Projet de Réussite Educative qui est appliquée -pour l'heure- de manière parallèle.

L'intérêt de la méthode utilisée est essentiellement de permettre de croiser les regards portés sur la méthodologie Coup de Pouce CLE et ses effets en fonction des différents objectifs de l'Apféé. Malheureusement, la démarche d'évaluation est insuffisamment valorisée comme outil de confrontation des points de vue et support de débat, du moins au niveau local. Elle tend à être perçue comme un exercice de style dont on connaîtrait par avance les résultats, positifs de toute façon. L'absence d'utilisation des réponses à certaines questions renforce cet aspect.

Une autre limite n'est pas propre à la méthode utilisée par l'Apféé, mais porte plus généralement sur la mesure des effets des actions engagées dans le cadre des politiques publiques sur les populations cibles. Il s'agit de la difficulté à mesurer les effets, à moyen terme et à plus long terme, qui nécessite la mise en œuvre d'une méthodologie très cadrée et qui demande des moyens adaptés. Comme l'annonce l'Apféé sur son site *« L'Apféé interroge actuellement des chercheurs ayant accepté de faire partie de son Conseil scientifique sur la question suivante : quels seraient l'intérêt et les conditions de réalisation d'un suivi de cohortes d'élèves tout au long de leur scolarité en école élémentaire ? Suivi accompagné, bien-sûr, d'une évaluation des acquis »* (extrait site Apféé).

La construction d'un cadre méthodologique et la mise en œuvre d'une ingénierie adaptée, ont permis à l'Apféé de développer les Coup de Pouce CLE de manière continue, essentiellement sur les écoles situées dans des quartiers fragiles et intégrées dans les dispositifs de la géographie prioritaire de la Politique de la Ville.

Ce développement a été accéléré par la mise en place des Programmes de Réussite Educative qui n'ont pas seulement constitué une opportunité financière, mais ont créé des effets de synergie en termes d'organisation de politiques éducatives locales.

La triangulation partenariale et organisationnelle prévue dans le protocole de l'Apféé entre le pilote communal, la coordination de l'école et l'Ingénieur Coup de Pouce de l'Apféé, apparaît globalement apporter satisfaction aux différents acteurs. Plus le système est rodé, plus le rôle de l'Apféé est centré sur la formation et à la mise en réseau, dont l'importance reste indéniable. En regard de la relation entre le pilote communal et l'Ingénieur Coup de Pouce aux contours assez nets, la place des coordinateurs, simples enseignants ou directeurs d'école, connaît de très importantes fluctuations liées aux modes de fonctionnement de l'Education Nationale où les fonctions de régulation, d'animation et de « surveillance » demeurent peu valorisées et tendent à entrer en conflit avec le respect de l'autonomie pédagogique.

Là où ils ont été mis en place, les Coup de Pouce CLE se sont imposés au sein du paysage complexe de l'accompagnement à la scolarité, malgré un ciblage étroit tant quantitatif (5 élèves pour un CP) que qualitatif (des élèves dont on présuppose les manques de soutien parental, mais qui ne connaissent pas de grandes difficultés comportementales et cognitives). Ils sont même devenus modèles pour les accompagnements menés à d'autres niveaux et sont parfois étendus à des écoles qui ne font pas partie des quartiers prioritaires.

Si l'aspect rassurant du dispositif, lié, notamment, aux rapports formalisés avec l'Education Nationale comme l'avait déjà relevé le rapport de l'IGAS, contribue fortement à son succès auprès des collectivités locales, celles-ci réussissent, la plupart du temps, à se l'approprier sans en détourner l'esprit, en partie grâce au système de formation et de mise en réseau assuré par l'Apféé. Cette formation, jugée nécessaire, apparaît parfois insuffisante en regard des attentes des acteurs, notamment en termes d'adaptation aux contextes locaux et de soutien à la fonction parentale.

Le dispositif d'évaluation sur lequel s'appuie l'Apféé pour faire la promotion du Coup de Pouce CLE apparaît de plus en plus en décalage avec les exigences méthodologiques qualitatives des acteurs qui tendent parfois à l'adapter localement.

Les Coup de Pouce CLE tirent leur force de la faible cohérence de l'accompagnement à la scolarité mis en œuvre de façon souvent erratique sur les quartiers par les différents acteurs, Education Nationale, municipalité et associations. Ils visibilisent en creux les insuffisances de la prise en charge, au moins hors temps scolaire, des élèves les plus en difficulté. Leur intégration dans le système de veille et d'orientation des enfants que permet le Projet de Réussite Educative constitue une voie de progrès prometteuse en termes d'approche globale des difficultés éducatives et de cohérence de leurs modes de prise en charge.

II. Un dispositif spécifique de prévention précoce des ruptures scolaires

L'évaluation de la cohérence externe montre que le Coup de Pouce CLE ne constitue pas un dispositif unifié et que sa standardisation permet de poser un cadre réinterprété au local, traduit au sein des politiques éducatives locales et territorialisées, notamment parce que les pilotes du dispositif sont majoritairement les communes. De ce fait, le dispositif et sa structuration proposés par l'Apféé, apparaissent garantir un cadre commun et assurer une certaine « rigueur » dans la mise en œuvre du dispositif, sans qu'il soit possible d'attribuer à cette rigueur organisationnelle la garantie de la qualité et de l'efficacité du dispositif, davantage déterminées par les conditions de sa mise en politiques publiques par les territoires.

Qu'en est-il du fonctionnement interne du Coup de Pouce CLE ? Comment le dispositif est-il mis en œuvre et le protocole pédagogique appliqué ? Quelle plus-value de la « rigueur scientifique » du dispositif ? Quelles sont les spécificités et les fonctions propres de ce dispositif ? Quels sont ses impacts, au regard des points de vue des acteurs ?

En particulier, l'étude a cherché à évaluer l'effectivité, la plus-value et la pertinence du dispositif au regard des objectifs et qualités spécifiques du dispositif, et du « protocole » fixé à l'origine par Gérard Chauveau et constituant le référentiel d'intervention de l'Apféé[28].

L'étude a en particulier cherché à évaluer :

- la normalisation et la professionnalisation de la démarche Coup de Pouce CLE ;
- le caractère préventif de cette intervention ;
- la pertinence du caractère « compensatoire » de cette offre d'accompagnement (« donner aux enfants scolairement fragiles ce que les plus favorisés reçoivent le soir après l'école dans le domaine lire-écrire, au moment du CP » et donner aux parents des aides et des informations leur permettant d'assurer le suivi scolaire de leur enfant à l'entrée à l'école élémentaire) ;

[28] Voir le protocole en annexe 1.

- le respect et la plus-value du cadre et du protocole Apféé ;
- une intervention « périscolaire » et « péri familiale », « ne pas faire l'école après l'école », avec un ciblage sur la lecture-écriture ;
- les modalités de repérage par le maître de CP et le respect du protocole en matière de sélection ;
- le déroulement de la séance : goûter et échanges, « travail de lecture » en lien avec les consignes du maître, activités culturelles comprenant une lecture découverte ;
- la périodicité et la durée des séances ;
- les outils pédagogiques utilisés à destination des élèves et les supports élaborés par l'Apféé (outils pédagogiques, guides…) ;
- la circulation des objets culturels vers la sphère familiale ;
- l'importance donnée à la place de la famille dans le déroulement de l'action et le suivi de l'enfant et l'implication des parents (participation à la séance, mais aussi, au-delà, impacts sur le lien parental);
- la pertinence de l'organisation mise en place en termes humains (Ingénieurs Coup de Pouce, pilote, coordinateur…) et d'outils (guides, questionnaires d'évaluation, modules de formation et de « régulation », gestion des problèmes par l'association, ingénierie centrale).

Pour mémoire, voici un rappel du concept défini par Gérard Chauveau :

> *« Le Coup de Pouce CLE est une action périscolaire et péri-familiale et non une action de remédiation (scolaire et cognitive). Il intervient sur la partie périscolaire et péri-familiale de l'apprentissage de la lecture-écriture : le travail du soir (ou à la maison), ce que l'enfant -écolier de CP- fait le soir à la maison (avec l'aide d'un proche).*

Il n'agit que sur un seul facteur de la (non) réussite en lecture-écriture au CP : le fait d'être ou non aidé à la maison dans l'apprentissage de la lecture-écriture, le fait d'avoir ou non un environnement familial "porteur" dans le domaine de la culture écrite (le lire-écrire). Ce facteur est social et culturel donc extrascolaire. Il ne « combat » qu'un seul type d'inégalité : certains enfants de six/sept ans ont des aides quotidiennes et adaptées dans leur famille (à la maison) pour apprendre à lire et à écrire, d'autres non. Certains ont -ou voient- à la maison de nombreuses activités (et de nombreux objets) autour du lire-écrire, d'autres non.

Le Coup de Pouce CLE a donc deux objectifs et deux publics :

1. *Donner aux enfants peu favorisés ce que les enfants plus favorisés reçoivent le soir à la maison en lecture-écriture.*
2. *Donner aux parents de ces enfants les aides qui vont leur permettre de jouer leur rôle de parents d'élèves de CP dans le secteur de la lecture-écriture.*

Autrement dit :

- *Donner une aide périscolaire en lecture-écriture (sur la partie périscolaire de l'apprentissage) aux enfants qui ont moins que les enfants favorisés ;*
- *Donner une aide périscolaire aux parents pour les mobiliser, les impliquer davantage dans l'apprentissage (et la réussite) de la lecture.*

  Il s'agit de "donner plus à ceux qui ont moins" dans un cadre périscolaire :

- *Donner plus d'expériences, d'activités, d'aides en lecture à ceux qui en ont le moins (dans le temps périscolaire et/ou familial) ;*
- *Donner plus d'informations, d'aides, d'encouragements aux parents qui en ont le moins. »*

Gérard Chauveau, Chercheur à l'INRP, Conseiller scientifique de l'Apféé

Les enquêtes menées sur les 13 villes et 19 clubs Coup de Pouce CLE auprès des acteurs du dispositif et des équipes pédagogiques (pilote, coordinateur, Ingénieur Coup de Pouce, enseignant de CP de l'enfant, animateur), l'observation des séances et les entretiens collectifs menés auprès des enfants et des parents, ont permis de répondre à ces questions et de porter un jugement évaluatif sur les plus-values du dispositif à partir des points de vue croisés des acteurs et des représentations des acteurs et des bénéficiaires témoignant du sens donné aux activités et au dispositif.

Plusieurs résultats ressortent de ce travail d'évaluation. Le Coup de Pouce CLE constitue bien un dispositif de prévention spécifique, en agissant sur les aspects sociocognitifs des apprentissages et en impactant, bien qu'inégalement, la cohérence positive du triangle enfant/école/parents. De ce fait, le dispositif répond à un besoin d'accompagnement spécifique, pour certaines catégories d'élèves et de familles, en agissant sur les inégalités sociales de compétences et de familiarisation avec la culture écrite, pour les enfants comme pour les parents. Au cœur de ce processus se trouve l'animateur, qui doit tenir les tensions inhérentes au dispositif, et dont le profil et la posture constituent, de ce fait, une variable déterminante.

1. *Un dispositif qui impacte majoritairement les aspects sociocognitifs des apprentissages et les pratiques de l'écrit*

Si l'étude qualitative ne visait pas à évaluer l'impact du Coup de Pouce CLE sur les apprentissages et les compétences en lecture -objectif de l'évaluation quantitative-, elle a permis de rendre compte des points de vue croisés des acteurs sur les effets attendus ou non du Coup de Pouce CLE sur les processus d'apprentissage des enfants.

Regards sur les impacts du dispositif sur les apprentissages

Le constat d'effets positifs sur les enfants et leur scolarité est unanimement partagé par les acteurs rencontrés, qu'ils soient enseignants, animateurs, parents et élèves eux-mêmes. Il y a là une concordance qui ne s'exprime pas seulement au niveau d'une agrégation statistique à l'échelle nationale, mais au niveau de chacune des villes et des écoles observées.

Cette forte adhésion doit être néanmoins considérée avec prudence car l'on sait que les acteurs d'un dispositif aussi impliquant que le Coup de Pouce CLE, peuvent avoir tendance à « positiver » leur participation, à justifier leur adhésion par la mise en relief de ces aspects positifs vis-à-vis de l'évaluateur externe. Aussi, nous nous sommes attachés, d'une part, à dégager les concordances et divergences des appréciations en regard des items relatifs aux effets attendus et non attendus du dispositif, d'autre part, à essayer d'identifier les facteurs explicatifs de ces effets, en essayant de comprendre à quelles représentations ces appréciations pouvaient se référer, notamment en termes de qualification des difficultés préalablement identifiées et justificatrices du choix des élèves.

Le premier effet sur lequel il nous faut nous pencher est celui des progrès en matière d'apprentissage qui est certainement à la fois le plus difficile à identifier et le plus sujet à polémique. Comme nous l'avons rappelé dans l'introduction du présent rapport, si les Coup de Pouce CLE ne prétendent pas avoir un impact direct sur les apprentissages, ce résultat est néanmoins implicitement attendu. Cette ambigüité réfère à la difficulté, soulignée par les chercheurs, à distinguer comment jouent, pour des enfants aux environnements socioculturels très différents, les facteurs clés de l'apprentissage. C'est également cette difficulté qui rend les différents acteurs prudents quant à l'imputation des progrès observés au Coup de Pouce CLE. Comme le dit simplement une directrice *« il est évidemment toujours difficile de savoir si, sans le Coup de Pouce CLE, les enfants auraient fait ou pas les mêmes progrès ».* Cette prudence n'est pas que le fait des enseignants, mais ceux-ci la mettent fortement en avant, à la fois de manière objective, en raison d'une impossibilité méthodologique à identifier les facteurs de réussite, et de manière plus subjective, en raison de la possible remise en cause de la pédagogie appliquée en classe par les méthodes développées au sein du Coup de Pouce CLE, définies elles-mêmes par des enseignants chercheurs.

Pour autant, une grande majorité d'acteurs observe de réels progrès en matière d'apprentissages pour les enfants fréquentant le Coup de Pouce CLE.

Les enseignants de CP notent une réelle progression dans les apprentissages d'une majorité d'enfants du Coup de Pouce CLE, notamment en lecture et en acquisition du vocabulaire, permettant de *« faire décoller les enfants en lecture ».*

Dans la majorité des cas, au maximum, seul un élève sur les cinq reste en difficulté ou encore éloigné de la lecture malgré les progrès effectués

A l'instar de nombre de ses collègues, un enseignant explique : « *dès le début d'année, je me suis rendu compte que les enfants reconnaissaient mieux les lettres. Puis, tous sont entrés dans la lecture et ont pris confiance*. ».

Dans un club d'Orléans, l'enseignante note que du point de vue purement pédagogique, le club œuvre à une meilleure compréhension du texte, et ceci grâce à l'enrichissement du lexique et du vocabulaire. Mais elle pondère son propos en indiquant que le niveau des enfants du club reste en deçà de celui de la majorité des élèves de sa classe, notamment en termes de réflexion.

Certains témoignent de « progrès fulgurants » de certains élèves les premières semaines de fréquentation du club, les amenant parfois à sortir des élèves du club en cours d'année. Pour exemple, dans un club enquêté, l'un des enfants est désormais parmi les meilleurs élèves de la classe.

Mais dans nombre de cas, l'évolution est difficile à mesurer sur une année et à plus long terme. Comme l'explique une coordinatrice, en tant qu'enseignante de CE1, les enfants du club « *ayant mis un pied à l'étrier, rameront beaucoup moins l'année suivante. Ils se maintiennent à un niveau correct*. ». Au-delà de ces constats d'ensemble, un regard plus ciblé permet d'identifier que les progressions varient fortement selon l'enfant et les types de difficultés que celui-ci rencontre. Si nous sommes loin de pouvoir dresser une typologie des correspondances entre les difficultés détectées et les progrès constatés dans le domaine des apprentissages, plusieurs observations faites par les enseignants permettent de dégager des pistes de réflexion. Elles confirment, en règle générale, que les difficultés les plus prégnantes, psychologiques ou relatives au contexte familial par exemple, ne peuvent être dépassées par la fréquentation du Coup de Pouce CLE. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle les enseignants qui avaient, dans un premier temps, voulu utiliser le Coup de Pouce CLE pour des enfants en grande difficulté y ont renoncé l'année suivante.

La coordinatrice d'un club lillois cite l'exemple d'un garçon en Coup de Pouce CLE l'an passé qui bénéficiait également d'un soutien par le RASED, *« cette année, en CE1, il coule. La fragilité perdure parce qu'il il y a d'autres problèmes qui persistent. Pour une autre fillette, ça roule, la posture d'élève est acquise. Les enfants sont tous fragiles mais selon l'origine de la fragilité, les problèmes ne sont pas toujours résolus avec les soutiens, notamment pour des enfants qui ont des problèmes psychologiques. »* Pour l'une des fillettes membre du club cette année, la coordinatrice estime que le Coup de Pouce CLE ne résout rien. *« Elle a un énorme problème psychologique. Pour elle, le Coup de Pouce CLE ne l'aura pas aidé dans ses apprentissages ni dans son comportement d'élève. »* À son sujet, l'enseignante renchérit : *« Le bénéfice ressenti dans la classe n'est pas aussi évident que je l'aurai imaginé»*. En revanche, *« pour A. le coup de pouce est un vrai plus. Avant, ses cahiers n'étaient jamais ouverts en dehors de la classe. »*

Les observations des enseignants tendent également à montrer que l'aide apportée par le Coup de Pouce CLE permet, aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, de dépasser les blocages qu'ils peuvent rencontrer. Ce dernier aspect est souvent confirmé par les parents concernés.

Dans un club nantais, plusieurs parents relèvent l'intérêt du club pour une meilleure maîtrise *de la langue. « Le Coup de pouce,* résume une mère*, c'est bien pour les enfants surtout étrangers, perdus entre deux langues. ». « En début d'année, la maîtresse me disait que N. mélangeait les langues parce que chez nous, on parle la langue maternelle, pas le français à la maison. Maintenant, ça va, elle mélange plus les langues ; elle fait toute seule ses devoirs quand elle rentre à la maison, sans sa sœur. Quand je rentre, elle me montre. »*

Les parents ont souvent le sentiment que leurs enfants « *arrivent mieux à lire et à écrire* », mais leurs remarques renvoient essentiellement aux autres impacts du Coup de Pouce CLE, qui dépassent la stricte question des apprentissages.

En effet, au-delà de ce constat global sur les progrès en termes d'apprentissages, qui n'a pas constitué le cœur de l'évaluation, on observe que le Coup de Pouce CLE est un dispositif qui impacte majoritairement et positivement les aspects sociocognitifs des apprentissages, clairement identifiables au travers de la démarche qualitative menée, grâce au croisement des points de vue des acteurs du dispositif, des témoignages d'enfants et de parents et de l'observation.

Un dispositif rassurant, qui accroît la mise en confiance et la motivation des enfants vis-à-vis des apprentissages et de l'école

Le dispositif, qui concerne des élèves considérés comme fragiles en lecture, souvent inhibés et disposant de peu d'aides ou d'activités en lecture-écriture hors de l'école, propose un cadre fort différent de celui de l'école dont la particularité et la plus-value est de leur donner la possibilité de se reconnecter au « monde scolaire » et à l'usage de l'écrit, et de trouver la motivation nécessaire pour apprendre à lire et apprécier le cadre scolaire. La **notion de « confiance en soi »** est majoritairement utilisée par les animateurs, enseignants et parents, acteurs et bénéficiaires, qui évoquent également la notion de « plaisir » éprouvé par les enfants par rapport à la fréquentation du club et à l'apprentissage de la lecture. Plusieurs facteurs, liés à la nature du dispositif, expliquent son « succès » auprès des acteurs et des publics concernés, ses impacts réels sur la posture d'élève et la confiance pour ces élèves discrètement éloignés de la chose scolaire.

La **mise en situation de réussite** constitue un atout central du Coup de Pouce CLE mis en avant par les professionnels impliqués dans le dispositif, ainsi que par les parents, justifiant la plus-value du dispositif. Au-delà du contenu pédagogique, les acteurs soulignent la particularité de l'approche du Coup de Pouce CLE que constitue le fait de « *créer l'envie* » chez les enfants et les parents. Les témoignages relatifs à ces effets sur la motivation, la prise de confiance et l'affirmation des enfants comme *élèves* en capacité d'entrer dans les apprentissages et d'entrer en relation avec les autres élèves, sont nombreux :

A Colombes, la prise de confiance des enfants du Coup de Pouce CLE est notée par l'ensemble des acteurs. Par exemple, selon un enseignant : « *Même s'il est difficile de déterminer la part de chaque intervenant (Coup de Pouce CLE, enseignant, éventuellement RASED…), il semble que le Coup de Pouce CLE permette des déclics et permette aux enfants de prendre confiance en eux. Il aide à surmonter la timidité. Le fait d'être en petit groupe joue sur la confiance*. » Une maman témoigne également : « *Mon fils avait peur de lire devant les autres en début d'année, désormais il se lance, même s'il y a des mots difficiles*. »

L'animateur du Coup de Pouce CLE d'une école parisienne constate que le Coup de Pouce CLE a permis aux enfants de s'affirmer et leur donne davantage confiance en eux. Les enseignantes de CP partagent ce point de vue : *« les enfants parlent plus facilement, ils forment mieux leurs phrases et ont plus d'assurance à l'oral* ».

Le club semble également avoir un impact sur l'image que les enfants ont d'eux-mêmes. Une enseignante explique : « *Les enfants savent qu'ils vont moins vite que les autres enfants de la classe, ils sont contents et fiers de montrer aux autres ce qu'ils font [au Coup de Pouce CLE]* ».

Mis en situation de réussite, les enfants en viennent à aimer les activités scolaires, ainsi 3 des 4 enfants du club (excepté une petite fille en grande difficulté) disent aimer « l'alphabet », « l'écriture », « les devoirs »…

A Nantes, souligne le coordinateur enseignant : « *on a senti des résultats dès le départ : désinhibition manifeste des enfants, un mieux constaté au niveau de la prise de parole en classe* ». L'enseignante de CP souligne l'impact de la participation au club sur la motivation des enfants, en observant qu'ils demeurent cependant des élèves discrets en classe qui « *ne sont pas devenus moteurs. ». «Au niveau motivation, c'est énorme, mais ça ne règlera pas tout. La plupart ont encore des difficultés à s'exprimer, à construire des phrases*. » Passant en revue l'évolution propre à chaque enfant, elle note : « *S. a trouvé la motivation, W. reste un peu passive (elle est toujours suivie par le RASED cette année), N. faisait déjà preuve d'une grande motivation, mais sans le club, la question du passage en CE1 se serait posée.* »

De leur côté, les fillettes estiment que le club les a aidées dans l'apprentissage de la lecture qui au début était difficile pour elles… « *Ca m'a appris à lire et à écouter… des histoires et P. (l'animatrice)* ». Le garçon manifeste lui son désintérêt, en déclarant que ça ne l'a pas aidé.

Du point de vue de l'animatrice, le club confère une plus grande confiance et de l'assurance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les enfants. La littérature jeunesse se révèle être « *un moyen d'expression incontournable pour s'épanouir* », elle participe pleinement à la « *construction identitaire* » de l'enfant. En classe, les effets sont « *impressionnants* », les enfants ont beaucoup « *plus de facilités à prendre la parole*. »

Pour les enseignantes de Romans, le Coup de Pouce CLE a joué sur la prise de confiance des enfants, à la fois dans la lecture et dans leur relation aux autres. Pour certains enfants, le Coup de Pouce CLE semble avoir agi comme un stimulant et a éveillé leur curiosité et leur intérêt pour l'école.

A Auxerre, les différents acteurs estiment que les enfants ont acquis, au sein du Coup de Pouce CLE, une réelle confiance qui est à la source de leurs progrès et qui leur donne envie de lire. Les parents illustrent cette situation « *Mon fils ose plus prendre la parole* ». « *Je ne sais pas si c'est dû au Coup de Pouce CLE ou si c'est un tout, mais maintenant il a envie de lire partout : n'importe quel truc qui est marqué, il y va. La bouteille, la publicité… Il prend un livre et il lit.* » « *Quand il réussit, il le dit et il est content.* »

Selon le regard des acteurs, notamment enseignants, l'impact est positif quant à l'évolution individuelle de chaque enfant : *« On sent une approche de la lecture différente. Ils ont envie d'apprendre ».* Les enfants acquièrent une plus grande confiance, ils sont moins inhibés. Souvent, lors des entretiens avec les enfants, on a observé chez eux un certain contentement qui montraient, en allant par exemple chercher leurs devoirs ou un livre, leur aisance et leur sentiment de maîtrise.

Prise de confiance, affirmation de soi, valorisation des activités scolaires et impact sur l'investissement dans leur **rôle d'élève** et dans la relation aux autres… Le Coup de Pouce CLE joue un rôle important pour ces enfants éloignés de l'apprentissage et souvent en situation de faible confiance en eux. L'accroche, c'est l'envie et le plaisir, facilitant un attrait plus développé pour la lecture. La lecture apparaît ainsi moins comme une contrainte pour les enfants, qui vont plus facilement vers les livres et les jeux de lecture et ouvre un espace de liberté et d'expression. Ainsi le Coup de Pouce CLE propose-t-il un espace où la lecture est source de plaisir et d'autonomie, indissociables de la prise de confiance et de l'appréciation du monde scolaire :

Pour la directrice-coordonnatrice de Paris, les Clubs Coup de Pouce représentent « *une porte ouverte à la connaissance* », « *ils permettent de travailler sur l'enrichissement du lexique et de trouver un espace où les enfants peuvent parler librement, beaucoup plus qu'en classe* ».

Selon un animateur marseillais, le club permet aux enfants de surmonter leur timidité. « *Au début S. ne disait pas un mot. Ça lui a donné confiance*. » Sa mère a rapporté avec émotion à la coordinatrice du centre social qu'elle a été impressionnée, lors de sa venue au club, d'entendre son fils s'exprimer alors qu'en classe il reste muet.

La pilote communale de Loos note le plaisir occasionné par le club coup de pouce et souligne que si les enfants n'apprennent pas, le club leur donne « *l'envie d'apprendre* » et de s'ouvrir culturellement.

Le Coup de Pouce CLE, d'après les parents et les professionnels de Colombes, joue sur l'envie de lire. L'une des mamans dit par exemple à propos de son fils : *« A partir de février, il essayait spontanément de lire sur les supports qui se présentaient à lui (par exemple une carte de restaurant). Il prend également plaisir à aller à la bibliothèque* ». Une autre maman appuie sur ce point « *Maintenant il lit les panneaux, les notices, il lit tout*. »

A Fontenay, les acteurs mettent également l'accent sur le fait que les enfants apprennent le plaisir de lire. Sur quatre enfants, une seule petite fille « *a horreur de lire* ». Les parents remarquent un appétit nouveau vis-à-vis de la lecture au double sens : lire et écouter de nouvelles histoires. Ce dernier impact est plus facilement imputable au club que celui de l'impact scolaire, précise l'animatrice.

A Vaulx-en-Velin, les animatrices et les parents observent que la motivation des enfants du Coup de Pouce CLE s'est accrue et que leur rapport au scolaire a été modifié : « *Ma fille aime maintenant travailler, faire ses devoirs* » explique une maman. Une enseignante renchérit : « *Le fait de découvrir, notamment au Coup de Pouce CLE, le plaisir d'écouter des histoires, rend ensuite les enfants plus réceptifs à la lecture et à l'écriture* ». Une autre maman explique que son garçon parle désormais de l'école. Les enseignantes observent également une augmentation de la confiance chez les enfants qui participent au Coup de Pouce CLE. Une maman fait le même constat, elle dit de son garçon : *« Il cherche, il essaie, il a de la patience pour lire* ».

Les acteurs (animateurs, enseignants et directeurs, coordinateurs) ont ainsi le sentiment que les enfants prennent plaisir à venir au Club Coup de Pouce. Et les points de vue des enfants sont globalement positifs : lors des entretiens, la quasi-totalité des enfants a expliqué aimer venir au Coup de Pouce CLE.

On observe en effet lors des séances, et à l'occasion des **entretiens avec les enfants,** que le club est un temps de plaisir pour les enfants, qui montrent un réel enthousiasme :

A Nantes, deux fillettes ont conclu l'échange par ces mots «*Je voudrais que ça s'arrête jamais de la vie* ! » commence l'une … « *Même quand je serai maman* », poursuit l'autre.

L'enseignante confirme que les enfants du club sont ravis d'y participer, observant que ceux qui ne fréquentent pas le club sont « *jaloux* ». L'enseignante souligne qu'en classe, les enfants du club sont reconnus comme *« les Coup de pouce* », ce qui n'occasionne aucune stigmatisation négative, bien au contraire. L'enseignante les désigne comme tels dans la classe le matin lorsqu'ils doivent déposer leur goûter dans le panier du club. « *Ils ont été fiers de lire leur livre réalisé avec P. en classe*. »

À l'exception du petit garçon, qui depuis quelques temps déjà, traîne des pieds pour venir au club, les trois fillettes expriment un grand enthousiasme : « *J'adore ça … parce que j'aime bien P. (l'animatrice), j'aime bien les histoires, j'aime bien lire, j'aime bien écrire. P. essaie toujours de nous faire plaisir… J'aime bien mes copines, j'aime bien mes camarades du Coup de pouce… ben j'aime tout en fait !* »

A Stains, les enfants semblent apprécier le climat du club et être confiants en leurs capacités : « *On apprend bien, comme ça on saura bien lire et bien écrire* » « *Comme ça, quand on va passer en CE1, on va savoir plein de choses, et après on va devenir grands* ».

Les enfants sont davantage en confiance, mais aussi plus à l'aise en classe et avec l'univers scolaire. Pour l'animatrice et la coordonnatrice, « *Les enfants sont plus à l'aise dans leur rôle d'élève* » estime l'enseignante. Une maman va dans le même sens : « *Ma fille essaie davantage de faire ses devoirs* ».

A Marseille, les parents soulignent le plaisir qu'ont leur enfant à participer au club et l'impact sur leur motivation : « *Maintenant, quand je viens la chercher après le club, ma fille sort ses cahiers avec bon cœur ; on est encore dans la voiture qu'elle a déjà sorti ses cahiers pour dire on a fait ça, il faut ça…* ».

Les enfants apprécient particulièrement les jeux, notamment le jeu de sons, et la belle histoire ; la plupart citent également les devoirs parmi leurs activités préférées au sein du club. Certains enfants racontent à leurs parents ou à leurs copains ce qu'ils font au Coup de Pouce CLE, d'autres non. Certains montrent le cahier Coup de Pouce CLE à leur famille, d'autres non... Les enfants apprécient la revue à laquelle ils sont abonnés via le club « un grand livre qu'on lit et dans lequel on fait des jeux ». A la maison certains enfants disent lire seuls, un autre avec sa grande sœur « *Onq lit chacun une phrase* », d'autres avec leurs parents. Ils apprécient également leurs visites à la bibliothèque municipale et le fait de pouvoir choisir de nombreux livres qui les intéressent.

Hormis chez quelques familles, le Coup de Pouce CLE est valorisé parce qu'il a su sortir l'enfant de sa timidité et de sa réserve et l'ouvrir à son environnement. La plupart des familles relèvent de nets progrès à l'apprentissage et observent un réel plaisir de l'enfant à participer à ce dispositif qui a pu développer une curiosité et un intérêt pour l'écrit. Une maman résume : « *Les enfants s'intéressent à tout : ils lisent tout ce qu'ils trouvent* ». Une autre conclut : « *le coup de pouce, ça les a motivés. Ils se sont motivés. C'est ça qui est bien*. »

Ainsi, de façon synthétique, l'impact du club est certifié par les acteurs du point de vue de la mise en situation favorable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, essentiellement grâce à l'accroissement de la motivation, de la confiance en soi et de l'ouverture culturelle. Le Coup de Pouce CLE évite à certains enfants de « décrocher » ou de redoubler. Pour l'enseignante de l'école enquêtée à Avignon, « *sans le coup de pouce, 2 ou 3 enfants auraient été en grande difficulté* ». Les clubs réunissent effectivement un certain type d'enfants qui ont besoin d'une stimulation différente que celle de l'école pour entrer dans la logique scolaire. On observe que le dispositif ne fonctionne pas pour les enfants qui ont de lourdes difficultés d'apprentissage et/ou d'ordre psychologique, ou encore très éloignés du cadre scolaire. C'est le constat que dressent certains animateurs et enseignants de CP qui ont spontanément intégré au sein du club, la première année, des enfants en grande difficulté, en révisant leur mode de sélection l'année suivante (voir infra). On peut supposer que le Coup de Pouce CLE, par l'individualisation et la méthode proposées, permet ainsi aux enfants qui ne sont pas trop éloignés de ce cadre ou ont la capacité de donner du sens aux activités scolaires, de mieux percevoir la nature de la demande de l'école et ce qui est attendu d'eux en termes d'apprentissage.

Les principaux facteurs explicatifs de l'impact du Coup de Pouce CLE sur les aspects sociocognitifs des apprentissages et sur les pratiques

A quels facteurs peut-on imputer les effets constatés par les différents acteurs sur la motivation des enfants, leur posture d'élève et leur capacité à entrer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? **Quatre principaux facteurs explicatifs**, liés au type de posture et de pédagogie proposé dans le dispositif, peuvent être avancés pour justifier sa plus-value et ses impacts positifs sur l'envie de lire, permettant le « raccrochage » de ces élèves au monde de l'apprentissage et au monde scolaire.

Le séquençage : élément déterminant pour la stimulation positive des enfants

Les séquences courtes et nombreuses qui rythment chaque séance, effraient le plus souvent les animateurs qui débutent dans la fonction et qui peuvent avoir le sentiment de ne pas être en mesure de tenir le rythme, de bousculer les enfants, de les frustrer si une activité n'est pas terminée sur le temps qui lui est imparti. Pour autant, ces mêmes animateurs reconnaissent généralement, avec l'expérience, les vertus d'une telle organisation. L'attention des enfants est ainsi soutenue en continu et la frustration que peut engendrer l'interruption d'une activité participe à entretenir le désir des enfants. Lors des observations, nous avons pu constater que certains enfants ne manquent pas de rappeler à l'animateur qu'un jeu n'avait pas été fini la veille.

A Marseille, la coordinatrice d'un centre social associée au Coup de Pouce CLE, comparant celui-ci à l'ATSP (Aide au Travail Scolaire Personnel) qui préexistait et qui était en partie fondé sur une approche des apprentissages par le jeu, relève plusieurs registres de plus-value concernant le Coup de Pouce CLE, notamment par le fait qu'il s'organise selon une meilleure gestion du temps et que la diversité des activités permet de susciter l'intérêt des enfants pour la lecture, l'écriture, le langage. Le fractionnement des séquences, s'il a effrayé au départ l'animatrice (tout comme la coordinatrice du centre social qui a assisté à la formation) leur apparaît, à l'épreuve des faits, une structuration pertinente, car il permet de soutenir l'attention des enfants. La coordinatrice du centre social confie avoir fait évoluer sa propre pratique en ce sens.

Pour les enfants, le séquençage fournit un cadre, tout en leur laissant la liberté de choisir un jeu, une activité, un contenu, d'autant que la majorité des animateurs aménage le séquençage au regard de l'état des enfants, des devoirs à effectuer, de leurs envies et des types d'activités effectuées dans la semaine. La première année, l'animatrice du Coup de Pouce CLE de Nantes avait l'impression qu'elle ne parviendrait jamais à réaliser la totalité d'une séance du club coup de pouce. Il s'avère qu'elle a très vite compris par expérience que le séquençage du club était trop exigeant. Elle estimait que les activités du club s'achevaient trop vite, ce qui générait de la frustration pour les enfants et pour elle-même. Dès lors, elle a pris le parti de ne pas enchaîner l'intégralité des jeux dans la même journée, et d'établir une programmation hebdomadaire de certaines activités. Ainsi, cette organisation journalière et hebdomadaire assouplit le dispositif, tout en favorisant un épanouissement plus constructif des enfants. Elle juge ces choix pédagogiques positifs : « *tout n'est pas ritualisé, car cela participe de l'acquisition de l'autonomie*. »

Mais ces aménagements des contraintes du séquençage tendent à se faire au détriment de deux activités qui s'avèrent plus difficiles à mettre en œuvre que les jeux.

Ainsi en est-il de la production collective d'écrit, dont le caractère créatif et coopératif nécessite un investissement particulier et peut nécessiter un temps plus important que celui qui est prévu. Ce peut être également le cas pour le moment-clé de la séquence, celui de la belle histoire, dont la qualité peut être sacrifiée, dans la mesure où elle se situe en fin de séance et qu'il ne reste pas toujours un temps suffisant pour permettre une bonne interaction entre l'animateur et les enfants. On remarque également le cas de plusieurs animateurs « tentés » de prendre l'élève le plus en difficulté pour la séquence « Autonomie à deux », au risque d'un déséquilibre stigmatisant pour l'enfant considéré et d'un sentiment de frustration pour les autres (dans la mesure où les enfants sont généralement demandeurs de ce moment partagé avec l'animateur). Par contre, certains animateurs réussissent à donner un sens ludique au séquençage lui-même, notamment en utilisant la belle histoire comme fil conducteur de la séance, grâce à l'utilisation du livre comme référence pour les différents jeux et la production collective d'écrit.

Il faut enfin noter l'importance du goûter pour les enfants, temps convivial et de « décompression », jugé cependant insuffisant lorsque les enfants sont trop énervés par leur journée de cours. Les animateurs estiment souvent qu'un temps dans la cour est nécessaire pour que les enfants se dépensent un peu avant le dub.

Le positionnement de l'animateur (effet-animateur) et la nature de sa relation avec l'enfant dans le Coup de Pouce CLE

L'observation et les entretiens mettent en avant, en premier lieu, la nature de la posture de l'animatrice pour expliquer les impacts du Coup de Pouce CLE sur la mise en confiance et l'appréciation globalement positive du club par les enfants et les parents. L'empathie, qui peut s'accompagner de douceur et de complicité, caractérise une posture à la fois ferme et attentive de la plupart des animateurs.

A Nantes, les enfants ont su développer des rapports de complicité avec l'animatrice, à tel point qu'un jeu de taquinerie (…) s'est instauré entre une des fillettes et l'animatrice.

Dans l'autre club, les enfants entretiennent une relation mêlée de respect et d'affection avec l'animatrice. Ils l'embrassent en la voyant et en la quittant et semblent vraiment l'apprécier. « *À chaque fois qu'on boude, elle essaie de nous consoler.* » « *Elle essaie toujours de nous faire plaisir !* »

Dans le club parisien, les enfants apparaissent fort complices avec l'animatrice: ils l'appellent par son prénom, lui posent des questions et rient avec elle. Les enfants discutent entre eux et s'intéressent les uns aux autres.

Le succès de la séquence « autonomie à deux », qui repose sur un travail d'un élève avec l'animatrice, montre l'importance de l'individualisation de la relation pédagogique et le besoin des enfants d'une certaine personnalisation des échanges, présentée comme un avantage considérable par les acteurs dans le Coup de Pouce CLE, compte tenu de l'importance du regard de l'adulte pour la construction personnelle de l'enfant.

À Loos, l'animatrice a relaté avoir d'abord évité la séquence du « travail à deux », d'une part parce qu'elle ne disposait pas de coin pour s'isoler avec un enfant, mais aussi parce qu'elle n'en percevait pas le sens. Avec elle, l'Ingénieur Coup de Pouce a mis en évidence le caractère privilégié de ce moment. Elle est désormais convaincue que cette séquence désinhibe l'enfant, mis à l'abri du regard des autres, et que, d'autre part, elle instaure « *une relation de confiance avec l'adulte* », personne envers laquelle un enfant de CP accorde « *un crédit considérable* ».

Il faut noter ici l'intérêt du séquençage, dans la mesure où il permet le passage du collectif à l'intervention individualisée.

L'effet groupe

La petite taille du groupe (le nombre cinq est jugé équilibré) et le relationnel suscité (entraide, proximité entre les enfants, mais aussi entre les enfants et l'animatrice, solidarité) sont mis en avant, à la fois par les enseignantes et par les parents, en ce qu'ils permettent de sécuriser les enfants et d'individualiser la relation lorsque cela est nécessaire. Comme l'exprime un enseignant, « *Le fait d'être en petit groupe joue sur la confiance* ».

Il faut relever à cet égard que la création même d'un groupe d'élèves à part de la classe, même s'il se réunit hors temps scolaire, ne produit pas les effets de stigmatisation que l'on pouvait attendre, effet dont on sait qu'ils peuvent être particulièrement négatifs sur les apprentissages[29].

[29] Voir Piquée (Céline), « Les effets maître à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté », Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », CENS et CREN, octobre 2008.

Les enfants apparaissent plutôt valorisés d'avoir été choisis pour participer à cet espace ludique et apportent parfois dans la classe, de manière collective, des exemples de ce qu'ils ont fait ou produit pendant le club.

La configuration du club (le fait qu'il y ait, en règle générale, plusieurs espaces différenciés) invite également les enfants à mieux vivre en groupe et à intégrer de manière plus aisée le cadre scolaire.

Le goûter apparaît de ce point de vue comme une séquence particulièrement valorisée pour favoriser une cohésion de groupe et, pour de nombreux acteurs, participe de la réussite même du Coup de Pouce CLE.

A Romans, les enseignantes expliquent qu'au niveau des relations humaines, des liens se sont créés entre les enfants qui participent au Coup de Pouce CLE : *« Cela les a rendus solidaires* ».

Les acteurs lillois témoignent : « *On perçoit le plaisir des enfants à se retrouver en petit groupe avec un adulte bienveillant*. » observe une des enseignantes. Pour la coordinatrice, « *La force du Coup de Pouce CLE c'est de permettre aux enfants de vivre un temps en petit groupe avec des activités autour du livre ; de leur permettre, sans qu'ils s'en aperçoivent, de lire tout en jouant. Ce qu'on ne peut pas faire vraiment en classe*.»

D'après la coordinatrice enseignante de Marseille, le club permet à des enfants qui ont tendance à être un peu repliés ou introvertis de s'ouvrir. Le petit groupe les aide à se sentir à l'aise et à prendre une place. La coordinatrice associative renchérit en soulignant que le petit nombre permet la prise en compte de l'individu dans le groupe. « *Ça donne la possibilité de revaloriser l'enfant dans ses compétences propres*. »

Pour les différents acteurs des clubs de l'école parisienne enquêtée, le Coup de Pouce CLE joue un rôle dans la relation aux autres : « *Le Coup de Pouce CLE renforce les liens entre les enfants* », « *il permet aux enfants d'apprendre à mieux vivre en groupe, grâce notamment aux jeux de société, cela permet de comprendre le droit à l'erreur, d'accepter de perdre* ».

A Fontenay-le-Comte, l'enseignante remarque que les enfants ont gagné en autonomie et en assurance. Du point de vue éducatif, le club socialise. Il sensibilise l'enfant au respect de la parole de chacun et à l'écoute des autres (ex : le bâton de parole). Il apprend aux enfants l'entraide et le partage, « *la camaraderie entre les jeunes* ».

Le club constitue bien un « entre soi » d'élèves[30] à la fois sécurisant et stimulant.

L'animatrice et la coordonnatrice de Stains expliquent ainsi : « *En fonctionnant en petit groupe d'enfants étant à peu près du même niveau, [le Coup de Pouce CLE] permet de ne pas les mettre en situation d'échec par rapport aux autres, contrairement au contexte strictement scolaire* ».

L'effet du groupe est également visible, sur certains territoires, au niveau de la dynamique d'apprentissage. Certains groupes, très hétérogènes au départ, ont en effet permis d'importants progrès des enfants en cours d'année. De nombreux acteurs observent *in fine* une homogénéisation du groupe, bien qu'il existe des cas d'enfants, minoritaires, qui demeurent en difficultés à la fin de l'année, malgré les progrès effectués.

Le caractère ludique de la pédagogie du Coup de Pouce CLE :

C'est un aspect unanimement mis en avant par les acteurs du Coup de Pouce CLE et les parents des enfants concernés, qui peuvent effectivement avoir plaisir à apprendre, dans la mesure où la dimension ludique les motive et les implique plus aisément.

Pour la coordonnatrice de Stains, le Coup de Pouce CLE « *offre une autre entrée, plus ludique, vers le savoir*. » L'animatrice est du même avis et considère que le Coup de Pouce CLE permet un contact plus facile avec les livres et l'écrit. L'une des mamans estime, elle aussi, que « *si les enfants accrochent, c'est parce que tout se déroule sous forme ludique* ». Les enfants mettent eux aussi en avant l'aspect ludique du Coup de Pouce CLE : ils disent y « *travailler et faire des jeux* », « *faire des jeux et lire des histoires* », « *des jeux pour lire et pour écrire* », …

A Avignon, le club est vécu par les enfants comme un lieu à la fois ludique et d'apprentissage. D'après les enfants, on va au club « *pour apprendre des trucs, pour faire plein de jeux* ».

[30] Voir Glasman (Dominique), L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école, PUF, 2005.

A Auxerre, l'aspect ludique du club est signalé comme un atout par l'ensemble des acteurs. La directrice-coordonnatrice témoigne : « *Les enfants sont véritablement contents de venir au Coup de Pouce CLE, ils n'ont pas la sensation de beaucoup travailler* ». Pour sa part, la pilote est très attachée à l'aspect ludique, ce qui justifie pour elle le fait de recruter des animateurs et non des enseignants pour le Coup de Pouce CLE.

Il faut noter que pour les parents du Coup de Pouce CLE, l'aspect ludique facilite également le dialogue intrafamilial car il peut leur apparaître plus aisé de parler des activités du Coup de Pouce CLE, notamment au travers des jeux, que du travail réalisé en classe. Le Coup de Pouce CLE leur donne l'occasion de manifester l'intérêt pour l'enfant autour d'activités facilement accessibles pour eux et que les enfants ont pris du plaisir à faire.

A Nantes, une mère (qui ne parle que le turc et dont les propos ont été traduit en direct par un oncle de l'enfant) explique qu'elle trouve l'esprit du club très bien « *parce qu'on leur apprend en rigolant, sans les stresser* » ; elle a remarqué que son fils était beaucoup plus concentré parce qu'il était moins stressé. « *Il apprend mieux comme ça.* » La maîtresse lui a dit qu'il était en grande progression, elle dit qu'elle ne sait pas si c'est le coup de pouce ou l'école, et conclut : « *sans doute les deux* ».

Ainsi le Coup de Pouce CLE offre-t-il aux enfants qui le fréquentent un espace-temps particulier avec des méthodes spécifiques dont ils avaient besoin pour entrer dans les apprentissages et se sentir plus en confiance en eux, en l'école et en leurs pairs. De ce fait, il constitue bien un dispositif de prévention du décrochage précoce, en impactant les aspects sociocognitifs de l'apprentissage et en faisant de la lecture une activité culturelle et langagière qui ait un sens pour les enfants. Selon Gérard Chauveau, cette dimension culturelle et langagière est essentielle dans l'apprentissage de la lecture, qui ne se résume pas à une seule technique du savoir lire, mais constitue également une pratique sociale et culturelle qui donne sens à la lecture, à ses fonctions et usages. Dans la conception du chercheur, c'est dans un jeu à trois, ce qu'il nomme le « triangle socio pédagogique enfant/enseignant/parent », que la dynamique sociocognitive se construit et se déploie, faisant du contexte social et familial de l'accès à l'écrit une variable déterminante pour l'entrée de l'enfant dans le processus d'apprentissage scolaire et, au-delà, dans le métier d'élève[31].

[31] A l'appui de ce constat, voir les travaux récents sur les contacts avec l'écrit en contexte familial : les informations recueillies auprès des parents dans ces études révèlent l'existence d'une forte corrélation entre leur engagement auprès de leur enfant, l'engagement de ce dernier dans les activités liées à la lecture durant

2. *Des impacts inégaux sur le triangle Enfant-École-Parents*

Partant du principe que les encouragements et l'« implication » des parents constituent une condition de la réussite scolaire de leurs enfants, le Club Coup de Pouce vise clairement à transformer le rapport des parents à l'école et à encourager le soutien parental, notamment à travers la lecture, puisque l'ambition est également de faire pénétrer les supports écrits et la pratique de la lecture dans la sphère familiale. Cette double intention suggère ainsi un impact sur la transformation des liens entre les parents et l'école, mais aussi entre l'enfant et ses parents, sa famille. A ce titre, plusieurs niveaux d'impacts sont attendus du Coup de Pouce : d'une part, l'implication des parents dans le déroulement du club, et plus globalement, par rapport à l'école, et, d'autre part, l'engagement parental dans la scolarité de leur enfant à travers les activités de lecture. Ces impacts sont inégalement observables sur le terrain : d'une part, il faut noter que cette adhésion résulte d'un travail d'explicitation et de compréhension du dispositif qui se construit au gré des moments proposés dans le protocole, mais aussi dans les relations informelles avec les animateurs et les enseignants. D'autre part, on observe que le dispositif parvient difficilement à impliquer les parents en termes de participation et de fréquentation telles que posées dans le protocole. Enfin, on constate, dans certaines situations, un impact du Coup de Pouce CLE sur les postures parentales et les usages de l'écrit.

Une adhésion parentale au dispositif qui se construit dans le temps

Le Coup de Pouce CLE ne s'impose pas avec évidence aux parents et exige un **travail d'explicitation et d'appropriation**.

En premier lieu, sur certains territoires, il a fallu expliquer le dispositif aux parents qui pouvaient mal interpréter la proposition qui était faite à leur enfant de suivre le Coup de Pouce CLE et craindre une stigmatisation.

---

sa première année de primaire et sa performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans. Ainsi, les élèves dont les parents ont déclaré lire des livres avec eux « chaque jour ou presque chaque jour » ou « une ou deux fois par semaine » durant la première année de primaire affichent, lors du cycle PISA 2009, des résultats nettement supérieurs à ceux des élèves dont les parents ont déclaré ne lire des livres avec eux que « une ou deux fois par mois » ou « jamais ou presque jamais ». OCDE/PISA, « Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ? », *PISA à la loupe,* n°10, novembre 2011.

A Nantes, lorsque les familles se sont vues proposer l'adhésion au Club, la plupart se souviennent d'avoir été inquiètes :

« Au *départ je me suis demandé pourquoi on propose ça à mon enfant. Pourquoi pas les autres élèves ? J'ai eu peur, je me suis dit mon enfant a des difficultés, mais en continuant j'ai vu qu'il progressait, il lit bien, il écrit mieux* »

« *Au début, j'ai mal accepté, je me suis dit que ma fille avait des problèmes. Pourquoi ça ? Mais après, quand je suis venue voir au Coup de pouce, j'ai vu ce qu'elle était en train de faire, les activités…* »

En début d'année, l'animatrice a eu à subir le comportement agressif de la part d'un parent qui disait : " *Ils ne sont pas normaux nos enfants !?*", et qui se sentait stigmatisé : "*C'est parce qu'il est étranger, c'est ça ?…"* ». L'animatrice a trouvé du soutien auprès du coordinateur enseignant et est allé rediscuter avec le parent si bien que les relations se sont apaisées.

La compréhension et l'adhésion des parents au dispositif prennent du temps et se consolident au cours de l'année. Dans la plupart des cas, comme le protocole l'exige, des entretiens individuels sont organisés avec les parents pour leur proposer l'entrée de leur enfant dans un club. Puis ils sont invités à une réunion collective et, ensuite, à la cérémonie de la mairie. *« A la présentation en mairie, j'ai vraiment découvert le fonctionnement des clubs »*, dit un père.

De ce point de vue, la cérémonie d'ouverture en mairie est vécue par les différents acteurs comme un moment symbolique fort qui officialise l'engagement de chacun dans le dispositif, *« à égalité ».* Les parents ont en effet, de leur propre dire, apprécié ce moment, et se souviennent *« avoir signé, comme l'animatrice et la maîtresse ».* Les parents et enfants apparaissent contents d'être pris en considération, honorés notamment de la présence du maire, et prennent la mesure de l'engagement pris : *« Signer le contrat, c'est un engagement : il ne faut pas que ce soit pris à la légère »,* dit un parent. Cependant, cette cérémonie d'ouverture organisée en mairie en début d'année fait l'objet d'appréciations contradictoires de la part des enseignants et/ou animateurs. Pour certains, les parents peuvent certes se sentir valorisés, c'est d'ailleurs ce dont ils témoignent, mais d'autres estiment que cette rencontre n'est pas adaptée aux enfants et

aux parents, avec un discours politique par forcément accessible à des parents ne maîtrisant pas le français et un manque global d'interactivité lors de l'événement.

En second lieu, les parents, lorsqu'ils ne connaissaient pas le dispositif, ont pu mettre du temps à en comprendre l'esprit, au-delà des « devoirs ».

C'est le cas à Auxerre par exemple, où l'animatrice a noté une évolution de la relation aux parents au cours du temps : « *Au début de l'année, ils s'inquiétaient seulement de savoir si les devoirs étaient faits, ils pensaient que c'était « l'école après l'école », mais petit à petit, grâce à la venue des parents pendant les séances, grâce au goûter organisé avec les parents, les relations ont changé* ». Parents et animateurs en sont venus à parler d'autre chose et à des échanges plus détendus. Le fait d'être venus observer une séance, avant les vacances de février, a été un déclencheur : « *Ils étaient contents d'être là, ils ne s'attendaient pas à cela et ont eu envie de revenir* » explique l'animatrice. Une enfant va dans le même sens : « *Ma maman est venue, elle a bien aimé* ». .

À Nantes, la question des devoirs a du faire l'objet d'une mise au point : « *Au départ, les parents pensaient que les devoirs, c'était mon affaire* », dit l'animatrice. Aujourd'hui, ils sont davantage dans l'échange. « *La mère de S. me questionne sur le travail de son enfant, alors qu'elle n'ose pas parler à la maîtresse. Elle fait des efforts, alors qu'elle ne maîtrise pas la langue*. »

Enfin, pour de nombreuses familles, qui ont compris ou qui connaissaient bien le Coup de Pouce CLE parce qu'un enfant de la fratrie l'avait déjà fréquenté, le Coup de Pouce CLE est tout de suite conçu comme « une chance », un atout, voire un « privilège ».

Dans une des écoles marseillaises, les quatre mères qui ont participé à l'entretien d'évaluation connaissaient toutes le Coup de Pouce CLE préalablement à l'inscription de leur enfant, soit parce qu'un aîné en avait antérieurement bénéficié, soit par le bouche à oreille. « *Une copine m'a conseillée de mettre mon fils en coup de pouce et sincèrement je suis très contente de l'avoir fait*.». Toutes avaient un avis a priori très favorable pour la formule, avis qui s'est confirmé dans les faits.

L'adhésion parentale et la compréhension de l'esprit du dispositif se construit ainsi dans le temps et au gré des différents temps de fréquentation du club et d'échanges avec les animateurs et/ou enseignants.

Un dispositif qui parvient faiblement à impliquer les parents dans le club

Les impacts du Coup de Pouce CLE sur le rapport entre l'école et les familles, à travers leur fréquentation du club et leur venue à l'école, n'apparaissent pas clairement aux acteurs. Globalement, la fréquentation des séances est inégale selon les territoires. Dans l'esprit du Coup de Pouce CLE, cette implication constitue un moyen d'amener plus aisément les familles vers l'école et de « transmettre » certaines formes d'accompagnement de leurs enfants à leur scolarité.

Globalement, dans notre échantillon, un nombre limité de parents a assisté aux séances des clubs. De nombreux acteurs s'accordent pour constater qu'il est difficile d'« impliquer » les parents dans le dispositif (au sens d'amener les parents à entrer davantage en lien avec l'école/l'enseignant et à participer davantage aux activités) dans des zones du territoire marquées par la concentration des difficultés, où les parents sont indisponibles, mal à l'aise avec l'école ou ne parlant pas français. Certains estiment que l'objectif du Coup de Pouce CLE en la matière est trop ambitieux en termes d'implication des parents, déjà globalement faible par rapport à l'école.

Pour exemple, à Nantes, au cours de l'année, une seule mère a régulièrement assisté aux fins de séances du club. Deux parents, dont un père (parmi les familles présentes à l'entretien collectif), ont accompagné le dub à la bibliothèque de quartier. Deux autres familles disent n'être jamais venues assister à une séance du club. Tous ceux qui ont eu un aperçu du club en fonctionnement reconnaissent l'intérêt qu'ils ont eu à cette découverte.

Selon l'animatrice, trois profils de parents se dégagent : il y a ceux qui sont présents tout le temps, ceux qu'on ne voit jamais et ceux que l'on voit de temps en temps ou par l'intermédiaire de personnes relais (frère ou sœur).

Les discussions entre l'animatrice et les parents portent principalement sur les progrès de l'enfant et sur les devoirs qu'il reste à terminer. Le dialogue se noue plus facilement -voire uniquement- avec les parents francophones. Cela étant, l'animatrice observe des parents « *assez fuyants, qui ne veulent pas s'attarder.* » La conversation s'engage de manière informelle après la séance du club. Au-delà, selon l'animatrice, vouloir faire des adultes des parents d'élève actifs est un objectif « *irréaliste* » du Coup de Pouce CLE. A ce niveau, d'autres facteurs entrent en jeu sur lesquels l'animatrice et le club ne peuvent pas intervenir, à commencer par l'indisponibilité des parents pris par le travail ou le manque de ressources financières pour l'achat d' « objets culturels », ou encore par des aspects culturels propres à certains foyers.

Pour autant, on constate que **cette implication formelle est très différenciée selon les clubs**. Ces différences ne peuvent être seulement liées aux différences d'attitude et de disponibilité des parents dont les situations sociales sont relativement homogènes. Il apparaît plutôt que ces différences sont liées, d'une part, aux conditions d'accueil des parents, d'autre part, aux attitudes des acteurs, des animateurs et du personnel enseignant.

L'intégration (majoritaire) des clubs au sein des écoles et la topographie des écoles, historiquement peu ouvertes, peuvent jouer sur l'entrée des parents dans l'enceinte scolaire, facilitée pour le Coup de Pouce CLE, mais encore empreinte de « craintes » et d'intériorisation d'interdits. D'après nos observations, on constate qu'il n'apparaît pas toujours aisé d'accéder à la classe Coup de Pouce et qu'il s'agit souvent de traverser l'école, qui demeure un espace conçu comme fermé, où l'on n'a pas forcément le « droit » d'aller lorsque l'on est parent. Les raisons de sécurité sont souvent évoquées pour que les parents ne puissent pas entrer dans l'école et entrent en conflit avec le principe participatif des parents à la fin de la séance dans un cadre informel. De fait, la participation n'est souvent possible que lorsqu'elle est planifiée, si tant est que les parents parviennent à se libérer ou à planifier leur emploi du temps. L'idée d'une **« école forteresse »,** certes ancienne, demeure toujours d'actualité[32].

Les conditions inconfortables d'accueil des familles peuvent amener à externaliser l'accueil, comme à Marseille au risque de rompre avec la lettre et l'esprit du protocole quant au lien avec l'école.

[32] Voir en particulier Van Zanten (Agnès), « Les familles face à l'école : rapports institutionnels et relations sociales », in Paul Durning, *Éducation familiale : un panorama des recherches interNationales*, MIRE/Matrice, 1988, pp. 189-196.

L'un des clubs observés à Marseille a pour spécificité d'organiser la sortie du club au centre social et non à l'école, nécessitant un déplacement du groupe d'enfants vers l'équipement de quartier. Cette organisation répond au souhait de la coordinatrice du centre social d'entretenir le lien avec les familles : « *Quand les parents attendaient au portail de l'école, je ne les voyais jamais ; de plus c'était un espace d'attente inconfortable pour les parents. Cette solution est idéale pour le contact.* » Elle présente aussi l'avantage de permettre plus de souplesse en cas de retard des parents. Malgré ses réserves, la ville tolère cette dérogation au protocole.

Les acteurs éducatifs ont souvent un *a priori* négatif sur les possibilités réelles d'implication des parents et, soit ne se donnent pas les moyens de cette implication, soit ne disposent pas des outils méthodologiques propres à favoriser cette implication.

On peut en effet constater que, lorsque les conditions ont été réunies, les parents qui ont assisté à une séance en sont très satisfaits.

A Marseille, trois mères ont assisté à une séance et en font un retour positif : « *Je me suis régalée. Ils ont fait leur lecture et tout et à la fin le jeu des mots et des syllabes. Ils prennent plaisir, ils sont tous "Moi ! Moi ! Moi !" (…) Les enfants quand ils voient qu'il y du monde autour d'eux qui s'occupe d'eux, qu'on veut qu'ils évoluent, ça les fait mieux partir.* »

A Avignon, l'implication des parents constitue un point fort du fonctionnement du club, notamment en regard des autres sites investigués. L'animatrice, de profil FLE, et l'enseignante, ont su motiver les parents (en renvoyant en particulier une image positive de leur enfant) qui ont notamment tous assisté à une séance du club, ce qui leur a permis de mieux comprendre ce qu'y faisaient leurs enfants et surtout les a motivés quant au suivi du processus d'apprentissage : « *Toutes les élèves avaient la parole, chacune répondait à son tour ; ça s'est bien passé, elle leur posait des questions, les faisait lire à tour de rôle, il y avait même des jeux, des jeux éducatifs…* ». Tous les enfants sont abonnés à la bibliothèque, pour la majorité d'entre eux, par le biais du Coup de Pouce CLE : ils se rendent en effet régulièrement à la bibliothèque dans le cadre d'une séance.

Si l'objectif participatif du Coup de Pouce CLE n'est globalement pas atteint, à travers la stricte fréquentation des parents aux séances du club et à la seule communication avec les animateurs, le dispositif n'est pas sans effet sur les parents, ceux qui ont fréquenté le club, engagé une relation particulière avec l'animatrice ou qui se sont rapprochés de l'école via le Coup de Pouce CLE.

De ce fait, même si ces effets sont difficilement mesurables, le Coup de Pouce CLE apparaît impacter les postures parentales dans les pratiques de l'écrit et, partant, dans le rapport à l'école.

Des impacts sur les postures parentales

Dans la conception initiale du dispositif, axé sur la réussite scolaire, il s'agissait, à travers le Coup de Pouce CLE, de dynamiser les liens entre l'univers scolaire et l'univers familial, et d'ouvrir ce dernier à l'écrit et au livre, dans des familles culturellement éloignées de la culture écrite. Plus précisément, dans cette conception, l'enfant scolarisé au CP doit certes « apprendre à lire » et il doit apprendre ou continuer d'apprendre son « métier d'élève », c'est-à-dire acquérir le vivre ensemble à l'école, mais aussi, être en capacité de faire des liens entre l'école et la famille, entre ses lieux de vie et d'éducation[33]. Cette conception part du postulat que les élèves en « retrait » ou en « décrochage » ont souvent du mal à jouer ce *rôle d'interface actif* entre les deux mondes, justifiant la dimension centrale accordée à l'investissement des parents dans l'apprentissage de l'écrit. Or, au-delà de l'implication parentale *stricto sensu* en termes de fréquentation du club, l'évaluation a cherché à cerner les impacts du club sur l'intérêt des parents pour la lecture et leur posture vis-à-vis de l'écrit et de l'école. De ce point de vue, le Coup de Pouce CLE ne semble pas dénué d'effets, même si ces derniers ne sont pas facilement *quantifiables* à travers, par exemple, des indicateurs tels que la consultation des cahiers d'école et de celui du Coup de Pouce CLE à la maison, la lecture de la revue à laquelle l'enfant est abonné (Evaluation interne de l'Apféé). Pour autant, les points de vue croisés des acteurs montrent que le Coup de Pouce CLE a un impact sur les postures parentales, que ce soit dans le rapport à l'école ou vis-à-vis de leur enfant, au sein de la sphère familiale, par rapport à l'écrit et au livre.

[33] Chauveau (Gérard), « Le lecteur et son environnement : apprendre l'Ecrit à l'école… en famille », *Dialogue,* « Prendre pouvoir sur l'écrit », Hors Série, décembre 2011, pp. 71-72.

En effet, on observe que, sur certains territoires, le Coup de Pouce CLE établit **une passerelle entre la communauté familiale et la communauté éducative**, en reliant les parents à l'école de façon indirecte mais positive, parce que le Coup de Pouce CLE joue aussi sur la confiance des parents en l'école et en eux-mêmes, et sur une prise de conscience des enjeux liés à l'adhésion au cadre scolaire pour la réussite de leur enfant[34].

Ces impacts sont notamment liés au fait que la Coup de Pouce CLE propose « autre chose » que l'école et permet une mise en confiance plus aisée.

A Nantes, les acteurs observent que le club, s'il ne stimule pas forcément le suivi parental scolaire *stricto sensu* peut impacter la posture parentale.

Deux familles se déclarent satisfaites de l'aide fournie pour leur enfant, mais aussi, par ricochet, pour elles-mêmes, dont une mère qui s'emploie activement à soutenir sa fille jusqu'au bout : « *Ca a été un plus, parce qu'elle avait des problèmes, elle apprenait très mal. Elle avait du mal à démarrer en lecture. Là, elle a fait des progrès énormes. Parce que je ne l'ai pas lâchée, mais c'était un plus pour moi aussi.* »

Selon la coordinatrice enseignante de Marseille, les parents « *gagnent une plus grande confiance en l'école grâce au club* ». « *Car ils sentent qu'on ne les abandonne pas.* » ; « *C'est à nous enseignants de dire aux parents "Allez-y, vous pouvez aider votre enfant !" car ils nous font confiance. Dire aux parents que leur enfant est intelligent impacte le regard qu'ils portent sur lui et participe d'une confiance retrouvée en l'école.* »

[34] Voir Francis (Véronique), « La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions », *Connexions*, n° 96, février 2011.

A Auxerre, l'enseignante de CP et la coordinatrice s'accordent sur le fait que les relations avec les parents des enfants qui sont au Coup de Pouce CLE se sont améliorées : « *Grâce au Coup de Pouce CLE, ce sont des parents que l'on connaît mieux et avec lesquels le contact est différent. Des liens se créent, les familles se sentent mieux à l'école. Cela permet de libérer la parole, de se dire mieux les choses.*» Les parents partagent cet avis : « *C'est une approche différente entre la sortie des clubs et la sortie de la classe.* ».

Pour l'enseignante, le Coup de Pouce CLE a contribué à favoriser l'investissement des parents et à éviter qu'ils ne se sentent mis à l'écart : « *Ils viennent discuter avec moi à la fois de la classe et du Coup de Pouce CLE, ils demandent sur quoi les enfants peuvent travailler pendant les vacances ou le week-end, ce qu'ils peuvent relire avec eux…* ». Les parents vont dans le même sens : « *De voir l'animatrice faire des petits jeux avec eux, ça me donne envie de le faire aussi, dans la continuité.* »

Il est important de mettre l'accent sur, d'une part, la reconnaissance du travail effectué au club au sein de la sphère familiale et, d'autre part, la mise en confiance des parents opérée par les animateurs à travers une communication indirecte quotidienne. L'impact est le suivant : **les parents se sentent « qualifiés » dans leur rôle** et non « disqualifiés ». Cette *communication indirecte* apparaît autant importante que la *communication directe* attendue dans le Coup de Pouce CLE à travers la fréquentation des séances, la participation aux réunions, des entretiens individuels, pour reprendre la distinction de Véronique Francis[35]. Elle interroge donc la recherche d'*implication* des parents, par l'école et le Coup de Pouce CLE, en ne prenant selon nous pas en compte toute la teneur du processus de mise en confiance des parents à travers les contacts quotidiens dans l'enceinte du club ou de l'école, mais aussi au sein de la famille.

Les acteurs notent également un impact sur la coopération entre les enseignants et les parents : dans certains cas, le club peut servir de tremplin utile pour nouer une coopération solide entre l'enseignant, l'animateur et un parent, afin d'élaborer une base de travail efficace pour la scolarité de l'enfant. A Vaulx-en-Velin, et malgré des relations assez distantes entre le club et les familles, l'animatrice-coordonnatrice considère que le regard des parents a changé au fur et à mesure de l'année. Les enseignantes disent observer « *un léger mieux* » dans leur relation aux parents dont les enfants vont au Coup de Pouce CLE : « *Ils se sentent peut-être moins effrayés, ils viennent plus facilement nous voir* ». Les parents, eux, expliquent venir dans l'école « *quand on leur demande* », mais sans que cela pose problème.

[35] Francis (Véronique), « L'activité scolaire hors l'école comme espace de rencontre », *Les cahiers pédagogiques*, n°465, août 2008.

Quant aux impacts sur le rapport à l'écrit et au livre et l'ouverture culturelle des familles, certains cas montrent que l'impact du Coup de Pouce CLE n'est pas négligeable et que, d'une certaine manière et à un certain niveau, le Coup de Pouce CLE remplit un rôle de mise en cohérence des mondes scolaire et familial, à travers les pratiques de l'écrit.

A Nantes, les « transferts » dans la sphère familiale sont observables, bien qu'aléatoires.

Du point de vue de la lecture, trois enfants déclarent lire tous seuls, et deux avec l'aide de leur mère ou de leur frère. Ce rapport à la lecture est stimulé par l'emprunt d'un livre tous les vendredis à la BCD. En revanche, les enfants n'apportent pas de livres au club. Trois enfants affirment avoir déjà reproduit des jeux découverts au club (Memory, tic tac boum et l'ardoise). Ils jouent, soit avec leurs parents, soit avec leurs frères et sœurs. Certains enfants semblent avoir tissé de nouveaux liens avec certains membres de la famille, grâce au club : « *Des fois, on lit ensemble : elle lit et moi je suis derrière elle, si jamais elle se trompe* » ; « *On reprend des activités presque tous les jours. On fait des exercices avec des ardoises.* » Une grande sœur nous avertit de certaines reprises des activités du club à la maison par l'enfant, en solitaire (jeu.com sur informatique etc.).

En somme, sur ce territoire, on décèle trois profils d'enfants pour ce club : l'enfant qui intègre les objectifs du club dans sa vie quotidienne, à tel point qu'il porte le discours « idéal », l'enfant qui a repris certaines habitudes du club à la maison sans pour autant être « formaté », l'enfant qui subit l'imperméabilité totale entre le club et la famille.

Pour les deux enfants allophones du club, ce dernier a permis de connaître la bibliothèque du quartier. Tous l'évoquent comme un lieu très plaisant et décrivent avec émerveillement les tapis géants qui en décorent le sol et sur lesquels sont retracées des histoires.

A Auxerre, les supports semblent plus ou moins investis à la maison. Certains enfants reproduisent ce qu'ils ont fait au Coup de Pouce CLE avec leurs parents : « Avec ma maman on fait des mots fléchés, comme on a fait au Coup de Pouce CLE » Une maman explique ainsi que sa fille emmène des livres à la maison, mais qu'elle a besoin de sa présence pour les regarder. Etant la seule adulte à la maison, il n'est pas toujours possible pour elle de lire avec sa fille : « *Les livres de classe je les lis, la revue pas toujours. Quand je n'ai pas le temps, son grand frère lui lit.* »

Les fillettes disent qu'il leur arrive souvent de ramener des livres ou des jeux à la maison et de relire ou de rejouer avec frère, sœur ou parents. Une fillette déclare avec fierté : « *Des fois, quand je dors, je me lis toute seule des histoires, des fois c'est ma maman, des fois c'est mon papa.* » Le garçon explique qu'il a ramené un livre à la maison mais ajoute qu'il ne l'a pas encore lu « *parce qu'il est trop long.* »

Le Coup de Pouce CLE semble ainsi avoir un certain impact sur la famille au sens large, incluant la fratrie, à travers la circulation de supports comme les livres ou les jeux, mais aussi à travers la transformation des postures parentales par rapport à l'écrit et à l'école. Sur certains territoires, il a un réel impact en termes d'ouverture et de décrispation des relations entre les parents et l'école. Certains parents vont jusqu'à dire qu'ils n'ont plus « *peur de discuter avec les enseignants* ».

Le dispositif apparaît ainsi en capacité d'avoir des effets sur la **diffusion des supports écrits dans la famille**, par le biais de l'enfant, lui permettant d'investir plus aisément lui-même l'apprentissage de la lecture. De ce point de vue, si les effets observés relèvent des points de vue et des représentations des acteurs, du *sens* qu'ils donnent au dispositif, ce dernier apparaît répondre, dans une certaine mesure, aux objectifs initiaux et est, en tout cas, en conformité avec l'esprit initial :

> « Apprendre à lire ce n'est pas seulement acquérir des mécanismes et des savoir-faire, ce n'est pas seulement entrer dans le système écrit, c'est-à-dire comprendre le fonctionnement d'une écriture particulière ; c'est également entrer *dans la culture écrite* ou entrer dans le monde de l'écrit. C'est découvrir et s'approprier les pratiques diversifiées du lire et de l'écrire, connaître et manipuler les objectifs culturels de l'écrit (livres, albums, dictionnaires, journaux, magazines, etc.), s'intéresser et participer aux activités de lecture de ceux qui savent, s'intégrer dans la communauté des lecteurs et des écriveurs… »[36].

Sans qu'il soit possible ici de juger si la dynamique du *triangle socio pédagogique* a un impact sur le rendement et les compétences scolaires, il apparaît, au regard des enquêtes menées, que la mise en situation de réussite des enfants, l'éveil de leur goût pour la lecture et la mise en résonnance que cet éveil permet, pour certains, entre la sphère scolaire et la famille, ont un impact positif ; d'une part, sur la posture d'apprenant de l'enfant et sa posture scolaire et, d'autre part, sur le rapport des parents à l'écrit et à l'école, sur les usages de l'écrit dans la famille.

[36] Chauveau (Gérard), *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*, Edition Retz, 2011.

Ainsi, au terme de cette analyse, les résultats de l'évaluation qualitative mettent l'accent sur l'importance des impacts du Club Coup de Pouce sur les aspects sociocognitifs des apprentissages (raisonnements, perceptions, compréhension du cadre scolaire et du rôle d'élève, motivation, confiance en soi…) et sur les pratiques de l'écrit dans les différentes sphères de socialisation de l'enfant, notamment de la famille. De fait, le dispositif apparaît concerner les familles et les enfants les plus éloignés de la culture scolaire et des pratiques culturelles de l'écrit telles quelles sont valorisées à l'école, que Bernard Lahire nomme le « rapport scriptural-scolaire au monde »[37]. De par ses intentions premières et ses modalités de sélection, le dispositif apparaît cibler certains types de familles et d'élèves.

3. Le Coup de Pouce CLE : un dispositif ciblé

Si l'ambition du Coup de Pouce CLE était de « donner plus à ceux qui ont moins » et est le résultat de réflexions à la fois scientifiques et engagées de chercheurs spécialisés sur les inégalités sociales de compétences et de réussites scolaires, la question du ciblage a constitué une question centrale dans l'évaluation qualitative, d'une part, pour comprendre comment s'opère cette sélection et quel type d'enfant est effectivement touché et, d'autre part, pour tâcher de cerner la spécificité du Coup de Pouce CLE au regard des autres dispositifs d'accompagnement. Or, bien que les critères de sélection s'avèrent, somme toute, assez flous et soumis à l'interprétation locale du protocole, il existe bien un « profil » d'enfants fréquentant le Coup de Pouce CLE, appartenant à un certain type de familles.

[37] Lahire (Bernard), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 2000, p. 41.

Les enfants bénéficiaires du Coup de Pouce Clé

Gérard Chauveau, Chercheur à l'INRP, Conseiller scientifique de l'Agfce

Responsabilité pédagogique :

Le maître de CP est responsable du choix des enfants (cinq par classe). Il proposera des candidats à partir des 4 critères :

- L'enfant semble avoir peu d'aides ou d'activités en lecture-écriture hors de l'école.
- L'enfant peut être considéré comme fragile en lecture-écriture : il apprend plus lent, moins vite, moins à l'aise, plus limité que la moyenne.
- L'enfant s'engage à participer « pour de bon » aux activités de lecture-écriture du Coup de Pouce Clé, quatre soirs par semaine, pendant six mois.
- Les parents de l'enfant s'engagent à participer aux « actions parents » du Coup de Pouce Clé et à relayer, reprendre l'action (« les activités ») Coup de Pouce Clé à la maison.

Ces 4 critères suffisent largement pour (pré)choisir les enfants du Coup de Pouce Clé.

Responsabilité subsidiaire :

Il n'y a pas de profil-type (ou de portrait-robot) de l'enfant Coup de Pouce Clé. Ce sont des enfants fragiles en lecture-écriture, ce qui exclut deux groupes :

- les « bons », les « bien outillés » ;
- les enfants en sérieuse (ou grosse) difficulté qui nécessitent une prise en charge psychomédicale.

Le Coup de Pouce Clé relève du périscolaire et du périfamilial – non du psychomédical ou de la remédiation des difficultés d'apprentissage.

Ce sont les critères « sociaux » (socioculturels, socio-familiaux) qui sont privilégiés, non les critères cognitifs ou scolaires. Il n'y a pas de procédure de détection des difficultés (tests, observations, diagnostics des difficultés cognitives, comportementales).

Responsabilité éventuelle et annexe :

Les maîtres de CP qui veulent utiliser telle ou telle épreuve, tel ou tel outil d'évaluation pour (pré)choisir les enfants du Coup de Pouce Clé peuvent le faire puisque ce choix est de leur responsabilité et de leur compétence ; mais ni l'Agfce ni les organisateurs du Coup de Pouce Clé n'interviennent sur ce point.

Pour (ré)information des maîtres, on peut signaler (ou rappeler) qu'il existe notamment des outils (parmi d'autres) :

- le bilan-repère de l'Éducation nationale (évaluation en GS et CP) ;
- des spécialistes de la psychopédagogie de la lecture (par ex. A. VIDAL-ABARCA, A. OUZOULINE) ;
- G. CHAUVEAU, créateur des cours Coup de Pouce en lecture – écriture et chercheur à l'INRP (la BELE présentée dans Comprendre l'enfant apprenti-lecteur, Retz, 2001 ; BELE : Batterie d'évaluation initiale en lecture-écriture).

Il est peut signaler qu'il faut éviter de proposer deux ou trois enfants « instables » dans un club : le groupe devient alors « ingérable » ou/et « inévaluable ».

Des critères de sélection flous…

Malgré un protocole très cadré, la sélection des enfants apparaît largement dépendante des interprétations des enseignants, animateurs et/ou coordinateurs en charge de cette sélection, qui s'effectue plus moins rigoureusement et collégialement. En règle générale, la sélection s'effectue, après quelques semaines d'observation, au regard de **plusieurs critères combinés** :

- des critères comportementaux : des enfants qui ont besoin de confiance ou qui n'arrivent pas à se concentrer ;
- des critères liés à l'environnement familial :
  - la place de la langue française ou de l'écrit à la maison : « des enfants dont les parents ne parlent pas forcément bien français », « si les parents ne sont pas lecteurs par exemple » ;
  - l'implication de la famille : des enfants dont les parents travaillent beaucoup et qui ne peuvent pas suivre les devoirs, des parents qui sont motivés par le Coup de Pouce CLE ou sont « acteurs » ;
- Des critères pédagogiques : des enfants qui ne sont pas trop en difficulté, qui ne sont pas complètement en dehors du scolaire avec des difficultés assez facilement corrigeables.

A Nantes sont regardées en priorité : l'absence d'accompagnement à la maison pour faire les leçons et l'absence de pratiques d'activités culturelles dans lesquelles entrent en jeu la lecture ou l'écriture. Par la suite, une attention particulière est portée sur l'adhésion de l'enfant au club et sur son engagement à le suivre quotidiennement et sur le volontariat affirmé des parents pour accompagner activement leur enfant après l'école. D'autres conseils peuvent être apportés par l'Ingénieur Coup de Pouce et le coordinateur en complément de ces critères, en vue de faciliter la cohésion de groupe : sont mentionnées, par exemple, l'éviction des enfants en grande difficulté ou celle des enfants ayant des troubles comportementaux.

A Loos, l'enseignante et la coordinatrice retiennent, dans la mesure du possible, les enfants qui, d'une part, peinent à entrer dans la dynamique scolaire, et d'autre part, ont des familles aux ressources limitées et/ou demandeuses d'une aide. Pour cela, elles se fient aux informations disponibles dans le livret de compétences de chaque enfant (rempli par la maîtresse de grande section) et aux éventuels retours de certains parents, après qu'ils aient assisté à une réunion d'informations sur le club précédant la phase sélective.

A Vaulx-en-Velin, les enseignants cherchent pour le Coup de Pouce CLE des enfants qui ont des difficultés mais qui ne sont pas en grande difficulté : « *Si l'enfant est trop loin de la lecture, ça ne marche pas et il met le bazar* ». Ils ciblent également les enfants qui vivent dans un « milieu défavorable », où l'enfant n'est pas aidé chez lui, que ce soit parce que les parents travaillent, ne parlent pas français ou entretiennent des rapports difficiles avec l'école. Pour mieux cerner ces familles, les enseignantes de CP demandent des renseignements à leurs collègues qui ont ou ont eu en classe les frères et sœurs de l'enfant. Les enfants introvertis font également partie des enfants potentiellement ciblés. En général, en prenant ces critères, le nombre d'enfants est trop important. Les enseignants affinent alors en choisissant les enfants motivés et qui ne sont pas trop perturbateurs.

Les conditions de sélection sont diverses selon les écoles. Elles peuvent se distinguer en fonction de deux critères : leur plus ou moins grande collégialité, de la sélection par la seule enseignante de CP à une sélection réalisée de façon concertée, et leur caractère plus ou moins global, de la seule prise en compte de l'attitude de l'enfant dans les premiers temps du CP à l'intégration des multiples données recueillies dès la maternelle et/ou par d'autres acteurs sociaux.

A Avignon, la sélection est réalisée par la coordinatrice-enseignante du CP qui déclare suivre les instructions en la matière, c'est-à-dire de cibler les enfants fragiles en lecture. Ce repérage s'effectue dès les premières semaines. Les enfants les plus en difficulté sont orientés vers le RASED, le CMP ou CMPP. L'un des critères mis en avant est celui de l'attitude des enfants au regard de leur intégration dans la classe : « *J'avais des enfants introvertis. J'ai trouvé que c'était intéressant de les faire se retrouver en petit groupe* ». C'était notamment le cas d'une petite fille (S), qui n'avait pas de difficultés particulières « *Le problème était qu'en classe, je ne l'entendais pas ; elle avait du mal à s'intégrer. Avec le club, il y avait la possibilité de créer un petit groupe où elle se sente plus à l'aise*. »

A Orléans, l'enseignante de CP sélectionne seule les enfants à qui il sera proposé d'intégrer le club. Il n'y a pas de concertation sur ce sujet ni d'articulation avec le Projet de Réussite Educative malgré le suivi individualisé assuré tout au long de l'année. La coordonnatrice n'interfère jamais dans ces choix, justifiant cette posture par une divergence des méthodes d'enseignement entre les deux femmes. Ici, également, la multiplicité des rôles que tient la coordinatrice impacte sa fonction. Toutefois, il arrive à l'enseignante de CP de demander à l'enseignante de grande section (coordinatrice par ailleurs) quelques précisions sur les familles.

A Fontenay-le-Comte, l'équipe locale du Coup de Pouce CLE anticipe le travail de sélection par un croisement d'informations provenant, d'une part, du conseil des cycles de la fin d'année scolaire précédente -qui réunit notamment l'enseignant de grande section, l'enseignante de CP et le coordinateur- et, d'autre part, de l'évaluation de début d'année de CP ainsi que des deux premiers mois de soutien scolaire.

Ces deux sources présentent l'avantage de coupler des données sur le niveau scolaire et le milieu familial. L'équilibre entre les difficultés scolaires et les difficultés sociales éventuelles n'est pas toujours aisé à trouver à l'entrée en classe de CP. Aussi, le point de vue de l'enseignant de grande section permet d'affiner le choix, grâce à une meilleure connaissance des parents et des perspectives de progression du milieu familial. Il est convié à la réunion de sélection des enfants, même si la décision définitive n'incombe qu'au coordinateur et à l'enseignante de CP.

Ces derniers veillent -autant que faire se peut- à retenir des enfants avec « des faiblesses » (taux de 30 à 50 % de réussite à l'évaluation de rentrée), et évoluant dans un environnement familial « plutôt pauvre.» Cette année, une enfant a été retenue moins pour ses difficultés que pour susciter l'intérêt de la mère déjà stimulée une première fois avec la grande sœur.

Il apparaît de façon relativement claire qu'une sélection plus collégiale et plus globale, comme celle réalisée dans le cadre des Projets de Réussite Educative, génère moins de risques d'erreur et permet d'envisager une prise en charge plus globale des difficultés que le seul Coup de Pouce CLE ne peut résoudre.

Mais un dispositif qui, de fait, touche un certain profil d'élèves, issus d'un certain type de familles

Il existe un profil majoritaire des enfants dans les Coup de Pouce CLE : il s'agit d'enfants qui ne sont pas en échec scolaire, mais qui n'apparaissent pas, aux yeux des équipes, à l'aise avec la langue française et/ou qui sont inhibés et/ou qui sont jugés ne pas être très attirés par la lecture ou être « délaissés » à la maison (travail des parents le soir, grandes fratries).

Il faut observer que **ce profil n'est pas cerné dès la première année de mise en fonctionnement du club** : de nombreux enseignants témoignent de leur tentative initiale de faire entrer dans le club des enfants en plus grande difficulté que ce qui est préconisé dans le protocole, et de la révision de leurs modalités de sélection l'année suivante.

La coordinatrice enseignante d'une des écoles marseillaise se souvient d'avoir, la première année, constitué un groupe d'enfants en trop grande difficulté suivant la seule consigne de ne pas sélectionner d'enfants trop agités. Depuis, la sélection se porte sur des enfants timides et calmes, des « *petits parleurs* » à qui il convient de lire en petit groupe, sur des parents qui ne sont pas lecteurs où qui n'ont peu ou pas de livres à la maison, ou encore des parents qui sont débordés.

Dans l'autre école observée à Marseille, le choix des enfants se fait en collaboration entre l'enseignant de CP et la coordinatrice. « *Ça ne se fait pas en une fois, on observe la classe pendant 1 mois. Les critères mis en avant par la coordinatrice relèvent d'une logique d'élimination : l'enfant ne doit pas être en échec total, ni être trop perturbateur, la famille doit pouvoir se rendre présente… Ensuite, on regarde quels sont les enfants qui auraient besoin d'un coup de pouce. Chaque année on se pose de nouvelles questions, on tire enseignement de l'expérience.* « Elle ajoute que la coordinatrice du centre social peut intervenir dans le choix, « *car elle connaît les familles à travers le centre aéré du mercredi* ».

Le pilote lillois souligne la difficulté, au départ, de composer un groupe. Après une première visite de chaque club en début d'année, elle échange avec les enseignants pour ajuster « *le casting* » si nécessaire. « *Après le démarrage, le groupe peut être modifié si un enfant est trop perturbateur par exemple. Et le remplacement n'est pas systématique. Je m'accorde de plus en plus de liberté pour rechercher le bon équilibre*. »

La composition des groupes tend ainsi à réunir des élèves ayant besoin d'être pris en charge spécifiquement, des enfants en retrait -par opposition au type d'« élève en grande difficulté » qui a des « problèmes de comportement » visibles car extériorisés- qui nécessitent d'être remis en confiance par rapport aux apprentissages, au cadre scolaire, à leurs pairs…

Le dispositif s'étant développé dans les quartiers en difficulté, il touche majoritairement des familles socialement défavorisées, des fratries souvent nombreuses et/ou connaissant des difficultés socioéconomiques, de logement, de santé…

Bien que sur certains territoires, les enfants en difficulté de lecture sélectionnés soient issus de familles francophones, il s'agit globalement d'**enfants qui ne parlent pas ou peu français chez eux, dont la langue française n'est pas la langue familiale.**

Il s'agit d'enfants qui ne peuvent pas être aidés par leurs parents à la maison parce qu'ils travaillent tard et/ou parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français ou sont éloignés de la culture scolaire française. Il s'agit souvent de familles d'origine étrangère, d'origine turque, maghrébine, indienne, sri-lankaise, chinoise, africaine...

A Paris, les enfants qui participent au club sont tous issus de familles d'origine étrangère. Leurs parents parlent en général très peu français et, pour plusieurs enfants, il n'est pas du tout parlé à la maison. Pour plusieurs familles, les enfants font office de traducteurs pour leurs parents lors de rendez-vous ou réunions à l'école.

Parmi les cinq enfants du club, trois sont des enfants de familles chinoises, un d'origine maghrébine et un d'origine indienne. Les parents des enfants d'origine chinoise parlent très peu français. L'un des enfants explique : « *Mon papa ne sait pas lire parce qu'il parle trop le chinois, pas le français*. ». Les parents de la petite fille d'origine indienne parlent très peu français également, mais ils parlent anglais. Dans cette famille, le papa est handicapé, il est néanmoins présent tous les soirs à la sortie du Coup de Pouce CLE. La famille est nombreuse. Beaucoup d'enfants du club ont des petits frères et sœurs.

A Auxerre, les enfants ont été choisis par l'enseignante de CP et par la Directrice « *parce qu'ils étaient moyens et avaient besoin d'un soutien tourné vers la maîtrise de la langue* ». Ce sont des enfants « *qui comprennent plus doucement que les autres* », « *qui ont des difficultés de compréhension sur certaines choses parce qu'ils n'ont pas le même vocabulaire ou pas les mêmes références culturelles que les autres* ».

Sur Nantes, dans le premier club, pour deux foyers, la langue familiale est le turc ou le portugais, pour une autre famille, la mère est marocaine et francophone. Deux enfants sont allophones (turc ou portugais), tandis que d'autres ont des parents francophones. L'inhibition de départ est l'une des caractéristiques communes aux cinq enfants.

A Avignon, le club touche quatre enfants issus de familles d'origine étrangère, ce qui correspond à la dominante de fréquentation de l'école et, au-delà, à la sociologie du quartier. La cinquième est d'origine gitane.

Conçu pour enrayer les inégalités sociales et culturelles de compétences, le Coup de Pouce CLE touche effectivement les familles des classes sociales « populaires », notamment les familles d'origine immigrée, les plus éloignées de la culture scolaire.

Ce constat appelle deux remarques : d'une part, on observe une réelle contradiction du Coup de Pouce CLE dont la philosophie d'intervention et les modes de sélection conduisent à toucher des familles majoritairement non francophones, mais qui n'organise pas en conséquence l'optimisation des relations entre les parents et les acteurs du club. En effet, pas plus qu'avec les équipes scolaires, ce type de familles ne peut entrer en communication avec l'équipe du club pour des raisons culturelles ou tout simplement de langue. La question des conditions de la « scolarisation des enfants de migrants » demeure prégnante dans les écoles françaises, et si certains animateurs ont des profils « FLE », le Coup de Pouce CLE ne résout pas les problématiques de communication avec des familles non francophones qu'il cible pourtant explicitement. Dans la mesure où une maîtrise limitée ou incertaine de la langue de l'école expose le parent à différentes difficultés dans son rôle éducatif, cette spécificité pourrait être abordée lors des formations, à partir d'une approche spécifique[38], ou amener à faire appel à un interprète.

D'autre part, ce qui explique selon nous le « succès » que rencontre le Coup de Pouce CLE du point de vue des familles, parce qu'il leur permet de rencontrer l'univers scolaire et de découvrir, à travers leur enfant, l'écrit, mais aussi parce qu'il les décharge d'une tâche qu'ils estiment ne pas être en capacité de remplir et qui peut miner les relations avec leur enfant et, au-delà, la fameuse dynamique triangulaire : les devoirs et, au-delà, l'encadrement postscolaire. Ce sentiment d'incompétence est particulièrement fort dans les familles populaires, notamment d'origine immigrée.

La question des devoirs au cœur de la problématique de la distance culturelle

Pour les parents, la principale plus-value du Club Coup de Pouce est qu'il apporte l'aide et l'accompagnement postscolaires qu'ils ne peuvent pas ou estiment ne pas pouvoir, pour des raisons de disponibilité et/ou de « compétences », apporter à leur enfant.

[38] De nombreux travaux montrent le positionnement ambigu de l'école face aux langues familiales et les impacts de la valorisation du français sur certains types d'élèves qui peuvent se sentir disqualifiés en raison même de cette « insécurité linguistique » et donner lieu à des problèmes de mutisme sélectif ou de repli. Voir en particulier les travaux de la sociologue linguistique Christine Hélot, auteur de *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, 2007 ; ou de l'ethnopsychanalyste Marie-Rose Moro, auteur de *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Editions Bayard, 2012.

De nombreuses études et recherches traitent de cette difficulté, pour les parents les plus distanciés socialement et culturellement de l'école, à comprendre ce qui est attendu d'eux et de leur enfant, et à accompagner la scolarité de ce dernier[39]. On sait également que les dispositifs d'aide scolaire, en général, remplissent cette fonction d'accompagnement que de nombreux parents ne se sentent pas en capacité de fournir, dans un contexte d'importance croissante du poids du postscolaire (devoirs, formes d'accompagnement…)[40]. La question des devoirs et de l'encadrement postscolaire est au cœur du Coup de Pouce CLE, qui permet non seulement aux parents de se soulager de cette tâche, mais aussi, par contrecoup, d'**apaiser les tensions du climat familial** qui pourraient en résulter.

A Marseille, une mère rapporte, « *En début d'année, c'était des crises de larmes pour faire les devoirs. Dès qu'on commençait, elle se mettait à pleurer. Moi, je m'énerve vite… mes deux grands sont au collège et suivent bien. Je veux qu'elle aussi elle suive. Alors tout ce qu'on m'a proposé (Orthophonie, aide personnalisée) j'ai dit oui.* »

« *Ça m'a donné beaucoup de courage,* dit une autre maman. *Pour les jours où il n'y pas d'école, il m'a donné des conseils. Moi, je ne sais pas grand-chose, mais avec ce qu'ils font au club, moi j'ai juste besoin de lui refaire écrire des mots pour qu'il n'oublie pas.* »

Une troisième explique : « *En début d'année j'étais inquiète. Pour les devoirs, il pleurait et moi aussi des fois. C'est un soulagement pour nous.* »

A Fontenay, une maman explique : « *Ca me fait plaisir d'aller chercher [ma fille] à l'école. Quand j'y vais, je suis heureuse. J'ai que des compliments.* »

[39] Voir notamment Rayou (Patrick), dir., *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR, 2009.
[40] Voir notamment Glasman (Dominique) et Besson (Leslie), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n°15, décembre 2004.

A Lille, une maman explique : « *Mon fils fait ses devoirs au Coup de pouce. Il est rassuré pour le lendemain. Parce que quand on est parent, on ne sait pas toujours aider ou on n'a pas le temps. Moi j'arrive très tard. Le soir, avant son entrée au Coup de Pouce CLE, ses devoirs n'étaient pas faits, et il vivait dans l'inquiétude d'être puni.* » Aujourd'hui, cette mère se réjouit : « *Les enfants n'ont plus peur ! Avant, mon fils se cachait, il avait peur qu'on se moque de lui, maintenant il lit spontanément, il va déchiffrer, lire, relire. Il a changé au niveau de la communication, il est plus à l'aise. (…) Hier, j'ai parlé avec l'animatrice. Il y a eu énormément de changement. Pour moi, c'est un miracle !* »

A Colombes, le constat est unanime : le Coup de Pouce CLE, en aidant leurs enfants, a rassuré les parents. Une maman explique qu'en début d'année, la réalisation des devoirs était conflictuelle avec son fils : « *Il n'arrivait pas, du coup il s'énervait et moi j'étais stressée* ». Les familles ne savaient pas comment faire pour répondre aux problèmes. L'impact pour les parents est donc surtout « *le soulagement* ».

A Paris, l'effet sur les parents semble être davantage indirect : « *Le fait pour les parents de voir leur enfant en situation de réussite permet de changer leur regard* » estime une enseignante. Les parents, eux, considèrent que « *le Coup de Pouce CLE, en levant des difficultés et en donnant confiance aux enfants, a permis aux parents d'être moins stressés et moins "sur le dos" de leurs enfants pour les devoirs* ».

Faire les devoirs au Coup de Pouce CLE constitue ainsi une attente forte de la part des parents, avec une certaine « pression » que les animateurs sont amenés à gérer avec les familles dans certains cas.

A Auxerre, des parents se sont plaints que les devoirs n'étaient pas forcément terminés. L'animatrice a dû leur réexpliquer que ce n'était pas le rôle du Coup de Pouce CLE.

La question des devoirs se pose d'ailleurs de manière très inégale selon les territoires, principalement parce que les pratiques des enseignants de CP sont très inégales : certains ne donnent pas de « devoirs », d'autres un peu de lecture, d'autres encore des exercices de calcul ou d'écriture. La séquence « travail de lecture donné par l'enseignant » prend ainsi des formes très diverses, ce qui impacte de manière différente la répartition des devoirs entre le temps du Coup de Pouce CLE et le temps parental.

A Marseille, l'une des mamans explique que les rôles sont clairement répartis concernant les devoirs : « *On sait que la poésie, on doit la faire nous et la dictée aussi. L'animatrice s'occupe de la lecture*. » Une maman rapporte « *A la maison, je fais comme fait P. (l'animatrice), je prends un papier… ça m'a appris à aider ma fille*. »

Une mère qui rapportait les crises du début d'année à propos des devoirs entre elle et sa fille, se réjouit de l'évolution : « *Aujourd'hui, c'est ma fille qui vient me voir et qui veut faire ses devoirs, elle me dit : Maman, laisse faire le manger. Viens faire les devoirs avec moi. Viens t'occuper de moi !* »

Pour certains animateurs, il faut justement que le club soit le lieu des devoirs parce que certains parents ne sont pas en capacité d'aider leurs enfants.

A Stains, l'animatrice regrette la place trop faible laissée aux devoirs, qui rend possible un décalage avec les enfants qui sont aidés à la maison ou ceux qui sont suivis en accompagnement éducatif (aide aux devoirs dans l'école). L'enseignante est assez critique également sur ce point : « *Les devoirs sont vite faits car il y a plein d'autres choses à faire durant la séance* ». L'enseignante donne une phrase à construire avec des mots de la fiche de lecture. Les enfants du Coup de Pouce CLE ont parfois la même. Elle se demande si, sur ce point, les enfants n'auraient pas été mieux à l'étude. L'enseignante, qui trouve par ailleurs le Coup de Pouce CLE très intéressant, se demande si un système avec deux jours de Coup de Pouce CLE et deux jours d'aide aux devoirs ne serait pas plus adapté.

A Vaulx-en-Velin, une enseignante explique prendre en compte le fait que certains enfants ne bénéficient d'aucune aide à la maison. Même si les devoirs donnés sont plus longs que ce qu'il est possible de faire au Coup de Pouce CLE et ne sont pas entièrement faits, pour les enfants du Coup de Pouce CLE, sans cela, bien souvent, rien ne serait fait.

Il faut noter ici l'importance de la relation à l'enfant autour de la scolarité, qui place les relations intrafamiliales sous tension. Avant même l'âge scolaire, l'enfant influence la relation entre la famille et l'école et peut prendre une part active dans le sentiment de disqualification du parent. La crainte de l'échec se situe à un double niveau : elle concerne à la fois le parcours d'apprentissage de l'enfant souvent jugé ardu et la cohésion intra familiale[41].

[41] Voir Francis (Véronique), « Le partenariat école maternelle/famille. Le rôle de l'enfant messager », in *Actes du colloque Parents et professionnels de la petite enfance,* Paris, INRP, 2005, pp. 41-70.

La prise en charge, totale ou partielle, de la question des devoirs et de l'encadrement postscolaire dans le cadre du Coup de Pouce CLE, permet ainsi de ne pas « polluer » la relation entre les parents et leur enfant, dans un jeu de représentations et de sentiments d'incompétences réciproques qui peut caractériser cette relation lorsque les parents ont un vécu négatif par rapport au scolaire. De ce fait, le Club Coup de Pouce permet, pour certains parents, de détendre leur rapport au scolaire et de développer une relation plus positive à leur enfant. Les propos des parents rencontrés à Stains sont éloquents : ils considèrent le Coup de Pouce CLE comme « *un soulagement* », une possibilité pour leurs enfants de « *faire leurs devoirs dans un cadre calme* » tout en étant aidés par une personne qui sait comment s'y prendre. En effet, s'ils maîtrisent les enseignements de CP, ils ne connaissent pas forcément la bonne méthode pédagogique. Les parents observent de réels impacts sur leurs enfants et observent : « *Quand ça va pour les enfants, ça va pour les parents.* »

La question du statut et de la place des devoirs au sein du Coup de Pouce CLE demeure posée.

4. La variable déterminante : le profil et la posture de l'animateur

Au terme de l'analyse, le Coup de Pouce CLE apparaît comme un dispositif de prévention de l'échec scolaire précoce, ciblé sur un certain profil d'élèves et de familles, où la maîtrise de la langue, mais aussi des codes scolaires, n'est pas acquise, en raison d'une certaine distance culturelle et de faibles pratiques de l'écrit dans la sphère familiale que le Coup de Pouce CLE tente de réduire. Le dispositif parvient ainsi à mettre en confiance les élèves qui le fréquentent et à établir des passerelles avec leurs familles quant aux usages de l'écrit. Au cœur de ce dispositif, l'animateur est celui qui tient ensemble un certain nombre de tensions et dont dépend en grande partie la qualité du club. Comme nous l'avions noté en première partie, il s'agit d'une fonction exigeante, fortement encadrée par l'Apféé (outils, formation, régulation, protocole).

Du point de vue pédagogique, l'animateur doit trouver le **mode relationnel adapté au public accueilli, à la fois ferme et bienveillant**, propre à développer l'estime de soi des enfants, en faisant passer au premier plan leur plaisir.

L'animatrice d'Auxerre donne beaucoup d'importance au plaisir des enfants. On sent que les enfants aiment venir au club et qu'une vraie complicité s'est nouée entre les enfants et l'animatrice. Lorsqu'elle arrive, les enfants accourent vers elles et lui racontent leur journée. Pour rendre les choses plus ludiques, elle baptise par exemple les jeux « *d'une façon rigolote* » pour accrocher les enfants. Elle crée également des jeux elle-même et en propose dont le contenu s'éloigne parfois des objectifs du Coup de Pouce CLE mais que les enfants apprécient : « *J'improvise pour les jeux, j'organise des mimes, mais je change très souvent les jeux car sinon les enfants se lassent vite* ».

On observe que les animateurs sont globalement très attentifs à partager la parole entre tous les enfants du groupe et à guider les enfants.

A Nantes, l'animatrice procède toujours selon la même démarche : elle ne guide pas l'enfant au départ, sauf à lui préciser s'il est sur la bonne voie ou pas. Lorsque l'enfant reste bloqué, elle lui fournit quelques indices phonétiques ou quelques explications pour avancer. Enfin, si l'enfant tarde à répondre, elle recourt au groupe pour donner la solution. Elle veille à féliciter les enfants de leurs succès.

En même temps, **l'animateur doit respecter un protocole strict**, qu'il peut aménager en souplesse.

A Stains, le protocole est jugé « *très ambitieux* » par l'animatrice : « *On ne peut pas toujours le suivre comme il le faudrait* ». Elle le suit autant que possible mais, d'une part, le minutage n'est pas toujours tenable, et d'autre part, « *il peut casser la dynamique* ». Sur conseil de l'Ingénieur Coup de Pouce, elle alterne d'un jour à l'autre, jeu de lecture et production collective d'écrits, ou choisit une version plus courte de la production collective d'écrits -la réponse aux enfants de Grande section- pour pouvoir réaliser le jeu de lecture.

A Paris, les animatrices considèrent que toutes les activités qui composent la séance sont intéressantes et qu'elles garantissent l'utilisation des différentes approches de la lecture. Cependant, la séance leur apparaît trop courte pour réaliser l'ensemble des activités prévues : elles les équilibrent donc sur la semaine. Le goûter, la phrase surprise et la Belle histoire sont les activités qui ont lieu chaque jour.

Il doit également trouver le bon positionnement pour amener les élèves vers le cadre scolaire et l'apprentissage en ayant une posture qui n'est pas celle du maître et en ne faisant pas « l'école après l'école ». Pour ce faire, il doit constamment **gérer le rapport à la norme scolaire**, que ce soit dans sa posture, dans le relationnel avec l'enseignant de CP (surtout lorsqu'il n'est pas lui-même enseignant) dans les exercices pédagogiques qu'il met en œuvre ou dans le déroulé de la séance ou encore dans le lien aux familles.

Ce dernier constitue une autre fonction importante de l'animateur qui doit attirer les parents vers le club et les pratiques de lecture dans un cadre scolaire historiquement peu attractif pour eux. Cela exige un travail progressif.

A Romans, du point de vue des acteurs, la relation des parents au club et à l'animatrice a évolué et le dialogue s'est renforcé au cours de l'année. Les parents (parfois le grand-père pour l'une des enfants) viennent tous chercher leurs enfants dans la cour à la sortie du club : ils traversent donc la cour de l'école. Au début de l'année, l'animatrice faisait aux parents des commentaires positifs sur le comportement ou les progrès de leurs enfants, afin d'établir, par la mise en valeur de leurs enfants, une relation de confiance et susciter l'intérêt des parents. Peu à peu, un dialogue s'est instauré, les familles se sont confiées et cela a permis à l'animatrice de « *mieux comprendre les choses* ». Désormais une relation est créée : à la sortie du club, certains parents viennent spontanément voir l'animatrice, d'autres restent en retrait, mais le contact est bon alors que certains parents « *ne peuvent pas avoir de discussion avec les enseignants* » explique l'animatrice. Parents et animatrice échangent en général sur la séance ou « *sur tout et rien* ». L'animatrice croise également certains parents le midi, lorsqu'elle est à l'école pour le « temps méridien » et discute éventuellement cinq minutes avec eux à ce moment-là.

Après que les parents soient venus participer à une séance, ils se sont encore davantage intéressés à la vie du club : par exemple, « *certains parents demandent ce qui a été fait comme jeu* ». Les parents de deux des enfants du club expliquent que leurs enfants parlent beaucoup du Coup de Pouce à la maison et leur montrent régulièrement « *tous les soirs ou presque* » les cahiers Coup de Pouce CLE, qu'ils signent. L'échange avec les enfants le confirme : deux des quatre enfants disent parler à leurs parents et à leur entourage du club, et montrer le cahier Coup de Pouce CLE.

La revue Wakou, remise chaque mois directement par l'animatrice aux parents, est, elle auss,i bien identifiée par les parents. Ceux-ci témoignent à ce propos que les enfants la lisent beaucoup.

A l'interface entre la classe et les familles, l'animateur fait vivre ce tiers lieu qu'est le Club Coup de Pouce CLE en gérant les tensions constitutives de l'école française et les contraintes/ressources du protocole de l'Apféé organisant le club. De fait, la posture de l'animateur du Club Coup de Pouce et son aisance dans sa fonction ne s'imposent pas avec évidence au démarrage du club. Au contraire, ils exigent du temps et de l'expérience.

Le fait que les animateurs soient enseignants ou non est déterminant, en termes de posture pédagogique et de rapport aux familles. Certains reproduisent une attitude de maître, qu'ils soient enseignants ou pas ; d'autres entrent davantage dans l'attitude bienveillante qui est attendue d'eux.

A Fontenay, l'animatrice enseignante essaye de ne pas reproduire le même schéma qu'en classe. Elle souhaite que l'ambiance soit détendue. Pour autant, elle tient à son statut d'autorité, car elle ne participe jamais aux jeux. Elle déroule et arbitre les jeux. Elle ne prend pas non plus de goûter. Ceci dit, cette autorité est très bien vécue par les jeunes, car elle fait beaucoup d'humour avec les enfants.

A Paris, l'animation du Coup de Pouce CLE est effectuée par des enseignantes, mais la directrice-coordonnatrice préférerait éviter, ce qui n'est pas toujours possible, que les Coup de Pouce CLE soient animés par des enseignants « *pour que l'animateur soit dans le jeu, la fantaisie, plus que dans l'exigence* ».

Et si le fait d'être enseignant garantit une bonne intégration à l'équipe locale et une connaissance des familles, le fait d'être animateur n'exclut pas cette intégration et cette connaissance, notamment lorsque l'animateur est salarié de la ville et intervient dans d'autres dispositifs au sein d'un poste stable. Ainsi, alors que l'on observe que les relations entre enseignants de CP et animatrices non enseignantes ne sont pas toujours fluides, les relations avec l'enseignant de CP peuvent être privilégiées, sans que cela constitue une règle générale :

A Stains, tous les jours, les enfants du Coup de Pouce CLE apportent le mot du jour de la veille à l'enseignante. Elle leur demande alors de réexpliquer aux autres élèves de la classe ce que signifie le mot. Les enfants témoignent de cette pratique quotidienne : « *On amène les mots à la maîtresse : elle écrit le mot, après nous on lit* ». Un panneau avec l'ensemble des mots du jour est présent dans la classe, et il est réutilisé pour l'ensemble des élèves.

Enfin, la **qualité de l'animation dépend largement de la manière dont le dispositif est réapproprié par les territoires** et dont la politique est menée au local par rapport au Coup de Pouce CLE : profil d'animateur, conditions de formation et de rémunération, valorisation ou non des heures Coup de Pouce CLE au sein d'un poste d'animateur sur la ville, intégration au Projet de Réussite Educative ou à l'accompagnement éducatif… Ce sont ces paramètres qui déterminent la stabilité et la qualité de l'animation, combinés au travail des Ingénieurs Coup de Pouce de l'Apféé.

Nous l'avons vu, la mise en place des clubs Coup de Pouce dépend largement de la manière dont ils sont appropriés par les communes et l'Education Nationale, des moyens que ces dernières leur allouent et de la manière dont ils s'intègrent -ou non- dans une politique éducative locale, notamment dans le cadre des Projets de Réussite Educative. De cet investissement local, notamment communal, va dépendre la qualité de l'animation, la nature des outils pédagogiques et de la formation ; de la dynamique locale créée va dépendre la cohérence de l'intervention Coup de Pouce CLE dont le sens peut également varier selon que le dispositif est rattaché à la Réussite éducative ou non, selon la place qu'il occupe dans le système d'intervention périscolaire…

« Espace de rencontre »[42] entre les familles et l'école, lieu de prévention des ruptures scolaires, le Coup de Pouce CLE replace des enfants éloignés du cadre scolaire et des pratiques de l'écrit dans une position d'apprentissage. En proposant un sas moins sanctionnant et plus bienveillant que la classe, avec un petit nombre d'élèves, le Coup de Pouce CLE impacte la dimension sociocognitive des apprentissages. Il concerne des enfants issus des familles les plus éloignées de la culture scolaire, aux postures parentales mal assurées face aux difficultés que leur enfant peut rencontrer à l'étape cruciale du CP, en particulier les familles d'origine immigrée ou plurilingues. De ce fait, le Coup de Pouce CLE propose un espace d'apprentissage pour les enfants comme pour les parents.

[42] Francis (Véronique), « L'activité scolaire hors l'école comme espace de rencontre », *Les cahiers pédagogiques*, n°465, août 2008.

III. Synthèse et préconisation

En synthèse

Au terme de l'analyse, il faut tout d'abord noter que le Coup de Pouce CLE constitue une première tentative de diffusion d'un dispositif conçu autour d'une démarche normée au niveau national. Ce **protocole inédit** permet et garantit non seulement l'existence d'un cadre partenarial entre les communes et l'Education nationale, mais aussi une organisation et un contenu pédagogiques formalisés et encadrés, avec un personnel formé et accompagné. C'est ce cadre, au premier regard un peu rigide, qui permet aux différents acteurs de travailler ensemble, de trouver la bonne posture d'animation et de développer de possibles relations inédites avec les parents. Il faut rappeler l'importance de la conception initiale de Gérard Chauveau – et son respect global sur le terrain -, relative aux relations triangulaires entre l'enfant, l'école et les parents. De ce point de vue, le Coup de Pouce Clé apparaît comme un dispositif spécifique et atypique, difficilement comparable aux autres dispositifs, par la philosophie sur laquelle il repose et par les objectifs qu'il vise. Ainsi, sur le plan pédagogique, le Coup de Pouce CLE **contribue à la mise en cohérence de l'espace éducatif de l'enfant entre l'école et sa famille, permet aux parents de se familiariser avec cet espace d'apprentissage.** Il a pour particularité de cibler les usages de l'écrit, considérant que la lecture n'est pas qu'une technique et que, dans certaines familles, les automatismes et les pratiques ne sont pas installés, comme le montrent de nombreuses études sur l'illettrisme. Il permet de renforcer l'**estime de soi** des enfants et, à travers eux, celle des parents, en apportant bienveillance et écoute, et ainsi de faire pencher l'équilibre entre la loi et la sécurité, dans la relation d'apprentissage, davantage vers cette dernière[43]. Il s'agit d'un espace où la bienveillance, le séquençage et la dimension ludique proposent aux enfants une autre manière d'apprendre, « où l'élève a la possibilité d'hésiter, d'avouer ses lacunes, de ne pas savoir, de recommencer ce qu'il a raté, etc. »[44].

---

[43] Prêteur (Yves) et de Léonardis (Myriam), *Éducation familiale, image de soi et compétences* sociales, De Boeck, 1995. Pour les auteurs, l'estime de soi renvoie à l'« ensemble des attitudes et sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées ». Voir aussi la thèse d'Angélique Rambaud, *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*, Université de Nantes, Psychologie, 2009.

[44] Glasman (Dominique), « Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école », *CNAF Informations sociales,* n°161, mai 2010, pp. 58-65.

Le dispositif Coup de Pouce CLE active donc avec succès une dynamique réciproque positive entre estime de soi et réussite scolaire, du point de vue des enfants comme du point de vue des parents, en pacifiant les relations familiales.

Ainsi conclut-on que le Coup de Pouce CLE constitue un **dispositif de prévention de l'échec scolaire relativement efficace, pour une catégorie spécifique d'enfants,** ceux des milieux populaires, notamment d'origine immigrée, les élèves des milieux en difficulté sociale qui disposent, dans leur famille, de moins de « forces de rappel », selon la formule de Dominique Glasman, pour leur permettre de surmonter les difficultés de l'expérience scolaire. Le dispositif place ainsi ces enfants, notamment ceux dont « langue de l'école n'est pas une extension de la langue de la maison », selon l'expression de Christine Hélot, dans une meilleure position d'apprentissage. Cela est rendu possible par la mise en cohérence qu'opère le dispositif à des degrés variés entre le monde scolaire de l'enfant et son monde familial, notamment à travers l'impact qu'il peut avoir sur les pratiques de l'écrit et les usages en famille du support écrit. Au-delà de ces derniers, le Coup de Pouce CLE permet aux enfants d'intégrer leur *posture d'élève*, en travaillant sur « l'ordinaire des pratiques scolaires » pour les élèves les plus éloignés de l'univers scolaire[45].

Il ne faut cependant pas réifier ce dispositif national dont les conditions d'application et de mise en œuvre sont largement dépendantes de la manière dont le dispositif est intégré aux politiques éducatives locales. Il prend ainsi des formes variées et fait l'objet d'un investissement politique et financier différencié de la part de la commune et de l'Education nationale. De notre point de vue, cette réappropriation est bénéfique dans la mesure où elle permet de **sortir le dispositif d'une logique de guichet, de lui donner sens au local et de l'inscrire d'un projet territorial**. Cette réappropriation prend diverses formes, mais on observe une tendance globale à l'intégration du dispositif Coup de Pouce CLE dans les Programmes de réussite éducative. Enfin, il faut noter que sur plusieurs territoires, le Coup de Pouce CLE s'est affirmé comme une référence vis-à-vis d'autres formes d'accompagnement mises en place à d'autres niveaux ou à d'autres matières.

[45] Lahire (Bernard), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, *op.cit.*

Le Coup de Pouce CLE mieux que l'école ?

En proposant par définition « autre chose » que l'école, le Coup de Pouce CLE pose un certain nombre de questions de fond à l'école tant, du point de vue de nombreux acteurs, le dispositif apparaît comme **un envers positif de l'école**. Et si les conditions d'exercice du Coup de Pouce CLE (taille du groupe, moyens, etc.) placent le dispositif dans une certaine logique d'exception, un certain nombre d'aspects évoqués par les acteurs ou observés dans l'évaluation qualitative mérite d'être évoqués dans leur **fonction d'interpellation de l'école**.

La première interpellation tient aux **méthodes pédagogiques** employées, à l'accent mis sur les aspects sociocognitifs des apprentissages et à l'approche globale de l'enfant, intégrant une préoccupation quant à son épanouissement. La question qui est posée est celle de la place actuelle que tiennent les aspects sociocognitifs et le « plaisir » en classe, dans un contexte d'enseignement marqué par la logique de compétence et par l'évaluation. Les discours des animateurs et la valorisation du Coup de Pouce CLE comme un espace permettant aux enfants de (re)trouver une estime de soi interrogent, en contrepoint, le fonctionnement scolaire. Qu'il s'agisse de la posture « bienveillante » de l'animateur, de la manière dont les enfants peuvent évoluer dans l'espace du club (mobilité, liberté, choix des supports), du droit à l'erreur et de la mise en situation de réussite, ou encore des méthodes *ludiques*, faiblement régies par l'évaluation et la sanction … : le Coup de Pouce CLE offre un mode de mise en équilibre spécifique entre sécurité et loi, qui convient davantage aux enfants qui peuvent se sentir contraints, disqualifiés ou en insécurité dans la classe.

La seconde concerne les **conditions de scolarisation des enfants d'origine immigrée**, français ou non, dans un contexte où les écarts de performances entre enfants « autochtones » et issus de l'immigration demeurent importants. Ces écarts sont liés au niveau inférieur de formation des parents et à l'accès réduit aux ressources éducatives et matérielles à la maison, mais aussi à l'importance de la langue parlée en famille[46]. La fonction remplie par le Coup de Pouce CLE questionne la faiblesse à l'école française des programmes adaptés aux enfants « allochtones », au-delà de la scolarisation des « primo-arrivants » les premières années qui suivent leur arrivée en France.

[46] Cf. OCDE/PISA, « Quelle est la réponse des systèmes d'éducation face à l'effectif croissant d'élèves issus de l'immigration ? », *PISA à la loupe*, n°11, décembre 2011.

La troisième interpellation de l'école par le Coup de Pouce CLE concerne la **relation aux familles** : le dispositif permet aux parents, notamment les plus éloignés de la culture scolaire, de se sentir plus à l'aise avec le monde scolaire et de comprendre le sens des apprentissages proposés par l'école. Par rapport à de nombreux dispositifs d'accompagnement scolaire, le Coup de Pouce CLE porte en lui une spécificité en proposant un mode relationnel avec les parents inédit, au-delà de la notion d'« implication » portée par les acteurs scolaires, et à travers une mise en confiance, à la fois en leurs enfants et en leurs qualités de parents, qui se trame au cours des différents moments d'échanges et de participation, dans la relation triangulaire entre l'enfant, l'école et sa famille. De ce point de vue, le Coup de Pouce CLE, offre un lieu où se répare et se compense le « déficit relationnel du monde scolaire »[47] et questionne la capacité de l'école à permettre le renforcement des capacités éducatives des parents.

Limites et préconisations

L'évaluation a permis de relever un certain nombre de **faiblesses et de limites du dispositif** qui doivent être mises en avant, afin d'énoncer quelques **préconisations pour optimiser le dispositif.**

La première limite tient **au caractère uniforme de l'ingénierie de l'Apféé** qui, au regard de la différenciation territoriale que connaît le dispositif, mériterait d'être davantage calibrée et adaptée en fonction des différentes configurations des territoires (formes d'intégration du Coup de Pouce CLE, types de politiques menées, systèmes d'acteurs en place…) en termes d'accompagnement, de suivi et de formation. Est ici prônée une réelle **territorialisation de l'ingénierie de l'Apféé apportée aux territoires,** face à un modèle décalqué à l'identique sur les territoires, sauf sur les grandes villes. Le modèle territorialisé de gestion du dispositif – qui signifie de maintenir le cadre tout en proposant des modes d'action différenciés - pourrait permettre d'alléger les équipes ou de les calibrer davantage, autour de l'idée d'« équipes projet » adaptées dans l'espace aux besoins des territoires et, dans le temps, aux besoins des équipes locales.

[47] Voir Glasman (Dominique), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2005.

Il s'agirait ainsi d'inventer les modalités d'une territorialisation permettant d'accroitre l'efficacité et l'efficience du dispositif grâce à une plus grande mutualisation des moyens dans le cadre de dispositifs d'accompagnement intégrés.

La seconde limite tient **au décalage pouvant exister entre les fortes exigences du séquençage et de la pédagogie d'une part et, d'autre part, les faiblesses de l'animation (en lien avec le recrutement et la formation des animateurs).** L'animation du CPC exige des compétences qui peuvent dépasser ou tout au moins être en décalage avec les compétences de base d'un animateur ou celles d'un enseignant : elle nécessite un savoir faire pratique particulier et une forte capacité d'adaptation. Les freins à une bonne animation peuvent être nombreux et peuvent se traduire par des difficultés à assurer certaines séquences du protocole ou à développer les relations avec les parents.

- Le *turn over* des animateurs liés aux difficultés de recrutement et à la faiblesse de la rémunération et/ou de la gestion des temps partiels. Elle est levée lorsque les animateurs remplissent d'autres fonctions au sein du service municipal qui permettent d'établir une certaine continuité dans l'animation du club ;
- Le positionnement pédagogique des enseignants, parfois en décalage avec certains principes du Coup de Pouce CLE, compte tenu de leurs habitudes et savoir faire en tant qu'enseignant responsable d'une classe ;
- L'insuffisance de la formation des animateurs, moins en termes théoriques qu'en termes de pratique, de mise en situation ou d'appui continu, au cours de l'année.

La différenciation de l'ingénierie Apféé sur les territoires est ainsi particulièrement nécessaire **en matière de formation et de suivi** tant le rôle de l'animateur apparaît central dans le dispositif. Il est ici proposé de définir une formation à géométrie variable, et évolutive, en fonction des profils des animateurs tant les enjeux apparaissent différents, selon qu'ils sont enseignants ou non, intégrés à des équipes locales ou non, et aux différents moments de l'année …

Globalement, il semble qu'un **effort qualitatif doit être envisagé en matière de formation sur des aspects cruciaux de Coup de Pouce CLE** : la gestion de groupe, les partenariats (ce que cela veut dire pour un animateur extérieur de travailler avec l'Education nationale, ce que cela implique pour un enseignant de travailler au sein du Coup de Pouce CLE…), la communication « interculturelle », les problématiques des enfants en situation de bilinguisme (notamment leur « insécurité linguistique »), travailler avec des parents ne parlant pas français… Ces différents aspects formatifs doivent amener et aider l'animateur à jouer pleinement son rôle de *médiateur* entre l'école et les familles. Concernant la dimension purement communicationnelle, **l'organisation de la communication avec les parents ne parlant pas le français** pourrait être réfléchie au regard des ressources locales (faire intervenir un parent ou ami, ou organiser le recrutement d'un interprète…). Globalement, il serait utile d'envisager un renforcement des mises en situation pédagogiques et des échanges de pratiques, éventuellement intersites, au-delà de la logique descendante qui caractérise le fonctionnement de l'Apféé.

La troisième limite du dispositif concerne les **moyens mis en œuvre pour associer les parents au club,** globalement insuffisants, parce que souvent réduits à la seule « implication » attendue de manière unilatérale en termes de présence lors des séances. Le dispositif gagnerait en qualité en travaillant d'une part sur l'inadaptation du fonctionnement de la majorité des écoles à l'accueil des parents, tant au niveau matériel qu'au niveau des intentions affichées ; et, d'autre part, sur des formes participatives innovantes ou plus actives, par exemple en formant un groupe de parents enthousiastes dont les enfants ont fréquenté le Coup de Pouce CLE pour favoriser la compréhension et la confiance des nouveaux entrants dans le dispositif.

La quatrième limite du dispositif tient à l'insuffisante **articulation pédagogique entre l'enseignement assuré en classe et l'animation du CPC,** qui demeure très inégale et souvent formelle. Les « devoirs » y occupent une place centrale qui n'est que peu ou mal explicitée. Les attentes parfois importantes des parents et les consignes parfois peu explicites des enseignants n'entrent pas toujours en correspondance avec les possibilités d'intervention des animateurs dans le cadre du séquençage des séances des clubs.

Il en résulte un sentiment de frustration dont les effets peuvent se faire sentir tant sur l'élève que sur les parents. La place des devoirs demeure de notre point de vue inégalement négociée entre parents, enseignants et animateurs, en l'absence d'un cadre clair sur ce sujet.

La cinquième limite concerne **la sélection des élèves.** En particulier, le fait de laisser à la seule appréciation de l'enseignant de CP le choix des élèves participant au Coup de Pouce CLE apparaît comme insatisfaisant en regard du caractère délicat de la sélection et de la difficulté à assurer une bonne correspondance entre les objectifs du club et son public. Le processus de sélection doit revêtir un aspect plus collégial et ce aux différentes étapes de la sélection. Par ailleurs, il semblerait pertinent de s'intéresser au rang de l'enfant dans la fratrie tant la réussite de l'aîné est fondamentale dans la famille : il « ouvre la voie », positionne les parents comme « bons parents » (symboliquement) et introduit la langue française à la maison.

Enfin, l'optimisation du dispositif doit reposer sur **un dispositif d'évaluation amélioré**, notamment d'un double point de vue :

- Améliorer l'évaluation qualitative du dispositif, au regard de ses objectifs qualitatifs initiaux. Malgré l'intérêt de la méthode de croisement des points de vue des acteurs que permettent les différents questionnaires, l'outil d'évaluation mis en œuvre par l'Apféé est insuffisant en lui même (pertinence des questions posées) mais est surtout mal exploité. En effet, au niveau local, seule une partie des questions est utilisée dans les bilans et au niveau national, la synthèse a plus vocation à être un instrument de communication que d'évaluation. De plus les éléments d'évaluation sont peu mobilisés pour alimenter la réflexion au travers de la formation et du pilotage local.
- Se mettre en capacité de connaître les coûts réels des clubs, très inégaux selon les territoires, en fonction des différentes contributions des partenaires.
-

Cette dernière permettrait de prendre en compte l'**inégale affectation des moyens** entre les sites, certes liée à la territorialisation du dispositif, mais qui montre également que le dispositif n'est pas orienté au regard de **priorités spécifiques** autour desquelles le Ministère de l'Education nationale et l'Apféé auraient contractualisé.

Au terme de cette évaluation, un certain nombre de **questions stratégiques** est posé. Il apparaît en effet important de réfléchir à l'affectation des moyens selon les territoires au regard des inégales potentialités de « recrutement » des élèves (avec des Coup de Pouce CLE où l'on trouve difficilement cinq enfants, d'autres où l'on aurait bien recruté toute la classe), selon la taille des villes et la structuration de leur politique éducative. Dans cette logique, on peut s'interroger sur le fait que le dispositif vise les territoires de la géographie prioritaire en particulier, mais aussi sur la tendance actuelle à son intégration dans les Programmes de réussite éducative, notamment en raison de la cohérence que cette intégration apporte. Enfin, on peut se poser la question de savoir s'il faut envisager un meilleur ciblage des moyens sur les territoires qui connaissent les difficultés les plus importantes.

En conclusion générale, les Clubs Coup de Pouce CLE font la preuve de leur performance en tant qu'outil de mise en capacité des enfants concernés à entrer dans les apprentissages et de réassurance des parents dans leur rôle de parent d'élève et d'apprenant, notamment par rapport à la lecture et aux usages de l'écrit. Parce qu'il a pour spécificité de cibler sur la lecture-écriture et le niveau du CP, étape charnière dans le parcours scolaire des enfants, le Coup de Pouce CLE constitue un dispositif pertinent de prévention précoce de la rupture scolaire. Ainsi le Coup de Pouce CLE se distingue-t-il des autres formes d'accompagnement à la scolarité, parce qu'il cible un certain profil d'enfants et de difficultés, et propose une méthode sociocognitive particulière. Ces ciblages n'enferment toutefois pas le dispositif qui montre ses capacités d'adaptation, voire d'évolution, notamment dans lorsqu'ils sont intégrés aux Programmes de Réussite éducative.

Le cadre protocolaire, qui distingue le dispositif, demeure essentiel pour organiser le système d'acteurs et garantit le respect des intentions spécifiques du dispositif.

Et si les marges de progrès évoquées sont importantes pour l'optimiser, le dispositif apparaît davantage à améliorer, notamment en termes d'organisation, de modalités de sélection et de formation, qu'à banaliser. En effet, le dispositif et son évaluation montrent que la confiance en ses capacités, l'investissement dans la posture d'élève ainsi que l'aptitude à mettre en cohérence et en lien les savoirs de l'école et les pratiques familiales constituent des compétences scolaires autant que les techniques d'apprentissages en tant que telles. Elles permettent et donnent sens aux apprentissages et sont, à ce titre, déterminantes, notamment au moment du CP, pour la réussite éducative et scolaire d'une partie importante d'enfants qui n'a pas acquis ces compétences auparavant, et dans d'autres sphères que l'école.

Equipe ACADIE et AURES :

Stéphanie MOREL, directrice d'études, ACADIE (Paris)
Marc DEPRIESTER, directeur d'études, AURES (Nantes)
Jeanne MOENECLAEY, chargée d'études, ACADIE (Paris)
Claire BEAUPARLANT, chargée d'études, AURES (Nantes)
Angeline PETITGAS, chargée d'études, AURES (Nantes)

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative
Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse