

Évaluation des effets cognitifs du Coup de Pouce Clé ¹

par Dominique Glasman

Professeur émérite de sociologie à l'Université de Savoie

I. Le Coup de Pouce Clé (CPC) et son public : rappels et insistances utiles

1) Ce qu'est le CPC veut être et ce qu'il n'est pas

Le CPC vise des élèves de cours préparatoire repérés par les maîtres comme des élèves « fragiles » car ils ne disposent pas d'aide familiale et n'ont pas à la maison un environnement marqué par la présence du livre, de l'écrit. Le CPC leur propose, chaque soir en dehors des heures de classe, de novembre à mai, des activités pensées pour « étayer » leur entrée dans la lecture et de l'écriture.

Les maîtres n'envoient donc pas aux CPC des élèves repérés sur la base de tests cognitifs ou relevant d'intervention de spécialistes. C'est la connaissance de l'enfant et de son contexte familial qui est la base de jugement

2) Public visé et public réel

Ce principe est respecté : l'évaluation menée en 2013-2014 prouve que :

- les élèves désignés ont des conditions de vie plus difficiles que le reste de leur classe
- leur profil socio-familial est significativement plus défavorisé que celui des élèves non CPC.
- quand ils désignent, après deux mois de classe, cinq élèves « fragiles », les choix des maîtres, s'avèrent donc « statistiquement » pertinents
- les résultats de ces enfants aux tests initiaux de l'évaluation 2013 s'avèrent en moyenne inférieurs à celle des autres enfants de la classe. Cela signifie que certains élèves désignés peuvent avoir des résultats égaux ou supérieurs à certains élèves non désignés, mais les

¹ - Cette note se base sur l'évaluation réalisée en 2013-2014 dans 54 classes de CP réparties dans 33 écoles de 13 villes de France métropolitaine (entre 1 et 7 écoles par ville). L'échantillon comprend 1 071 élèves, dont 238 participant au CPC et 833 hors CPC. Les épreuves (basées sur des batteries de la DEPP) ont été administrées aux élèves en début d'année (8 épreuves, 50 items) et en fin d'année (7 épreuves, 50 items). L'évaluation a été conduite sous l'impulsion et le contrôle du Conseil scientifique de l'Apfée, dont les membres ne sont pas adhérents à cette association, et particulièrement par Anne-Marie Chartier, historienne de l'éducation et spécialiste de l'apprentissage de la lecture ; Dominique Glasman est président de ce Conseil scientifique. Un contrôle a été sollicité auprès du laboratoire de Psychologie du développement du CREN de l'Université de Nantes.

jugements des maîtres découlent de bien d'autres données que celles du test (langue orale, connaissance de la famille, etc.)

- d'un site à l'autre, ou d'une ville à l'autre, le recrutement peut néanmoins varier, du fait que les maîtres apprécient la « fragilité » des élèves *dans le contexte de l'école ou de la ville, ils les situent par rapport aux autres élèves de leur classe* : certains élèves orientés à Vannes vers le CPC n'y seraient pas orientés à Gennevilliers. La « fragilité » est une notion relative au contexte local.

3) Ce que propose le CPC

Financé et mis en œuvre par les municipalités, en collaboration avec les écoles et l'aide technique de l'Apféé, le CPC est un dispositif d'aide *standardisé*. Contrairement à beaucoup d'autres dispositifs, il s'appuie sur *un protocole* imposé à tous les animateurs de club CPC.

Deux dimensions sont essentielles :

- D'une part, le CPC entend associer fortement les parents : ils signent un « contrat » en mairie, s'engagent à envoyer régulièrement leur enfant, sont invités à assister à trois séances dans l'année, à accompagner et encourager à la maison son apprentissage de la lecture (savoir-faire qu'ils ne possèdent pas toujours). Leur implication aide fortement à l'implication des enfants et les clubs CPC contribuent à intégrer ces parents au monde de l'école.
- D'autre part, les séances suivent un déroulement immuable en trois temps : le premier temps de la séance est consacré à des échanges libres autour d'un goûter, puis l'animateur accompagne le travail demandé par le maître ; un second temps (vingt minutes) est consacré à divers jeux (« mot du jour », combinaison de lettres en syllabes ou de syllabes en mots, découverte de mots cachés, lecture de mots) ; au cours du troisième temps, l'animateur lit une histoire (le livre pourra être ensuite emprunté pour être relu à la maison). Ce protocole qui s'appuie sur les travaux de spécialistes de l'apprentissage de la lecture. vise à rendre le dispositif stable et « reproductible à grande échelle ».

L'enquête de terrain montre que, une fois qu'il a été « rodé » par ses animateurs, le dispositif CPC, pour ce qui en constitue le fondement ou le « noyau dur », est bien mis en œuvre tel qu'il est prévu. Bien entendu, comme dans toute réalisation humaine (y compris, par exemple, dans les industries de « process » les plus largement automatisées) l'intervention humaine est essentielle et, de fait, est à *l'origine de variations locales* dans la mise en œuvre. Même si ces variations sont de faible ampleur, cela n'élimine pas les différences, d'un club à l'autre, entre les « compétences d'exécution » des animateurs...

II. Que produit le CPC pour les élèves qui en bénéficient ?

L'évaluation ne permet pas de repérer des *effets cognitifs différentiels* du CPC dans la mesure où, à même performance aux tests de départ, les élèves CPC n'ont pas, à l'arrivée, de meilleurs scores, ni de moins bons scores, que leurs camarades non CPC. Est-ce à dire que, pour ces élèves CPC, le dispositif n'a servi à rien *en termes cognitifs* ? A cette question, deux réponses sont possibles, selon que l'on met en avant, ou non, les caractéristiques sociodémographiques des élèves CPC :

- Première réponse : Pas du tout, puisque le CPC reçoit des élèves dont les caractéristiques sociodémographiques sont, significativement, plus défavorisées que les autres, et qui ont été orientés par les maîtres vers le CPC en raison de leur fragilité et non de leur performance initiale. *Compte tenu de cette fragilité, progresser autant que les autres élèves mieux (ou moins mal) dotés socialement conduit à dire que le CPC leur a été utile sur le plan cognitif.* Par-là, l'évaluation telle qu'elle a été menée rejoint les avis donnés par les maîtres quand ceux-ci estiment qu'une majorité des élèves CPC sont, en fin d'année, « sortis de la zone dangereuse ».
- Seconde réponse : Tout-à-fait, et l'utilité du CPC est à chercher ailleurs que dans le domaine proprement cognitif (c'est en ce sens que va l'évaluation de l'EEP) : le dispositif permet aux élèves *d'avoir une plus grande motivation pour la lecture, et en conséquence de ne pas décrocher ; d'autre part, il permet aux parents d'accompagner tout au long de l'année de CP l'entrée de leur enfant dans la lecture et, tant par leur soutien à la maison que par les contacts avec l'école que le CPC favorise, de prendre à leur compte sa scolarité.* Il s'agit, là aussi, d'effets constatés par les maîtres, ainsi que par l'évaluation qualitative conduite récemment par Acadie.

Les remarques suivantes permettent de préciser encore les choses.

- 1) *Les élèves CPC progressent autant, en cours d'année, que les autres élèves* en dépit des caractéristiques socio-familiales défavorisées signalées. Leurs progrès aux items cognitifs du test sont équivalents en moyenne à ceux des enfants hors CPC. Des progressions analogues pour des élèves différemment dotés par leur environnement et leurs conditions de vie permettent d'inférer que leur désavantage de départ a été en grande partie (pour certains en totalité) compensé.
- 2) Peut-on imputer statistiquement les progrès des élèves (puisque'ils progressent) à la seule action du CPC ? *Non, aucune des analyses* menées ne permet de le faire. Le travail fait en classe joue aussi son rôle. Mais on ne peut davantage conclure que les enfants auraient accompli les mêmes progrès sans le CPC en se contentant d'aller en classe. En effet, les semences jetées en classe par le maître *ne tombent pas sur un même « terrain »*. Pour filer la métaphore, on peut penser que la « préparation du terrain » par le dispositif CPC permet à ses bénéficiaires de tirer davantage parti du travail fait en classe. Le CPC ne cherche pas autre chose qu'à compenser dans la mesure du possible un désavantage lié au contexte d'apprentissage.
- 3) L'investissement dans l'écrit, l'intérêt pour la lecture, la motivation pour lire, sont plus forts chez les enfants CPC que non CPC. Il y a là un effet significativement imputable à l'action des CPC, comme l'ont montré plusieurs évaluations (dont celle de l'EEP en 2012). Ce surinvestissement concorde avec *l'évaluation positive des appréciations des maîtres* qui constatent de façon empirique, au fil

des mois du CP, l'évolution globale des comportements des enfants et leur *mobilisation* sans laquelle il n'y a pas de réussite possible.

4) Il ne faut pas cependant attendre du CPC qu'il permette, entre le début et la fin de l'année, de combler l'écart entre CPC et le reste de la classe en ce qui concerne les performances cognitives mesurées par les tests d'évaluation. *Ce n'est pas son objectif*. Son objectif, c'est de permettre aux élèves retenus de ne pas « décrocher » de cet apprentissage, faute de se sentir soutenus. Or, il y parvient.

5) Si l'on s'intéresse aux scores individuels des élèves évalués par les tests en fin d'année, on constate :

Part des enfants CPC et hors CPC qui ont obtenu tel ou tel score en fin d'année, à une épreuve comportant 50 Items

	Enfants CPC	Enfants Hors CPC
Score d'au moins 20 items réussis sur 50 (soit note 8/20)	90%	93%
Score d'au moins 25 items réussis sur 50 (soit note 10/20)	71%	86%
Score d'au moins 30 items réussis sur 50 (soit note 12/20)	52%	71%
Score d'au moins 40 items réussis sur 50 (soit note 16/20)	10%	26%

Quant aux 8 items spécifiques à la lecture, 82% des élèves CPC en ont réussi 7 sur 8, et 68% la totalité.

La majorité des élèves du CPC réussissent donc à la majorité des items testés en fin d'année. Les acquisitions sont là, même si elles sont en moyenne inférieures à celles des élèves hors CPC, dont les caractéristiques socio-familiales sont plus favorables. De la majorité des élèves CPC (71%), on peut dire qu'ils n'ont pas « décroché en lecture » et n'ont pas été décrochés dans les apprentissages en classe.

III. Limites des procédures d'évaluation

L'évaluation 2013-2014 s'est déroulée dans des conditions satisfaisantes en ce sens qu'elle évite les biais les plus importants. Le choix des tests, le mode de passation, la collecte des données ont répondu aux exigences de ce type d'exercice ; la méthodologie a été validée par le conseil scientifique puis par l'organisme extérieur qu'est le Laboratoire de Psychologie de Nantes. Quelles sont ses limites de validité ?

- 1) L'évaluation a comparé en début et fin d'année les résultats des enfants CPC et hors CPC aux 50 items du test. Elle traduit ces résultats en termes de progrès dans les performances globales en lecture. Pourtant, pour des raisons pratiques (temps limité du test), n'ont pu être prises en compte que *deux des grandes composantes* impliquées dans l'apprentissage de la lecture : identification des mots, familiarité avec l'écrit. *Le test a donc privilégié les compétences de décodage au détriment d'autres compétences* (connaissance du lexique, compétences langagières, compréhension d'une histoire lue, reformulation de ses énoncés syntaxiques). Or, ces compétences jouent un rôle important dans la compréhension en lecture dès qu'on dépasse l'unité-mot.
- 2) Si l'on avait voulu prendre en compte les critères de sélection des CPC, il aurait fallu comparer des enfants de même « profil de fragilité » (selon la définition proposée par l'APFÉÉ), c'est-à-dire comparer les résultats de groupes d'élèves (CPC et hors CPC) de *conditions socio-économiques identiques*. Or ces données, fournies sur la base de déclarations souvent lacunaires, agrègent des composantes hétérogènes (revenus, types d'activités, données familiales, etc.) qu'on ne peut « objectiver » et lier aux « fragilités » sans risquer de tomber dans un déterminisme mécaniste.

IV. Conclusions et questions

- 1) *La majorité des élèves CPC se situe en fin d'année de CP à un niveau de lecture satisfaisant puisque près des trois quarts obtiennent la moyenne, et la réussite est encore plus nette pour les seuls items portant sur la lecture*. Pour autant, peut-on les considérer comme « sortis de la zone dangereuse » ? En termes de progrès en lecture, leur avancée est peu discutable, même si, on l'a vu, on ne peut attribuer au seul effet du CPC l'atteinte de ce résultat.

Ce résultat a un corollaire : si le dispositif CPC fait la preuve de son efficacité pour la majorité des enfants qu'il reçoit, il en reste une part pour laquelle son action semble insuffisante pour leur permettre d'atteindre un niveau d'aisance garantissant les acquisitions de l'année suivante. Il n'est pas choquant en soi qu'un dispositif, pertinent pour une majorité des élèves qu'il vise, ne le soit pas pour la totalité. Et une proportion de trois quarts peut être jugée comme tout-à-fait honorable, mais cela ne dispense pas pour autant de réfléchir aux moyens de le rendre plus pertinent pour les autres élèves, le quart restant.

2) On peut être d'accord sur le fait que certains élèves, moins dotés que d'autres par leur milieu socio-familial d'apprentissage, puissent avoir besoin d'un accompagnement spécifique. *L'évaluation montre que le CPC joue efficacement ce rôle pour la majorité des élèves qu'il accueille, qu'il est vraiment utile aux élèves qui y participent.* Dans les écoles où il n'y a pas de CPC, d'autres enfants bénéficient d'autres dispositifs, mis en place par l'Education nationale. Ceux-ci obtiennent-ils les mêmes résultats ? Rien, dans l'évaluation, ne permet de prétendre que le CPC soit la seule façon d'accompagner utilement les débutants en lecture. Certains dispositifs internes à l'école, quand ils existent, peuvent jouer ce rôle, avec une efficacité comparable du côté des enfants. Mais ces dispositifs internes à l'école n'existent pas toujours, et, si l'on prend bien en compte tous les coûts qu'ils représentent, il n'est pas certain du tout qu'ils coûtent moins cher à la collectivité que le CPC, dont, par ailleurs, les coûts ont l'avantage d'être déconcentrés puisqu'ils sont assumés non par le Ministère mais par les collectivités locales. Ce serait donc un calcul économiquement à très courte vue et risqué de lâcher la proie pour l'ombre. Deux autres raisons se conjuguent encore pour poursuivre l'action : outre le soutien effectivement apporté par le CPC aux enfants « fragiles », le dispositif, qui s'appuie sur leur participation, familiarise les parents avec ce processus d'apprentissage de leurs enfants.

3) Deux questions que l'évaluation de l'année 2013-2014 n'a pas traitées, et donc pas éclairées, mériteraient d'être prises en compte directement dans une prochaine évaluation.

- Les progrès constatés chez les élèves pris en charge par le CPC, leur niveau d'aisance en lecture, ou encore leur implication plus forte dans leurs apprentissages ainsi que leur intérêt pour la lecture, persistent-ils ensuite, au cours de l'année de CE1 puis de CE2, en l'absence de cet étayage spécifique que constitue le CPC ? Les élèves sont-ils à même de trouver eux-mêmes, dans l'école ou dans leur environnement (familial mobilisé au cours de l'année de CP, ou culturel par la fréquentation de la bibliothèque de quartier, par exemple) les étayages qui continuent à être précieux pour la poursuite des apprentissages et la maîtrise accrue de la lecture ?
- L'évaluation montre que, selon les sites où ils sont implantés, les clubs CPC parviennent à des résultats sensiblement différents. Dans certains sites (comme Gennevilliers, ou Guyancourt, par exemple), les clubs CPC semblent plus efficaces que dans d'autres sites. Il serait intéressant et utile de comprendre ce qui permet d'atteindre ces résultats, en regardant « à la loupe » les sites les plus « performants », *dans l'articulation entre l'implication des élus, l'engagement des parents, la compétence des animateurs, le soutien des ingénieurs CPC et, bien sûr, la mobilisation que les clubs parviennent à susciter et maintenir chez les enfants.*