



Evaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé

Rapport final pour le Fonds d'Expérimentation pour la jeunesse

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

avec Adrien Bouguen[▽]

Mai 2013

^{*} Laboratoire de sociologie quantitative, Crest.

[♦] Ecole d'économie de Paris (CNRS).

⁺ Ecole d'économie de Paris (EHESS).

[▽] Chef de projet, J-Pal Europe.

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'Éducation 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 (Apfée), en particulier Annie Fabre et une animatrice de club pour leur disponibilité. Une première version de ce rapport a bénéficié des observations de l'Apfée et de Dominique Glasman.

Résumé

Ce rapport évalue l'impact du dispositif Coup de Pouce Clé (CPC), qui offre à cinq élèves de cours préparatoire, tous les soirs d'école et 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 et l'autre moitié aux coûts de structure.

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 CPC. Les clubs ont ensuite été introduits pour l'année 2010-2011 uniquement dans les écoles test. Les élèves de ces listes prioritaires dans les écoles test et témoin (environ 900 au total) sont comparables en tout point, si bien que les différences éventuelles observées en fin d'année peuvent être imputées à l'introduction de CPC dans l'école.

Les élèves présentant le plus de risque d'être en difficulté, cible de CPC, peuvent, en temps normal, 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 se substituer aux interventions organisées dans le cadre scolaire dont bénéficient les élèves ciblés, notamment de réduire 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, 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). Ils sont complétés par les évaluations nationales de CE1, qui permettent de mesurer les effets de l'intervention à plus long terme sur le même groupe d'élèves. Nous observons que les élèves qui ont bénéficié de CPC n'ont pas, un an puis deux ans après l'intervention, de compétences en lecture différentes de celles des élèves présélectionnés, parfaitement semblables initialement, et qui ont bénéficié des formes de soutien mis en œuvre par l'Education nationale. 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, et sa marque spécifique par rapport à l'institution scolaire, à sensibiliser les enfants à la lecture à travers une approche ludique, cette évolution de nature non-cognitive ne se traduit pas par une amélioration des compétences en lecture plus marquée que dans le groupe témoin.

1. 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 efficace¹. 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 (Apfée) à travers son dispositif Coup de Pouce Clé (CPC). Elle propose un dispositif très intensif qui

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.

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 Clé 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'Apfée, 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 (Acadie, 2012).

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 test et témoin. 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.

Afin de mesurer les éventuels impacts de l'ouverture d'un club CPC à plus long terme, nous avons également collecté les résultats aux évaluations nationales de CE1 un an plus tard, sur ces mêmes élèves.

A l'issue de ces deux années d'expérimentation, trois résultats importants se dégagent de la comparaison des élèves des écoles test et témoin, 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 test 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 témoin 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 test ou témoin, 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 test et d'un panachage impliquant davantage d'aides pendant le temps scolaire pour les élèves des écoles témoin.

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. De toute évidence, en l'absence de CPC, les élèves sont pris en charge spécifiquement par l'institution scolaire en fonction de leurs besoins, et l'ouverture d'un club CPC modifie cet équilibre. 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'intervention². En l'espèce, on répond à la question : « quel a été le bénéfice pour les élèves ciblés (et aussi pour l'ensemble de la classe) de l'ouverture du club CPC ? ».

2. Les élèves « prioritaires » des classes test manifestent davantage de goût pour les matières les plus scolaires (lecture et mathématiques) que les élèves correspondants des classes témoin (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 (Acadie, 2012), 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. 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

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. Todd et Wolpin (2003) ont formalisé la différence entre la technologie scolaire (l'effet d'un facteur, les autres facteurs étant constants), et l'impact global d'un facteur (dont la modification affecte aussi les autres facteurs, en raison des ajustements liés aux logiques des écoles ou des familles). C'est bien le second paramètre qui est estimé ici.

observons ces différences par rapport à des enfants qui se trouvent pris en charge dans le cadre plus traditionnel des interventions de l'Education nationale où ces dimensions sont moins mises en avant. De ce point de vue, CPC atteint son objectif.

3. En revanche, l'introduction du dispositif CPC ne modifie pas les compétences cognitives en fin d'année scolaire de CP: il n'y a aucune différence apparente de résultats aux tests entre les élèves « prioritaires » des écoles test (bénéficiaires de CPC) et les élèves « prioritaires » des écoles témoin, 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. Ainsi, les ressources supplémentaires dégagées par la présence de CPC ne se traduisent pas par une augmentation visible des compétences de l'ensemble de la classe. L'intervention de CPC ne se révèle pas à plus long terme : en CE1, les performances des élèves des classes test, mesurées par les évaluations nationales, ne sont pas meilleures 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 le même dans les écoles test et dans les écoles témoin. 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, ni à l'issue de l'année de CP, ni à l'issue de l'année de CE1. 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 test comme dans les classes témoin, 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.

L'Apfée produit ses propres évaluations, décrites dans le rapport qualitatif (Acadie, 2012, p. 39), 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. 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). Cette évaluation porte sur l'année scolaire 2000 et CPC est, au moment de

l'évaluation, déjà ancien dans cette ville³. 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 de différences sur les compétences en lecture résulte de la comparaison d'élèves parfaitement comparables statistiquement au début de l'année.

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 à l'issue des années de CP, puis de CE1.

2. Le dispositif Coup de Pouce Clé

Organisation

Les clubs Coup de Pouce Clé sont une initiative de l'Apfée, organisation créée en 1984 par une équipe d'enseignants souhaitant agir contre l'échec scolaire. Cette association a élaboré un dispositif d'accompagnement de certains enfants de cours préparatoire en lien avec leurs parents. L'Apfée agit dans le cadre de conventions qui la lient au Ministère de l'éducation nationale 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.

³ L'introduction du rapport précise : « A la demande de l'Apfée et en collaboration avec la municipalité de Colombes, l'Irédú 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 (Acadie, 2012). Cependant, Dominique Glasman nous a fait observer qu'à l'époque, CPC était moins formalisé et structuré qu'aujourd'hui.

Les clubs Coup de Pouce Clé 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 CPC⁴. 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'Apfée) et l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. L'animateur est embauché par la ville et formé par l'Apfée. Il s'agit souvent, mais pas toujours, d'enseignants.

L'enseignant de CP est volontaire pour permettre à cinq de 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. 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 régulier avec les enseignants qui connaissent ainsi les progrès réalisés par chaque élève dans le Club.

⁴ On pourra se reporter à Acadie (2012) pour une analyse détaillée de cette organisation.

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 l'évaluation qualitative (Acadie, 2012), 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'Education 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 classe⁵, ni à mettre en œuvre des techniques d'apprentissage de la lecture, ce qui, en fin de journée, serait sans doute très difficile. Acadie (2012) souligne la spécificité de cette approche et sa capacité à « éloigner discrètement les élèves de la chose scolaire » (p. 48), ce qui en fait une intervention clairement distincte de celles mises en œuvre par l'Education nationale.

Chaque séance du club Coup de Pouce Clé 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 formalisé⁶. 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

⁵ A l'exception du temps consacré aux devoirs (cf. la discussion dans l'évaluation qualitative, Acadie (2012) pp. 71-73).

⁶ Ce descriptif reflète les principes théoriques définis par l'Apfée, qui nous ont été exposés et que nous 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 sur le terrain, nous renvoyons à l'évaluation qualitative (Acadie, 2012).

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 chaîne 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 Clé » 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.

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.

3. 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 clé » ainsi que des « 3 (autres) élèves les plus proches de bénéficier de Coup de pouce clé ».

Cette demande précédait la formation donnée par l'Apfée 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'Apfée. 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 dernier groupe, qui est la cible de l'action.

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 seconde 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 correspondante⁷. 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 groupes⁸.

4. 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 clé 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 fastidieuse enquête de début d'année 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 satisfaisante⁹.

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 moyen de niveau final* entre les groupes test et témoin et *l'écart moyen 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

⁷ La précision statistique est donnée par la p-value : la pratique usuelle est de considérer qu'un effet est significativement différent de zéro lorsque $p\text{-value} < 0.05$.

⁸ Ces évaluations étaient manquantes pour certaines écoles, ce qui explique l'échantillon plus petit pour ces mesures.

⁹ 84% des écoles de la liste ont maintenu leur participation.

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'Évaluation, 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. 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 groupes 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 (Heures supplémentaires 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'Apfée 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 lié 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 comparables¹⁰. 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.

5. 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

¹⁰ Les résultats ne diffèrent pas qualitativement lorsqu'on utilise toutes les strates, y compris celles dans lesquelles des classes ou des écoles sont manquantes.

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'Apfée. 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'élèves¹¹, 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). 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-groupe¹².

¹¹ Moins de 5 élèves dans 75% des écoles et moins de 10 élèves dans les autres cas.

¹² Ici encore, les résultats sont pratiquement inchangés si on retient toutes les écoles qui ont répondu à cette enquête (soit 96 écoles).

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 (Acadie, 2012, p. 25).

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. Dans les écoles test, les élèves ciblés accèdent un peu moins aux RASED mais la différence est de 10 points, et peu significative¹³. 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 témoin¹⁴.

¹³ Acadie (2012) 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.

¹⁴ 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.

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 proposées par l'école, 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. 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 témoin¹⁵. 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).

¹⁵ 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.

6. Résultats en CP

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 de l'introduction de CPC sur les tests de fin d'année pour 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 score 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 aucune augmentation des performances en lecture sur les élèves bénéficiaires de CPC par rapport aux élèves initialement semblables des écoles témoin : les différences de performance entre les deux groupes sont minimales (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 (marginalelement 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 non 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 ainsi 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 développent pas au même point cette dimension sociocognitive des apprentissages. Cependant, l'avantage donné dans cette dimension aux élèves du groupe test, 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 (Acadie, 2012, pp. 57-65).

7. Résultats en CE1

Une hypothèse plausible est que le travail réalisé par CPC en agissant sur le goût et la pratique de la lecture n'a pas eu d'effet immédiat sur l'apprentissage en CP, mais a pu préparer un terrain favorable pour les progrès futurs en lecture, une fois les premiers rudiments acquis. Afin de tester cette hypothèse, nous avons recueilli les résultats des élèves aux évaluations nationales de CE1, qu'ils ont donc passé une année plus tard.

Données

Nous avons collecté simultanément les résultats aux évaluations nationales et l'information sur un redoublement éventuel. A cette fin, nous avons suivi l'ensemble des 5 101 élèves de la population expérimentale originale lors de l'année scolaire 2011-2012. Les élèves présélectionnés sur les listes principales constituant notre population d'intérêt, un effort de collecte particulièrement intensif a été réalisé sur ces 913 élèves.

Le recueil de ces informations s'est déroulé en plusieurs phases. Lors de la passation des tests en fin de CP (mai-juin 2011), nous avons demandé aux 109 écoles de nous indiquer la classe (CP ou CE1) et l'école dans laquelle les élèves étaient supposés s'inscrire. Par la suite, lors de la communication des résultats de l'évaluation aux écoles (novembre 2011), nous leur avons demandé de confirmer la présence de chacun des élèves de la population expérimentale dans l'école et, dans le cas contraire, de nous indiquer la nouvelle école et la classe de l'élève. A cette occasion, nous avons également recueilli des informations sur les élèves que nous n'avions pas (genre et date de naissance). Le taux de réponse à cette enquête a été assez faible (60% environ). Pour une partie des élèves, cette information était tout simplement inconnue, les écoles ne conservant pas toujours d'une année sur l'autre la destination des élèves quittant l'établissement. Au cours de l'année, des contacts téléphoniques avec certaines écoles ont permis de compléter ces informations (notamment pour les

élèves inscrits sur la liste des présélectionnés). Ainsi, comme indiqué dans le tableau 8, le taux de réponse sur la variable de redoublement a finalement été de 63% sur l'échantillon complet et de 68% sur les élèves de la liste principale (pour les autres élèves, nous ne savons donc pas s'ils ont redoublé ou non). A la fin de ce processus de collecte, qui s'est achevé en juin 2012, nous avons identifié 104 élèves ayant quitté leur établissement de CP pour s'inscrire dans 99 nouvelles écoles. La collecte des évaluations de CE1 a donc porté sur 208 écoles (les 109 écoles initiales et 99 nouvelles écoles ayant accueilli des élèves de notre échantillon).

Les évaluations nationales de CE1 se sont déroulées entre du 21 au 25 mai 2012 dans un contexte politique particulier. En effet, la nouvelle équipe gouvernementale a laissé entendre que cette évaluation serait facultative et, le cas échéant, n'a pas imposé la remontée des résultats au niveau académique. En conséquence, les résultats n'ont en général pas été adressés aux inspections, et nous avons dû les demander à chacune des 208 écoles identifiées. Malgré le soutien de la DGESCO, certaines écoles ne nous ont pas transmis les informations, notamment parmi les 99 qui n'étaient pas initialement concernées par l'expérimentation. En outre, l'appariement des résultats de l'évaluation nationale de CE1 avec la base des résultats de CP n'a pas toujours été possible. En conséquence, les évaluations nationales de CE1 sont finalement disponibles pour 59 % de l'échantillon, et pour 65% des élèves inscrits sur la liste principale.

Analyse de l'attrition

Le tableau 8, analogue au tableau 3, décompose l'attrition, en distinguant l'échantillon complet, l'échantillon des élèves de liste principale et, pour assurer une cohérence avec ce qui précède, les listes principales dans les states d'écoles répondantes à l'enquête CP (et auxquelles nous avons restreint l'analyse de la section précédente). D'une part, on constate que, dans tous ces échantillons, il n'y a pas de différence significative dans le taux de non-réponse (ou d'attrition) entre les élèves des groupes test et témoin. Alors qu'au niveau CP, l'essentiel de l'attrition était lié à l'absence d'écoles entières, l'attrition est désormais distribuée entre les écoles ou les classes entières et des élèves à l'intérieur des classes : en effet, la non-réponse est désormais largement liée au départ de certains élèves que nous n'avons pas pu retrouver. Mais ces phénomènes n'ont pas été, en moyenne, différents dans les populations test et témoin.

Un examen plus fin de l'attrition peut porter sur la structure des élèves pour lesquels l'information au bout de la deuxième année est disponible. Les tableaux 9 et 10 présentent les résultats à nos tests de fin de CP, respectivement pour les élèves sur lesquels nous avons les évaluations de CE1 et sur

lesquels nous avons l'information de redoublement. A nouveau, les trois échantillons sont distingués. Dans ces deux tableaux, les élèves des groupes test et témoin ont les mêmes compétences mesurées en fin de CP (les petites différences ne pouvant pas être distinguées d'un aléa statistique). Comme il n'y avait pas de différence dans ces compétences sur notre échantillon de fin de CP (tableau 6), ce constat confirme que les échantillons que nous observons en deuxième année restent représentatifs de l'échantillon de départ, sur lequel nous avons mené les analyses de la section précédente.

On peut observer également que la variable « goût pour la lecture » présente une différence entre les deux groupes, lorsqu'on se restreint aux élèves des listes principales. La différence, de l'ordre de 0,1 points, est bien la différence que nous avons dans la table 6 et qui a été induite par le dispositif CPC. Dans les tableaux 9 et 10, les coefficients sont du même ordre, même s'ils ne sont statistiquement significatifs que dans le tableau 10.

Ainsi, non seulement l'information n'a pas été davantage recueillie dans les écoles du groupe test, mais cette information ne porte pas sur des élèves initialement différents. Ceci implique que nous pouvons comparer les groupes test et témoin dans notre échantillon disponible à l'issue de la deuxième année, sans craindre qu'ils ne représentent plus l'échantillon initial tiré au sort.

Résultats

Le tableau 11 compare les résultats et le redoublement des élèves des groupes test et témoin, en distinguant les élèves présélectionnés (panel A) et les élèves présélectionnés appartenant aux écoles des strates retenues dans l'évaluation de fin de CP (panel B)¹⁶. Dans ces estimations, nous incluons les variables de contrôle déjà présentes dans les estimations du tableau 6, auxquelles nous avons ajouté le genre et l'âge, désormais disponible sur cet échantillon. Nous contrôlons également pour les scores *cognitifs* obtenus en fin de CP. Cela a pour seul effet d'augmenter la précision statistique, car il n'y a pas de différence entre les groupes test et témoin dans les performances cognitives de fin de CP, ni dans l'échantillon disponible pour la première année (c'est le résultat de la section précédente), ni (nous venons de le montrer) dans l'échantillon disponible en deuxième année.

Le tableau 11 ne révèle aucune différence significative, ni dans le redoublement, ni dans les dimensions cognitives mesurées par les évaluations nationales. Deux ans après la mise en œuvre du dispositif, les élèves présélectionnés qui ont participé aux clubs CPC n'ont pas de compétences différentes en lecture, en écriture, en vocabulaire, en grammaire, en orthographe et en

¹⁶ Aucun effet n'est trouvé sur l'ensemble des élèves et nous ne détaillons pas ces résultats.

mathématiques, que les élèves initialement semblables des écoles témoin qui ont bénéficié des actions de l'Education nationale.

8. Conclusion

Cette évaluation montre que l'introduction de Coup de Pouce Clé 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, ni à la fin du CP, ni un an plus tard en fin de CE1. 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. Cependant, contrairement à ce que l'on pourrait espérer, ce goût pour la lecture ne se transforme pas en compétences cognitives plus grandes.

Ce résultat pose la question de l'externalisation de la prise en charge des élèves en difficulté. L'évaluation démontre que les élèves pris en charge par CPC ne progressent pas davantage que ceux qui sont aidés par les dispositifs de l'Education nationale, dont certains, tels que les RASED ont vu leurs moyens diminuer. Même si un dispositif tel que CPC apporte des dimensions spécifiques, il n'est pas plus efficace sur les apprentissages fondamentaux et, dans ces conditions, on peut se demander pourquoi ne pas concentrer les ressources à l'intérieur de l'institution.

Pour aller au bout de la comparaison, il faudrait être en mesure de rapporter le coût de CPC, qui est bien identifié, au coût par élève des prestations offertes à notre échantillon témoin. Il manque pour cela non seulement les données comptables mais aussi des informations fines sur le nombre d'heures de chaque intervention affectée à chaque élève dans l'année. Par ailleurs, si elle consomme des ressources de l'Etat, l'Apfée mobilise aussi les dons de mécènes, publics ou privés, et on peut considérer qu'elle est capable de mobiliser des moyens supplémentaires qui, *in fine*, viennent s'ajouter aux moyens mis à la disposition des élèves. Cependant, les différentes évaluations disponibles jusqu'à maintenant ne permettent pas de démontrer l'impact des moyens ainsi mobilisés sur la progression des élèves et donc l'effet de levier sur les ressources publiques.

Références

- Acadie, 2012, « Evaluation qualitative du Coup de Pouce CLE », Rapport final pour la Mafej, mars 2012.
- 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.

Todd, Petra, et Kenneth Wolpin, 2003, « On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement », *Economic Journal*, 113 (485), F3-F33.

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
<i>Panel A- Echantillon complet</i>					
<u>Variables de composition</u>					
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 présélectionnés (LP+LS)	109	5,913	-0,430	(0,357)	0,231
Nombre de présélectionnés (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
<u>Note DEPP 2011</u>					
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
<u>Note DEPP 2010</u>					
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
<i>Panel B- Echantillon strates non manquantes</i>					
<u>Variables de composition</u>					
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 présélectionnés (LP+LS)	92	6,010	-0,364	(0,369)	0,326
Nombre de présélectionnés (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
<u>Note DEPP 2011</u>					
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
<u>Note DEPP 2010</u>					
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.

Tableau 3 — Taux de non réponse aux enquêtes de fin de CP

Tableau 3 : Taux de non réponse aux enquêtes de fin de cycle								
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 corrélation 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
<u>Actions hors temps scolaire</u>			
Coup de pouce clé	69%	0%	0,00
Aide aux leçon/Atelier lecture-écriture	7%	44%	0,00
<u>Actions sur le temps scolaire</u>			
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
<i>Panel A- Echantillon complet</i>				
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
<i>Panel B- Echantillon strates non manquantes</i>				
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
<i>Panel C- Echantillon strates non manquantes- Liste Principale</i>				
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.

Tableau 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
<i>Panel A- Liste Principale</i>						
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
<i>Panel B - Liste des non-sélectionnés</i>						
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 corrélation 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 principales)

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 suffisamment 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 compte	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 régressions 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 corrélation 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 8 — Taux de non réponse aux données de CE1

Variable	Taux de non réponse					Source de la non réponse différentielle		
	N	témoin	différence test/témoin	écart-type de la différence	p-value	école	classe	élève
<i>Panel A - Echantillon complet</i>								
Non réponse "évaluation nationale de CE1"	5101	.409	0	.065	0.999	-0.077	0.063**	0.014
Non réponse "Redoublement"	5101	.37	0.001	.067	0.985	-0.1	0.049	0.053
<i>Panel B- Liste principale</i>								
Non réponse "évaluation nationale de CE1"	913	.398	-0.079	.066	0.237	-0.092	0.045**	-0.032
Non réponse "Redoublement"	913	.317	-0.069	.067	0.306	-0.1	0.04	-0.008
<i>Panel C- Echantillon Strate non manquante CP- Liste principale</i>								
Non réponse "évaluation nationale de CE1"	815	.384	-0.065	.07	0.356	-0.056	0.05**	-0.06
Non réponse "Redoublement"	815	.301	-0.048	.071	0.495	-0.065	0.045	-0.028

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 corrélation 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 élèves de la liste principale; dans le panel C il est en outre restreint aux strates de tirage dans lesquelles chacune des classes a retourné au moins un

Tableau 9 - Equilibre des performances en CP entre les groupes expérimentaux pour les répondants à l'évaluation CE1

	nombre répondants	d'écoles	test - témoin	écart-type	p-value
<i>Panel A - Echantillon complet</i>					
score lecture	2895	100	0.005	(.009)	.574
score mathématiques	2792	100	0.011	(.013)	.383
score phonologie	2815	100	0.006	(.01)	.546
score compréhension	2828	100	0.003	(.009)	.712
score "goût pour les maths"	2799	100	0.02	(.049)	.69
score "goût pour la lecture"	2871	100	-0.003	(.034)	.93
score "goût pour la sport"	2826	100	-0.021	(.029)	.465
<i>Panel B- Liste principale</i>					
score lecture	576	99	0.005	(.011)	.622
score mathématiques	556	99	0.017	(.018)	.338
score phonologie	561	99	0.009	(.013)	.498
score compréhension	560	99	-0.003	(.013)	.79
score "goût pour les maths"	562	99	0.039	(.079)	.623
score "goût pour la lecture"	572	99	0.085	(.059)	.151
score "goût pour la sport"	559	99	-0.037	(.058)	.529
<i>Panel C- Echantillon Strate non manquante CP- Liste principale</i>					
score lecture	523	86	0.004	(.011)	.698
score mathématiques	505	86	0.021	(.019)	.267
score phonologie	509	86	0.013	(.013)	.301
score compréhension	508	86	-0.008	(.013)	.546
score "goût pour les maths"	509	86	0.091	(.08)	.256
score "goût pour la lecture"	519	86	0.098	(.062)	.112
score "goût pour la sport"	506	86	-0.004	(.059)	.943

Le tableau présente les résultats des régressions de la variable dépendantes sur la variable d'assignation au groupe expérimental et sur les effets fixes de strate, restreint aux répondants à l'évaluation de CE1. Les résultats portent sur différentes parties de l'échantillon (échantillon complet, liste principale, liste principale sur les strates écoles et classes répondantes à l'évaluation de CP). Les variables explicatives proviennent des tests de fin d'année de CP. L'écart-type de la différence test-témoin est calculé avec un estimateur robuste qui prend en compte la corrélation des résidus à l'intérieur de chaque école.

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

Tableau 10 - Equilibre des performances en CP entre les groupes expérimentaux pour les répondants à la variable de redoublement

	répondants	nombre d'écoles	test - témoin	écart-type	p-value
<i>Panel A - Echantillon complet</i>					
score lecture	3061	103	0.01	(.009)	.277
score mathématiques	2941	103	0.017	(.013)	.214
score phonologie	2961	103	0.01	(.011)	.326
score compréhension	2985	103	0.009	(.009)	.333
score "goût pour les maths"	2945	102	0.025	(.047)	.602
score "goût pour la lecture"	3032	102	0.005	(.033)	.888
score "goût pour la sport"	2975	102	-0.01	(.028)	.73
<i>Panel B- Liste principale</i>					
score lecture	636	102	0.016	(.013)	.218
score mathématiques	614	102	0.034	(.021)	.1
score phonologie	615	102	0.019	(.015)	.211
score compréhension	617	102	0.011	(.014)	.467
score "goût pour les maths"	613	101	0.053	(.075)	.482
score "goût pour la lecture"	628	101	0.108*	(.056)	.053
score "goût pour la sport"	613	101	0.004	(.051)	.932
<i>Panel C- Echantillon Strate non manquante CP- Liste principale</i>					
score lecture	579	89	0.015	(.014)	.294
score mathématiques	560	89	0.037*	(.022)	.097
score phonologie	559	89	0.023	(.015)	.14
score compréhension	561	89	0.005	(.015)	.75
score "goût pour les maths"	556	88	0.094	(.077)	.22
score "goût pour la lecture"	571	88	0.119**	(.058)	.042
score "goût pour la sport"	556	88	0.03	(.052)	.56

Le tableau présente les résultats des régressions de la variable dépendantes sur la variable d'assignation au groupe expérimental et sur les effets fixes de strate, restreint aux répondants à la variable de redoublement. Les résultats portent sur différentes parties de l'échantillon (échantillon complet, liste principale, liste principale sur les strates écoles et classes répondantes à l'évaluation de CP). Les variables explicatives proviennent des tests de fin d'année de CP. L'écart-type de la différence test-témoin est calculé avec un estimateur robuste qui prend en compte la corrélation des résidus à l'intérieur de chaque école.

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

Tableau 11 - Effet du traitement sur les résultats en deuxième année (redoublement et compétences en CE1)

	répondants	nombre d'écoles	effet	écart-type de l'effet	p-value
<i>Panel A: liste principale</i>					
Redoublement en CP	665	105	-0.027	(.022)	.215
Score français CE1	591	101	-0.01	(.088)	.905
Score lecture CE1	548	101	0.023	(.103)	.821
score écriture CE1	556	101	-0.036	(.125)	.776
score vocabulaire CE1	546	101	-0.069	(.103)	.504
Score grammaire CE1	567	101	-0.065	(.1)	.516
score orthographe CE1	543	101	-0.08	(.088)	.362
Score Mathématiques CE1	597	101	-0.1	(.081)	.217
<i>Panel B: liste principale sur strates répondantes à l'évaluation CP</i>					
Redoublement en CP	596	90	-0.022	(.024)	.353
Score français CE1	532	87	0.003	(.081)	.974
Score lecture CE1	493	87	-0.002	(.088)	.983
score écriture CE1	506	87	0.023	(.104)	.822
score vocabulaire CE1	491	87	-0.068	(.098)	.491
Score grammaire CE1	511	87	-0.108	(.106)	.31
score orthographe CE1	488	87	-0.063	(.08)	.429
Score Mathématiques CE1	537	87	-0.074	(.083)	.376

La première colonne indique le nombre d'élèves répondants inclus dans chacune des estimations (il s'agit toujours des élèves présélectionnés en liste principale). 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, âge et sexe et résultats aux tests cognitifs passés en fin de CP). L'"écart-type" de ce coefficient est calculé avec un estimateur robuste et prend en compte la corrélation 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. 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 en CP.

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