

# ÉVALUATION DU DISPOSITIF COUP DE POUCE CLE

## SYNTHESE DES RESULTATS

Rapport d'expertise à destination de l'association



Nantes, le 5/09/14

**Agnès FLORIN<sup>1</sup>, Philippe GUIMARD<sup>2</sup>, Isabelle NOCUS<sup>3</sup>,**  
Faculté de psychologie  
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661)  
Université de Nantes BP 81227  
44312 Nantes Cedex 3  
FRANCE

<sup>1</sup>E-mail : [agnes.florin@univ-nantes.fr](mailto:agnes.florin@univ-nantes.fr)

<sup>2</sup>E-mail : [philippe.guimard@univ-nantes.fr](mailto:philippe.guimard@univ-nantes.fr)

<sup>3</sup>E-mail : [isabelle.nocus@univ-nantes.fr](mailto:isabelle.nocus@univ-nantes.fr)

Ce document présente les résultats d'une expertise réalisée par Agnès Florin, Philippe Guimard et Isabelle Nocus, membres du Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes (CREN), à la demande de l'Apfée. Cette expertise a pour objectif global d'évaluer l'impact du dispositif Coup de Pouce Clé (CPC) sur les compétences en lecture et écriture d'un échantillon d'élèves de fin CP, constitué par l'Apfée dans des sites où le dispositif avait déjà été implanté depuis 3 ans, avec des professionnels formés, et qui n'étaient plus considérés comme étant en phase de rodage.

Cette demande fait suite à une évaluation réalisée par l'Ecole d'Economie de Paris<sup>4</sup>, qui avait conclu que les élèves suivis en CPC n'avaient pas fait, en fin d'année, des progrès supérieurs à ceux d'autres enfants de même niveau en début d'année et que le dispositif, sauf sur l'engagement des enfants dans la lecture et le plaisir de lire, n'avait pas fait ses preuves "statistiquement". On pouvait considérer que cette absence d'effet était liée à une mise en place récente du dispositif dans les écoles où avaient été réalisées les évaluations et à un manque de formation et d'expérience des professionnels concernés, d'où la nouvelle demande d'expertise adressée aux chercheurs du CREN.

Le rapport complet de l'expertise réalisée sur l'année 2013-2014 est disponible sur le site du CREN ([www.cren.univ-nantes.fr](http://www.cren.univ-nantes.fr)), rubrique "Documents scientifiques multimedia".

## **Synthèse des résultats**

À partir des données recueillies par l'Apfée auprès des écoles de 13 villes qu'elle avait sélectionnées pour cette évaluation de l'impact du dispositif Coup de Pouce Clé (CPC) sur les performances des élèves (1294 initialement) dans le domaine de la maîtrise de la langue et leur évolution entre début et fin CP, plusieurs analyses descriptives et statistiques ont été réalisées. Les données des évaluations ont pu être collectées pour 1071 élèves.

Parmi eux, 238 ont bénéficié du dispositif CPC et constituent le groupe expérimental CPC. Ils sont tout d'abord comparés aux 833 autres élèves issus des mêmes classes et n'ayant pas bénéficié du dispositif, soit une population témoin hors CPC dite HCPC. Pour réaliser un premier niveau d'appariement, un groupe de 307 élèves, apparié au groupe CPC sur le score global aux évaluations de début d'année, a été extrait de l'échantillon HCPC. D'autres appariements ont été réalisés ensuite sur divers sous-groupes CPC et HCPC et de nombreuses analyses statistiques ont été effectuées sur les scores globaux de début et de fin d'année, ainsi que sur les scores composites des compétences testées.

---

<sup>4</sup> Goux, D., Gurgand, M., Maurin, E. Bouguen A. (2013). Evaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé. Rapport final pour le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse.

## *1. Description de la population et des données collectées*

Plusieurs limites méthodologiques doivent être soulignées.

- Les deux groupes CPC et HCPC ne sont pas équivalents sur différentes caractéristiques sociodémographiques : profession des parents (principalement celle du père), situation familiale, taille de la fratrie, langues parlées à la maison. Comparé au groupe HCPC, le groupe CPC comporte moins de parents occupant un emploi, plus de familles monoparentales, plus de familles nombreuses, plus de familles plurilingues ou parlant une autre langue que le français.
- Le tableau de données comporte de nombreuses valeurs manquantes sur ces différentes caractéristiques et l'âge des enfants n'est pas connu, ni leur sexe. Les enseignants ont souvent refusé de fournir des renseignements, par crainte de lever l'anonymat des données collectées.
- L'analyse des indices psychométriques (alphas de Cronbach, coefficients de Kurtosis et de Skewness) montre une qualité acceptable des distributions de scores pour une partie des épreuves seulement (distribution pas toujours normale ou asymétrique, effets plafonds), ce qui constitue une seconde limite méthodologique.
- Certaines compétences sont évaluées sur un nombre restreint d'items, afin de ne pas allonger le temps de passation des épreuves, mais ceci constitue une limite méthodologique supplémentaire.

## *2. Comparaison des deux groupes CPC et HCPC sur les épreuves de début et de fin d'année*

On vérifie que les deux groupes progressent entre début et fin CP, tant sur le score global que sur les scores composites par compétences (écriture, familiarité avec l'écrit, lecture, phonologie, compréhension orale et écrite). Il faut noter que les scores composites sont calculés sur un petit nombre d'items, notamment pour les comparaisons portant sur les items communs aux évaluations de début et de fin CP, ce qui est méthodologiquement critiquable.

Le groupe CPC a des performances inférieures, par construction, à celles du groupe HCPC, en début de CP, que l'on considère le score global ou les scores composites par compétence. Il en est de même en fin de CP pour tous les indicateurs. L'analyse des progressions indique que les élèves CPC ont davantage progressé en cours d'année pour le score global (+4 points) que les élèves HCPC (+3,1 points), sans toutefois les rattraper. Mais après contrôle du niveau initial, il n'y a plus de différence entre les deux groupes en fin d'année sur le score global, calculé sur les mêmes épreuves aux deux temps d'évaluation. On arrive aux mêmes conclusions en considérant les scores composites par compétence, hormis pour la familiarité avec l'écrit et la phonologie, pour lesquelles en fin d'année, la différence demeure, mais à l'avantage des élèves HCPC.

On ne peut donc mettre en évidence des différences de progressions à l'avantage des enfants CPC, d'après les analyses globales. Existe-t-il des effets pour une partie des enfants CPC, identifiés selon leur niveau initial ?

### *3. Analyses différentielles en fonction du niveau des élèves au score global de début CP*

Pour tester l'hypothèse d'effets différentiels du dispositif CPC selon le niveau initial des élèves en début de CP, qui pourraient donc être masqués par une analyse globale comparant les deux groupes (CPC et HCPC), trois groupes de niveaux (faible, moyen, fort) ont été constitués, avec de nouvelles difficultés méthodologiques concernant le choix de critères d'appariement, qui conduit à constituer des sous-groupes pouvant être de taille réduite. Aussi, deux analyses différentielles ont-elles été réalisées. Les groupes de niveaux ont été constitués d'abord à partir du score global initial des HCPC (première analyse), puis à partir du score global initial des CPC (deuxième analyse). Quelle que soit l'analyse considérée, on ne peut conclure à une meilleure progression des élèves CPC, qu'il s'agisse du groupe faible, du groupe moyen ou du groupe fort. Lorsqu'une différence significative est trouvée (groupe moyen), elle est à l'avantage des HCPC qui progressent davantage que les CPC, tant en considérant le score global que les scores composites par compétence (écriture, lecture<sup>5</sup>). On peut même noter dans la première analyse que les CPC forts régressent en phonologie par rapport à leur performance de début CP.

D'autres analyses différentielles ont été réalisées pour répondre à plusieurs questions complémentaires d'Anne-Marie Chartier et sont présentées en annexe 4, car elles ajoutent des difficultés méthodologiques à celles qui ont été mentionnées précédemment et sont donc encore plus critiquables. On trouvera également en annexe 3 une analyse complémentaire des résultats par ville, montrant une grande disparité de la répartition des élèves CPC par niveau (faible, moyen, fort). Vannes et Sarcelles accueillent le plus fort taux de « forts » et Guyancourt le plus fort taux de faibles (75%). Les modes de sélection des élèves pour les affecter au dispositif CPC varient donc selon les villes.

### **Pour conclure**

Cette évaluation, comparée à celle qui avait été réalisée par l'Ecole d'Economie de Paris (EEP), arrive à des conclusions globalement identiques concernant le manque d'impact positif du dispositif CPC sur les performances des enfants dans la maîtrise de l'écrit au cours de l'année de CP, malgré une population différente choisie dans des classes où le dispositif avait été rodé avec des professionnels

---

<sup>5</sup> Malgré l'appariement, on trouve également dans la première analyse un avantage en lecture pour les HCPC forts, tant en début qu'en fin d'année, par rapport aux CPC forts. Dans la deuxième analyse, les HCPC conservent en fin de CP, les avantages qu'ils avaient en début CP malgré l'appariement, voire creusent l'écart (en phonologie).

formés selon le cahier des charges de l'Apféé, ce qui ne semblait pas le cas dans l'étude de l'EEP. Dans cette étude, contrairement à celle de l'EEP, il n'y a pas eu de suivi des élèves en CE1 pour tester d'éventuels effets différés, et l'évolution de leur intérêt pour la lecture n'a pas été testée.

Comment interpréter ces résultats ? Plusieurs pistes peuvent être proposées.

Le dispositif CPC implique un allongement de la journée scolaire (déjà longue par rapport aux pratiques des autres pays européens) d'une heure trente, chaque soir, tout au long de l'année. C'est une mobilisation cognitive supplémentaire pour des élèves, supposés être déjà en difficulté dans les apprentissages scolaires, au moins par rapport à l'écrit.

De plus, les élèves participant aux clubs CPC ne bénéficient pas d'autres mesures de soutien sur le temps scolaire ou hors temps scolaires, du moins théoriquement, contrairement aux élèves ne fréquentant pas ces clubs. Dans la réalité, il semble en aller autrement, puisqu'une partie des élèves, au vu des données qui nous ont été fournies, ont bénéficié d'autres mesures de soutien, sans qu'on puisse avoir davantage de précisions. Si ces mesures de soutien se substituent à du temps d'apprentissage dans la classe (prise en charge par le RASED sur le temps scolaire par exemple), on voit que des enfants CPC peuvent cumuler plus de temps de mobilisation sur l'écrit (activités CPC après la classe) et moins de temps d'apprentissage dans la classe.

On voit aussi qu'ont été impliqués dans le dispositif des élèves qui n'en relevaient pas au vu, du moins, de leurs performances en début CP, et qu'à l'inverse, d'autres n'ont pas été impliqués, malgré un niveau faible en début d'année. Ceci peut s'expliquer par le choix qui a été fait entre les enfants par les enseignants, mais aussi par des refus de participer au dispositif, puisque l'accord des parents était requis. Cette grande hétérogénéité de performances, telles qu'elles ont été évaluées en début de CP, entre les enfants impliqués dans les clubs CPC, y compris d'une ville à l'autre, peut aussi interroger sur l'ajustement du dispositif à l'hétérogénéité de leurs besoins.

Enfin, si des activités ludiques autour de l'écrit et la lecture d'histoires par des adultes peuvent développer le goût des enfants pour la lecture (cf. l'étude de l'EEP), il est probablement illusoire de penser améliorer les performances en lecture, voire plus largement en maîtrise de l'écrit, même au début des apprentissages fondamentaux (en CP), sans intervenir de manière individualisée pendant le temps de classe sur les processus de base de l'apprentissage de la lecture. C'est ce que nous avons montré, à un niveau ultérieur de la scolarité, dans une étude précédente conduite dans des classes de

6<sup>ème</sup> pour remobiliser les élèves sur l'écrit<sup>6</sup>.

Nous espérons, par cette étude et ces remarques conclusives, fournir des pistes de réflexion à l'Apfée, pour poursuivre son action au bénéfice des enfants de CP en risque d'échec et les aider dans leur apprentissage de la lecture.

---

<sup>6</sup> Florin, A., Guimard, P., Fleury-Bahi, G., Gardair, E., Ndobu, A., Nocus, I., Rambaud, A., Rocher, A.S. (2005). *Surmonter les difficultés de lecture - écriture en 6<sup>ème</sup>*. Rapport terminal de recherche / Convention avec l'Institut de recherche Economique et Sociale, à la demande de l'UNSA (3 documents).