



HAL
open science

L'évaluation externe au service d'une politique locale. L'exemple d'un dispositif d'accompagnement scolaire

Céline Piquée, Bruno Suchaut

► To cite this version:

Céline Piquée, Bruno Suchaut. L'évaluation externe au service d'une politique locale. L'exemple d'un dispositif d'accompagnement scolaire. Colloque de la Société Française de l'Évaluation " L'évaluation au service de la stratégie publique ", Jun 2002, Lille, France. hal-01692555

HAL Id: hal-01692555

<https://hal.science/hal-01692555>

Submitted on 9 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'EVALUATION EXTERNE AU SERVICE D'UNE POLITIQUE LOCALE. L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE

Céline PIQUEE et Bruno SUCHAUT
IREDU-CNRS, Université de Dijon

INTRODUCTION

Depuis plus d'une dizaine d'années, la municipalité de Colombes propose un dispositif d'accompagnement à la scolarité dont l'objectif principal est d'offrir une aide aux enfants de cours préparatoire qui ne semblent pas avoir un environnement familial favorable en matière de suivi scolaire et de culture écrite (Chauveau, G., 1997). Chaque année, environ deux cents enfants sont concernés par cette action financée par la municipalité et des organismes publics (C.A.F. et F.A.S.). Le pilotage du dispositif d'accompagnement est assuré par un comité composé de personnes à l'origine de l'action et impliquées directement dans sa mise en place concrète. Plus globalement, l'accompagnement à la scolarité désigne l'ensemble des dispositifs qui, hors temps scolaire, visent à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire (Charte de l'accompagnement à la scolarité, 2002). Sur le territoire national, une multitude de dispositifs existent sous des formes variées, tant dans leur modalités de fonctionnement que du point de vue du public d'élèves accueilli en leur sein (Piquée, C., 2001).

Le dispositif Coup de pouce mis en place à Colombes est né des travaux de Gérard Chauveau concernant l'acquisition de la lecture. Selon cet auteur, l'apprentissage de la lecture se répartit en trois temps : la phase d'apprentissage préscolaire (ce que l'enfant découvre, acquiert jusqu'à six ans), la phase d'apprentissage strictement scolaire (acquis et activités à l'école) et la phase d'apprentissage périscolaire (ce que l'enfant réalise en dehors de l'école et qui complète son apprentissage). C'est sur cette troisième phase que se situe l'action Coup de pouce qui se veut une action préventive de l'échec dans l'apprentissage de la lecture, périscolaire et péri-familiale (l'action repose sur la participation et la formation des parents). Les objectifs de cette action sont de deux ordres : réduire les disparités dans le temps d'apprentissage périscolaire et mobiliser et dynamiser l'ensemble des instances éducatives (école, familles, structures périscolaires) sur le temps d'apprentissage périscolaire de la lecture et faire le lien entre ces trois instances.

De façon plus concrète, des principes de fonctionnement très rigoureux ont été définis pour assurer le respect des principes mentionnés précédemment. Succinctement, on retient les cinq points suivants :

- les enfants qui ne semblent pas avoir un environnement socio-familial très favorable en matière de suivi scolaire ou de culture écrite et les enfants considérés comme "fragiles" en lecture par leur enseignant peuvent être accueillis dans les clubs (le choix des enfants à accueillir relève des enseignants),
- l'action se situe hors temps scolaire mais fonctionne en collaboration avec l'école

- (notamment, les dispositifs sont implantés dans les écoles),
- un club est composé d'un animateur pour cinq enfants,
 - pendant 1h30, les enfants ont _ heure de détente (dont un goûter) et une heure d'activités de type lecture-écriture (dont_ d'heure en fin de séance consacré à l'écoute d'une histoire),
 - les enfants comme leurs parents s'engagent à accepter les règles de fonctionnement : pus d'absentéisme, participation des parents à des séances...

Cette communication portera principalement sur l'évaluation du dispositif réalisée pendant l'année scolaire 2000/2001 en présentant la méthode retenue et les résultats produits. En guise de conclusion, nous nous interrogerons sur les problèmes que peuvent poser les résultats produits par l'évaluation externe dans la mesure où ils diffèrent sensiblement de ceux exposés lors des évaluations internes antérieures. Les implications en terme de politique éducative seront également discutées.

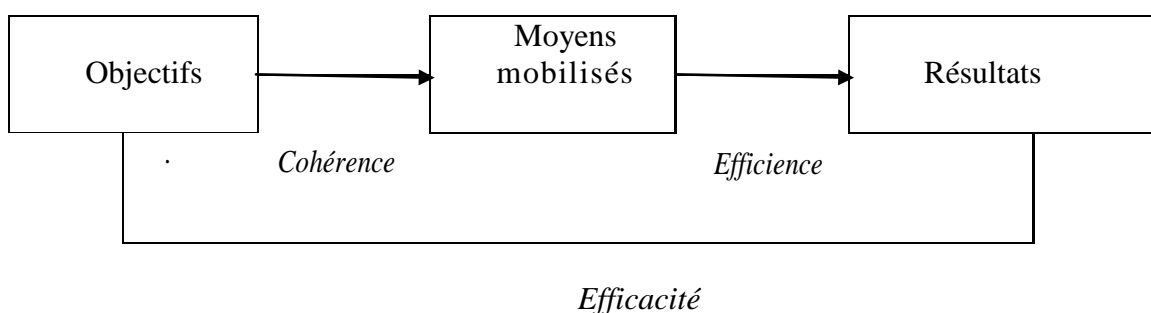
1. L'EVALUATION DU DISPOSITIF

1.1. L'évaluation interne

La préoccupation en matière d'évaluation de ce dispositif a été affichée dès le départ par la municipalité puisque chaque année un rapport est produit par le comité de pilotage qui fournit des éléments d'efficacité. Cette évaluation, si elle a le mérite d'exister, présente un certain nombre de limites. En premier lieu, elle donne une place prépondérante aux opinions des acteurs impliqués dans le dispositif tant du point de vue des organisateurs (enseignants et intervenants) que du point de vue des bénéficiaires (familles des enfants concernés). En second lieu, la méthodologie adoptée souffre de nombreuses insuffisances. En effet, si le recueil des opinions permet de mettre le doigt sur des aspects positifs ou négatifs du fonctionnement du dispositif, il n'en reste pas moins, d'une part, que ces opinions peuvent apparaître contradictoires selon les acteurs interrogés et, d'autre part, qu'elle constitue par nature une appréciation subjective de la réalité. Par ailleurs, à un niveau méthodologique, on relève des biais liés aux modalités de recueil de ces informations qualitatives. Ainsi, au cours des différentes évaluations réalisées, le taux de réponses au questionnaire destiné aux parents d'élèves dépasse à peine les 50% sans que l'on ait vérifié si les non-répondants ont des opinions similaires à celles émises par les répondants. A un même niveau méthodologique, une seconde limite est l'absence de raisonnement comparatif : l'efficacité de l'action est appréciée sans référence à une population témoin (des enfants de caractéristiques comparables mais qui n'ont pas eu accès au dispositif) ou à des actions alternatives qui pourraient elles-mêmes être source d'efficacité. En outre, la mesure même de l'efficacité du dispositif sur les élèves est rudimentaire en ce sens que les méthodes d'analyses utilisées ne permettent pas d'évaluer précisément au cours d'une période donnée (en l'occurrence une année scolaire) la contribution spécifique du dispositif à l'amélioration des performances des élèves. Au total, les évaluations précédemment conduites relèvent d'une approche interne qui apparaît à nos yeux insuffisante pour se prononcer rigoureusement sur l'efficacité de l'action.

1.2. L'évaluation externe

En septembre 2000, la municipalité décide de compléter le regard très positif porté par les acteurs sur l'action par une évaluation de nature externe, plus distanciée des opinions. Cette évaluation, réalisée au cours de l'année scolaire 200012001 (Piquée, C. & Suchaut, B., 2002), s'appuie sur la mesure des effets de l'action à travers les progressions des élèves dans le domaine de la lecture. La logique de cette évaluation est basée sur une démarche classique qui cherche à analyser les relations qu'entretiennent les objectifs visés, les moyens mobilisés et les résultats obtenus comme le montre schéma suivant.



Une première relation à explorer est celle qui relie les objectifs affichés du dispositif et les moyens effectivement mobilisés pour les atteindre. Le volume de ces moyens peut être traduit sous la forme de coûts qui prennent en compte des éléments tels que la rémunération horaire des intervenants, le nombre d'heures effectuées par les intervenants, le nombre d'enfants concernés, le matériel éducatif. Ce qui nous intéresse ici est l'analyse de la cohérence du fonctionnement du dispositif et notamment de savoir si la façon d'utiliser ces moyens est en accord avec les objectifs. Une deuxième relation est celle qui met en relation les objectifs visés et les résultats obtenus à la suite de l'action. Ces derniers concernent principalement les élèves, leurs acquisitions dans le domaine de la lecture. L'analyse de cette relation permet de mesurer l'efficacité du dispositif. Une troisième relation associe les moyens aux résultats. Dans ce cas, c'est l'efficience que l'on examine. Concrètement, une organisation efficiente est celle qui maximise les résultats pour un coût donné. Il est d'usage d'estimer les moyens sous la forme de coûts unitaires. Pour ce qui nous concerne, l'action Coup de pouce revient à environ 900 euros par enfant et par an, il est donc légitime pour les financeurs et plus généralement pour le contribuable de justifier de la bonne utilisation de ces moyens. Une évaluation complète devrait prendre en compte ces trois dimensions (cohérence, efficacité et efficience). Pour notre part, nous nous centrerons dans cette communication principalement sur l'analyse de l'efficacité du dispositif, celle-ci permettant de révéler également des informations sur sa cohérence et son efficience probable.

1.3. Les principes méthodologiques

Pour conduire cette évaluation externe de l'efficacité du dispositif, on utilise un modèle classique dans le champ de la recherche en éducation qui consiste à mettre en relation les variables de résultats (les acquisitions des élèves en lecture) avec des variables explicatives (les caractéristiques des élèves accueillis et de leur environnement familial et scolaire). La relation entre ces variables sera analysée dans une perspective comparative, en comparant les résultats des élèves accueillis dans le dispositif à celles

des autres élèves de CP. Les techniques d'analyse auxquelles on aura recours permettront i) d'identifier la contribution spécifique du dispositif dans l'explication des différences de scores observées en fin d'année scolaire et H) de contrôler l'influence de différents facteurs dans les processus d'acquisition, facteurs dont on sait qu'ils jouent un rôle certain (le milieu social notamment), principe fondamental de la modélisation des phénomènes éducatifs (Jarousse, J-P., 1999). Pour ce faire, cette analyse doit s'appuyer sur une démarche empirique nécessitant un large recueil d'informations auprès du public visé.

1.4. Les données collectées

L'ensemble des élèves de CP de la commune concernée a été retenu, soit environ 900 élèves, Parmi ces élèves, environ 200 ont été accueillis dans le dispositif Coup de pouce durant l'année scolaire 2000/2001. Tous les élèves de CP ont été testés en lecture en début¹ et en fin d'année scolaire au moyen d'épreuves reposant sur plusieurs dimensions de cet apprentissage. Ces épreuves sont centrales pour l'approche externe et la mesure de l'efficacité du dispositif car elle servent à mesurer de façon objective, c'est à dire détachée des jugements des enseignants et des parents, les progressions des élèves au cours de l'année scolaire. Pour identifier les caractéristiques du public d'élèves, des questionnaires ont été administrés rassemblant des informations sur les variables sociales et démographiques (fige des élèves, profession des parents...). Un certain nombre d'informations a également été recueilli en ce qui concerne le fonctionnement du dispositif, à travers des questionnaires administrés aux intervenants des clubs et ce afin d'obtenir une mesure des moyens mobilisés et des pratiques mises en œuvre pour répondre aux objectifs du dispositif.

2. LES PRINCIPAUX RESULTATS

Un certain nombre de questions très précises a été posé dans ce travail En effet, si l'objectif principal est d'obtenir une estimation de l'efficacité du dispositif, cela ne dispense pas de conduire un certain nombre d'analyses préliminaires, Précisément, avant d'engager l'évaluation de l'efficacité pédagogique du dispositif, nous nous sommes interrogés en matière d'éligibilité, c'est-à-dire que nous avons examiné les déterminants de l'admission des élèves au sein du dispositif.

2.1 Les déterminants de l'admission des élèves

Selon ses concepteurs, le dispositif d'accompagnement scolaire Coup de pouce de la ville de Colombes vise essentiellement les élèves qui sont jugés « fragiles » par leurs enseignants, après deux mois d'école, soit environ 20 à 25% d'écoliers pour lesquels le pronostic dans le domaine de l'apprentissage de la lecture est très réservé (Chauveau, G, 1997), Compte tenu que l'on dispose d'une part d'une mesure relative du niveau des élèves juste avant l'entrée dans le dispositif et, d'autre part, de leurs caractéristiques individuelles et sociales, il est possible d'examiner de façon objective les déterminants de la fréquentation du dispositif Une première analyse

¹ Plus précisément, les épreuves initiales ont été administrées au début du mois de novembre, c'est à dire au moment où l'action d'accompagnement scolaire débute

(tableau 1) est de comparer les performances des élèves pris en charge dans le dispositif à celles des autres élèves au moment où l'affectation se décide.

Tableau 1-Comparaison des scores au test de début d'année des élèves admis en Coup de Pouce et des élèves non admis²

| | Score moyen | Ecart-type | Minimum | Maximum |
|-------------------|-------------|------------|---------|---------|
| Coup de Pouce | 90,8 | 14,1 | 37,0 | 117,3 |
| Non Coup de Pouce | 103,1 | 14,1 | 37,1 | 119,3 |

La moyenne des élèves admis au sein des clubs Coup de pouce est de 12,3 points inférieure à la moyenne des autres élèves, Il s'agit ici d'un effet« brut» qui est due en partie au fait que les élèves Coup de pouce ont des caractéristiques socio-démographiques différentes des élèves non pris en charge en Coup de pouce. Nous y reviendrons. On ne peut cependant manquer de noter que l'amplitude des scores est quasiment la même dans les deux groupes d'élèves, En d'autres termes, certains élèves en difficulté (d'après les résultats obtenus au test) ne sont pas admis en Coup de Pouce alors que d'autres, sans difficulté apparente, le sont. Une manière d'observer ce recouvrement de population est de scinder l'échantillon en trois groupes : les élèves faibles, moyens et forts³, Le tableau 2 permet d'examiner le pourcentage d'élèves de chacune de ces trois catégories admis en Coup de pouce ou non.

Tableau 2 ·Pourcentage d'élèves faibles, moyens et forts pris en charge ou non en Coup de pouce

| | Elèves faibles | | Elèves moyens | | Elèves forts | |
|-------------------|----------------|-----------|---------------|-----------|--------------|-----------|
| | % | effectifs | % | effectifs | % | effectifs |
| Coup de pouce | 53,2 | 67 | 23,8 | 146 | 1,9 | 2 |
| Non Coup de pouce | 46,8 | 59 | 76,2 | 468 | 98,1 | 106 |
| Total | 100,0 | 126 | 100,0 | 614 | 100,0 | 108 |

D'une part, il convient de noter que les élèves forts sont réellement en très faible effectif au sein des clubs La prise en charge en Coup de pouce concerne donc en quasi-totalité des élèves de niveau faible ou moyen en début d'année D'autre part, si plus de 50% des élèves faibles fréquentent les clubs, cela signifie qu'il subsiste près de 50% de ces élèves qui ne sont pas admis Ceci peut s'expliquer par le fait que le nombre de place est limité, mais il est probable également qu'il existe une "incohérence" dans les décisions de prise en charge puisque que plus de 20% des élèves de niveau moyen sont admis en Coup de pouce ou non.

² Les scores des élèves en début et en fin d'année sont exprimés dans une échelle dont la moyenne sur l'ensemble de l'échantillon vaut 100 et l'écart-type 15.

³ Cette distinction été réalisée sur une base statistique communément admise dans ta recherche en éducation : les élèves faibles sont ceux qui obtiennent un score inférieur à 85 (soit un écart-type en-dessous de la moyenne). les élèves forts ont un score supérieur à 115 {soit un écart-type au-dessus de la moyenne), les élèves moyens constituent les deux tiers restants de la distribution gaussienne (score compris entre 85 et 115)

Nous pouvons également examiner la population d'élèves accueillie dans le dispositif en nous référant à l'avis de l'enseignant quant au niveau initial de ses élèves. Ce deuxième indicateur est peut-être moins objectif mais il est basé sur une observation plus longue des élèves (entre le mois de septembre et le mois de novembre) qui repose sans doute sur des dimensions plus diversifiées de la valeur scolaire des élèves (comportement en classe, connaissance de l'environnement familial, attitude face au travail scolaire...). Là encore, les écarts entre les deux groupes sont très marqués comme on peut le voir dans le tableau

Tableau 3. Comparaison des avis des enseignants vis à vis de l'apprentissage de la lecture (en début d'année) des élèves admis en Coup de Pouce et des élèves non admis (en%)

| | Coup de Pouce | | Non Coup de pouce | |
|----------------------|---------------|-----------|-------------------|-----------|
| | % | effectifs | % | effectifs |
| En grande difficulté | 13,0 | 28 | 4,3 | 27 |
| En difficulté | 40,5 | 87 | 6,3 | 40 |
| Niveau moyen | 39,5 | 85 | 22, | 144 |
| Bon niveau | 4,7 | 10 | 59,6 | 377 |
| Non renseigné | 2,3 | 5 | 7,1 | 45 |
| Total | 100,0 | 215 | 100,0 | 633 |

Plus de la moitié des élèves admis en Coup de Pouce (53,5%) sont jugés en difficulté (grande ou non) par leur enseignant, c'est le cas de seulement 4,3% des autres élèves. Pour ces derniers, près des deux tiers des élèves sont jugés de bon niveau alors que cette situation ne concerne que 4,7% des élèves en Coup de Pouce. Ces premières descriptions tendent à montrer que les élèves admis au sein des clubs Coup de pouce rencontrent effectivement des difficultés scolaires. Cependant, tous les élèves rencontrant des difficultés (que l'on se réfère aux résultats des épreuves ou aux avis des maîtres) ne sont pas admis dans les clubs.

Cette analyse est bien entendu sujette à discussion car les élèves en très grande difficulté scolaire ne sont pas systématiquement visés par le dispositif Coup de pouce ; ce critère n'étant certainement pas le seul élément déterminant de la fréquentation, d'autres analyses sont donc nécessaires pour progresser dans la connaissance des mécanismes liés à l'admission. Il convient notamment d'examiner le rôle des caractéristiques socio- démographiques de ces élèves puisque l'admission se fonde également sur l'environnement social et familial de l'élève (Chauveau, G., 1997).

Pour cela, il est possible d'étudier, à l'aide d'un modèle statistique, quelles sont les variables disponibles au niveau des élèves et de leur environnement familial qui permettent d'expliquer la logique de l'admission en Coup de pouce. On estime alors la probabilité d'être admis en Coup de pouce en fonction à la fois des caractéristiques scolaires (score obtenu à l'évaluation de novembre) et des caractéristiques socio-démographiques. Les résultats de cette estimation sont présentés dans le tableau 4⁴.

⁴ Des estimations complémentaires ont été effectuées (mais non présentées ici) qui permettent de tester la présence d'un éventuel "biais de sélection" dans la probabilité d'être pris en charge dans le dispositif. L'idée étant que certaines caractéristiques des élèves non directement observables dans cette enquête (liées à l'environnement familial et culturel des élèves, mais aussi à des variables comportementales) peuvent

Tableau 4- Analyse de la probabilité d'admission en Coup de pouce en fonction des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves

| Variables | | Coefficient | Khi_ |
|--------------------------------------|----------------------------|-------------|------|
| Référence | Active | | |
| Score initial (épreuves de novembre) | | -0,039 | *** |
| Père ouvrier ou sans profession | Père cadre moyen | -0,37 | * |
| | Père cadre moyen | -0,93 | *** |
| | Père cadre supérieur | -1,49 | *** |
| Autre nationalité | Père africain ou maghrébin | +0,40 | ** |
| Constante | | 2,64 | *** |
| D de Somers | | 0,53 | |

* : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

Les variables socio-démographiques agissent selon une certaine « logique » présente dans l'action Coup de pouce puisque que la probabilité d'être admis est plus forte pour les élèves: qui présentent de faibles performances à l'évaluation initiale, d'origine sociale modeste et dont les parents sont d'origine africaine ou maghrébine. On peut également estimer l'impact spécifique de chaque variable sur la probabilité d'être admis en Coup de pouce (les coefficients du modèle ne sont pas directement interprétables⁵). Par exemple, à caractéristiques socio-démographiques données, pour 10 points de moins au test initial, la probabilité d'admission augmente de 6%.

2.2 Les effets du dispositif sur les acquisitions de fin d'année scolaire

C'est une analyse qui permet d'isoler l'effet spécifique du dispositif au cours du CP, tout en contrôlant l'influence des autres facteurs, qui a été conduite et les estimations relatives à cette analyse sont présentées dans le tableau suivant.

intervenir dans la décision d'admission en Coup de pouce pour tester la présence de ce biais de sélection, on utilise un indicateur nommé "inverse du ratio de Mills" les résultats de ces estimations montrent que ces variables inobservées sont bien associées aux élèves pris en charge en Coup de pouce. Toutefois, ces variables n'expliquent pas les différences de niveau scolaire entre les élèves Coup de pouce et les autres.

⁵ On estime l'impact au point moyen en multipliant le coefficient par P (1-P), P étant la probabilité moyenne

Tableau 5 • Modèles expliquant *les* progressions des élèves en cours de CP
(caractéristiques individuelles et avis de l'enseignant)

| Variables | | Coefficient | t de Student |
|----------------------------------------|----------------------|-------------|--------------|
| Référence | Active | | |
| Garçon | Fille | +0,93 | n.s. |
| Mois de naissance | | +0,22 | •• |
| Mère active | Mère inactive | -0,84 | n.s. |
| Père ouvrier ou sans profession | Père employé | -0,30 | n.s. |
| | Père cadre moyen | +0,14 | n.s. |
| | Père cadre supérieur | +3,00 | •• |
| Avis de l'enseignant en début d'année | | +6,03 | ••• |
| Score initial | | +0,38 | ••• |
| Non Coup de pouce | Coup de pouce | -0,55 | n.s. |
| Constante | | 40,65 | ••• |
| R_ (pourcentage de variance expliquée) | | 51,0 | |

* : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

Ce modèle de régression linéaire intègre comme variables de contrôle à la fois une mesure objective et externe du niveau des élèves par le biais du score initial et l'avis des enseignants quant à ce niveau initial. Ces deux variables permettent d'obtenir une appréciation plus large et plus rigoureuse du niveau de performances de tous les élèves avant la prise en charge de certains d'entre eux dans le dispositif. La prise en compte de l'avis de l'enseignant permet en fait d'estimer l'impact du dispositif en raisonnant sur un groupe témoin davantage comparable aux élèves qui fréquentent le Coup de pouce. On notera qu'à niveau initial donné, l'avis de l'enseignant conserve une influence sur les progressions des élèves, ce qui, compte tenu des arguments précédents, ne constitue pas une surprise

Les autres variables de contrôle (caractéristiques socio-démographiques des élèves) agissent de façon conforme aux travaux antérieurs (Mingat, M, 1987, 1991 ; Le-Bastard, S. & Suchaut, B., 2000) à ce niveau de la scolarité avec notamment des progressions meilleures quand les élèves sont d'origine sociale favorisée (père cadre supérieur). La variable cible affiche un coefficient proche de zéro ce qui signifie qu'à ce stade de l'analyse, les élèves pris en charge dans le dispositif d'accompagnement scolaire ne réalisent pas de progressions supérieures à celles des autres élèves de caractéristiques comparables non concernés par l'action Coup de pouce⁶.

2.3 Les effets différenciés selon les caractéristiques des élèves

Cela étant, il convient de préciser qu'il s'agit ici d'une estimation globale qui peut évoluer selon que l'on considère certaines caractéristiques du public d'élèves. Compte tenu des objectifs du dispositif d'accompagnement scolaire, en l'occurrence, et de façon résumée, la réduction des inégalités sociales de réussite en lecture au CP, il est apparaît pertinent de se centrer sur deux types d'interactions entre les

⁶ On précisera que les modèles (non présentés dans ce texte) qui prennent également en compte les caractéristiques du contexte scolaire (nombre d'élèves dans la classe, caractéristiques des enseignants...) fournissent des résultats semblables en matière d'efficacité pédagogique du dispositif

caractéristiques des élèves et l'effet du dispositif: le niveau scolaire initial et le milieu social. L'idée sous-jacente à ces analyses est que le niveau de compétence des élèves au moment de la prise en charge ou son milieu social peuvent conditionner l'efficacité de l'action. Ainsi, on pourrait supposer, à l'instar de travaux sur les effets différenciés de l'utilisation des bibliothèques centres documentaires au CP (Matée, P., 1992) que les élèves les moins en difficulté sociale ou scolaire tirent davantage profit de l'aide apportée que les autres. Dans ce cas, nous dépassons le strict cadre de l'évaluation de l'efficacité pédagogique pour aborder celle de l'équité.

Afin d'appréhender l'effet du dispositif sur les progressions des élèves en cours d'année en fonction de leur niveau initial, 4 groupes d'élèves ont été identifiés sur une base statistique selon la distribution des scores à l'épreuve de novembre : les élèves "très faibles" (au nombre de 44 dans les clubs Coup de pouce), les élèves "faibles" (au nombre de 49), les élèves "moyens" (au nombre de 56) et enfin, les élèves "bons"⁷ (au nombre de 67). Huit variables d'interaction⁸ ont alors été créées en croisant le niveau des élèves et la fréquentation ou non du dispositif. Les résultats d'une modélisation estimant les progressions des élèves appartenant à ces différents groupes, à niveau initial et caractéristiques sociales donnés, sont résumés dans le tableau 6.

Tableau 6 · Impact différencié du Coup de pouce selon le niveau initial

| Variables actives Variables de référence | | Elèves Coup de pouce | | | |
|---------------------------------------------|--------------|----------------------|-------------|------------|------------|
| | | Très faibles | Faibles | Moyens | Bons |
| Élèves témoins | Très faibles | +4.5 (*) | | | |
| | Faibles | | +0.8 (n.s.) | | |
| | Moyens | | | + 1,3 (ns) | |
| | Forts | | | | -6,1 (***) |

n.s : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

On observe des résultats très différents selon les caractéristiques scolaires des élèves puisque ce sont uniquement les enfants les plus faibles en début d'année scolaire qui semblent bénéficier du dispositif : ces élèves très faibles ont des progressions supérieures de 4,5 points à celles des élèves comparables (en termes de caractéristiques socio-démographiques) et également très faibles qui n'ont pas été pris en charge dans ce dispositif. Les élèves faibles et les élèves moyens quant à eux ne progressent pas différemment selon qu'ils ont bénéficié du dispositif ou non (les coefficients ne sont pas significatifs). En revanche, on note un effet négatif auprès des élèves forts, estimé à -6,1 points⁹. En matière de réduction *des*

⁷ La catégorisation s'est effectuée selon les critères suivants : "élèves très faibles" ont obtenu un score inférieur à 80, les élèves "faibles" ont obtenu un score compris entre 80 et 90, les élèves "moyens" se situent entre 90 et 100 en début d'année, les élèves "bons" sont ceux qui ont obtenu un score supérieur à 100.

⁸ Très faible Coup de pouce, très faible non Coup de pouce, faible Coup de pouce, faible non Coup de pouce, etc.

⁹ Ces résultats sont stables lorsqu'au lieu de construire des variables d'interaction, l'échantillon total est scindé en 4 sous-échantillons (les élèves très faibles, faibles, etc.) et que l'on procède à 4 modélisations différentes pour estimer les progressions des élèves à l'intérieur de chaque échantillon selon qu'il ont ou non été pris en charge par le dispositif.

inégalités sociales de réussite scolaire (c'est-à-dire lorsque l'on cherche à évaluer l'effet du dispositif en fonction de l'origine sociale des élèves}, les résultats sont très nets: il n'existe aucun effet d'interaction entre la fréquentation du dispositif et l'activité professionnelle des parents. Autrement dit, l'action d'accompagnement scolaire n'est pas plus efficace sur des élèves provenant d'un milieu social particulier.

2.4 L'efficacité du fonctionnement du dispositif

Il s'agit ici d'examiner des effets différenciés en fonction du contexte dans lequel les élèves sont aidés au sein des clubs. Bien que les règles de fonctionnement des clubs Coup de pouce soient très précises et valent pour tous les clubs, les données recueillies montrent clairement qu'il existe certaines différences de traitement entre élèves selon le groupe dans lequel ils travaillent. Il devient alors inévitable d'examiner qu'elles sont les pratiques ou les modalités d'organisation qui se révèlent les plus pertinentes.

Des questionnaires descriptifs du fonctionnement des groupes ont été administrés aux animateurs. Ces questionnaires ont été conçus en collaboration avec le groupe de pilotage des clubs Coup de Pouce. Cela implique que le contenu et la forme des questions posées ne sont pas forcément adéquats avec le type de questionnement que nous posons dans ce chapitre. Pour autant, ces questionnaires ont permis d'obtenir des informations permettant d'examiner, dans un premier temps, les informations relatives aux caractéristiques des intervenants, puis, dans un second temps, nous tenterons de cerner le fonctionnement moyen du dispositif. Soixante-deux animateurs ont répondu à ce questionnaire.

Les animateurs sont pour 83,9% d'entre eux des animatrices. La moyenne d'âge est de 37 ans au début de l'enquête. Cette moyenne est cependant assortie d'une forte dispersion puisque certains animateurs sont âgés de 18 ans et d'autres en ont 64 (l'écart-type associé à la moyenne vaut 12,48). Le niveau de diplôme des intervenants est assez élevé : 32,3% ont un niveau baccalauréat, 38,7% ont un niveau équivalent à un bac+2 ou à un bac+3 et 27,5% ont un niveau d'études supérieur à bac+4 (un intervenant n'a pas déclaré son niveau d'études). Enfin, on dispose d'indications sur le profil professionnel de ces animateurs, profils présentés dans le tableau 7.

Tableau 7 : Profil des animateurs des clubs Coup de pouce

| Profil "professionnel" | Pourcentage | |
|-----------------------------------------------|-------------|----------|
| | % | effectif |
| Enseignant de l'école où est implanté le club | 48,4 | 30 |
| Enseignant d'une autre école | 19,4 | 12 |
| Etudiant | 17,7 | 11 |
| Aide éducateur | 4,8 | 3 |
| Autre | 6,5 | 4 |
| Non renseigné | 3,2 | 2 |
| Total | 100,0 | 62 |

Une très forte majorité des animateurs est enseignante (67,8%, soit plus des deux tiers). Il apparaît clairement que le plus souvent, ce sont les enseignants de l'école où est implanté le club qui sont chargés d'aider les élèves. Autrement dit, certains élèves peuvent avoir toute la journée avec un enseignant et le retrouver le soir dans le dispositif. Ensuite, on rencontre des étudiants et les aides éducateurs sont peu souvent sollicités pour prendre en charge les élèves du dispositif Coup de pouce.

D'autres différences sont également visibles en ce qui concerne les activités réalisées au sein du dispositif. Même si 71,0% des animateurs déclarent que les élèves sont inscrits à la bibliothèque municipale, 58,1% d'entre eux déclarent ne s'y être jamais rendu. Seulement 6 animateurs sur 62 déclarent plus de 10 déplacements à la bibliothèque dans l'année. En fait, d'après l'ensemble des réponses, on estime que la moyenne est de 2,8 visites dans l'année, certains n'y étant jamais allés et d'autres déclarant s'y être rendus 17 fois. Dans le même ordre d'idée, si 90,3% des animateurs déclarent que l'école dans laquelle est implanté le club dispose d'une Bibliothèque Centre Documentaire (B.CD.), la moyenne du nombre de visites annuelles atteint seulement 1,11. Nombre d'animateurs déclare n'avoir jamais utilisé la BCD et, au maximum, certains s'y sont rendus 2 fois.

Concernant plus spécifiquement le déroulement des séances, nous disposons d'indications en matière de répartition du temps accordé à chaque activité (goûter, devoirs et autres activités). En fait, il apparaît très clairement que la grande majorité du temps alloué est consacré aux activités autres que le goûter et les devoirs. Par ces "autres activités" il faut entendre, d'après les textes de référence des clubs Coup de pouce, les activités consacrées à la lecture-écriture, comme la lecture d'une "belle histoire" ou encore des jeux de mots. Concrètement, le temps moyen accordé au goûter est de 18 minutes mais s'échelonne de 5 à 30 minutes. Le temps consacré aux devoirs peut être de 15 minutes pour certains intervenants et de 40 minutes pour d'autres, la moyenne valant 23 minutes. Là encore, une certaine diversité est observée : un quart des animateurs déclare consacrer en moyenne un quart d'heure aux devoirs alors qu'un autre quart consacre une demi-heure (soit le double) à cette activité. Le temps restant pour les autres activités se répartit de façon inverse aux temps accordés aux devoirs et au goûter, avec une moyenne de 50 minutes (la plage de variation allant de 30 à 70 minutes). Pour ces autres activités, la dispersion est plus importante car, 25% des intervenants ont déclaré y consacrer en moyenne 35 minutes, alors qu'un autre quart a déclaré y consacrer 65 minutes. Ces différences seront, bien entendu, à relier à l'efficacité du dispositif; nous y reviendrons.

Enfin, nous l'avons déjà noté, le fonctionnement des clubs Coup de pouce repose très fortement sur la participation des parents. Cette notion est difficile à appréhender car, pour être mesurée, il conviendrait de disposer d'un nombre important d'informations allant du nombre de séances auxquelles ont participé les parents aux activités concrètement réalisées pendant ces séances. Par ailleurs, participation aux séances et implication des parents dans la scolarité de leur enfant ne sont pas forcément liées : on ne peut amalgamer non-participation et non-implication. La mesure de l'implication des parents dans la scolarité des enfants ne peut donc se faire ici, compte tenu des données dont on dispose. En revanche, il est possible d'apporter des informations sur la participation de ces parents aux séances ou, en d'autres termes, sur l'implication des parents dans le dispositif.

Un premier indicateur, très sommaire certes, est le taux de réponse au questionnaire. Celui-ci est de 56,7%, ce qui est tout à fait convenable au regard des réponses obtenues dans d'autres enquêtes qui utilisent ce même mode d'administration de questionnaires. On soulignera

également qu'il est difficile de donner un sens précis au fait de ne pas retourner le questionnaire. Un second indicateur de la participation parentale est le nombre de séances auxquelles ont participé les parents. D'après les réponses fournies par les animateurs, les parents des élèves accueillis en Coup de pouce respectent manifestement le contrat les engageant à participer à au moins une séance : 75 % d'entre eux ont assisté à au moins une séance au cours de l'année. Cela étant, la participation est variée près de 50% des parents n'ont assisté qu'à une seule séance, ils sont 16% à avoir participé à deux séances et seulement 11% ont assisté à plus de trois séances (dont 3% ont assisté à 4 ou 5 séances). Aucun parent n'a assisté à plus de 5 séances.

Les différences d'organisation de l'action Coup de pouce d'un lieu à un autre doivent à présent être mises en relation avec les progressions des élèves. Une remarque générale de nature méthodologique doit préalablement être faite concernant ce point. Le fait que plusieurs animateurs interviennent ensemble pour un même groupe d'enfants (dans 25 groupes sur 35) empêche de tester précisément l'influence de certaines caractéristiques des intervenants et de certaines modalités d'organisation. En effet, les informations qui concernent les groupes Coup de pouce représentent des moyennes qui n'ont pas véritablement de sens dans certains cas. Par exemple, un même groupe d'enfants dans lequel on a deux intervenants âgés respectivement de 22 et de 48 ans peut-il être comparé à un autre groupe dans lequel les animateurs sont âgés de 34 et de 36 ans ? Le problème se pose pour d'autres variables comme le niveau de diplôme par exemple.

Un second problème se pose dans l'estimation d'un éventuel "effet groupe" dans l'explication des progressions des élèves pris en charge en Coup de pouce. En effet, les groupes sont dans la majorité des cas composés d'élèves d'une même classe, et il est difficile de dissocier dans les progressions ce qui tient d'une part aux compétences de l'enseignant qui a en charge ces élèves pendant le temps scolaire, et d'autre part à l'effet autonome du groupe Coup de pouce.. De plus, les effectifs d'élèves étant, par nature, très réduit dans les groupes (en moyenne 5 élèves), la confiance statistique associée aux estimations est très réduite.

Ces limites étant annoncées, nous avons pu examiner plus globalement l'impact de certains variables qui rendent compte des modalités d'organisation du dispositif Coup de pouce. Un certain nombre d'entre elles n'ont d'ailleurs pas d'effet significatif sur les progressions des élèves pendant l'année de CP, on peut citer : le nombre d'élèves par groupe, la fréquence des visites à la BCD, les difficultés ressenties par les animateurs dans l'organisation de leur travail ou encore le temps déclaré être accordé aux différentes activités pendant les séances Coup de pouce (bien que sur ce dernier point les analyses montrent qu'il ne faut pas trop accorder de temps au goûter, ce qui n'est pas un résultat surprenant). En revanche, un effet statistiquement significatif a été relevé pour d'autres variables.

En premier lieu, nous avons mis en relation le profil des intervenants et les acquisitions scolaires des élèves. Trois typologies ont été construites : les élèves qui ne sont pris en charge que par des enseignants, les élèves qui sont sous l'autorité d'un étudiant et/ou d'un aide éducateur, enfin ceux qui sont encadrés au sein d'un même groupe à la fois par des enseignants et des non-enseignants. Le tableau 8 présente les résultats de ces estimations.

Tableau 8 - Impact du statut professionnel des animateurs

| Variables | | Coefficient | t |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------|------|
| Référence | Active | | |
| Garçon | Fille | +0,93 | n.s. |
| Mois de naissance | | +0,20 | * |
| Avis de l'enseignant en début d'année | | +6,36 | *** |
| Score initial | | +0,38 | *** |
| Non Coup de pouce | Coup de pouce avec enseignants | -2,96 | ** |
| | Coup de pouce avec non enseignants | -0,53 | n.s. |
| | Coup de pouce avec enseignants et non enseignants | +4,98 | *** |
| Constante | | 39,54 | *** |
| R_ (pourcentage de variance expliquée) | | 52,2 | |

n.s : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

L'information la plus intéressante du modèle est que les résultats précédents sur la faible efficacité glob.ale de l'action Coup de pouce peuvent déjà s'expliquer par le statut des animateurs. En effet, il apparaît très nettement que le fait d'être pris en charge uniquement par des enseignants exerce un impact négatif sur les progressions des élèves en cours de CP : ces élèves ont des progressions de 3 points inférieures à celles des élèves non Coup de pouce de profil comparable. En revanche, la "mixité" des statuts des animateurs (groupes dans lesquels interviennent à la fois enseignants et non-enseignants) constitue un mode d'organisation pertinent puisque les élèves qui en bénéficient progressent de près de 5 points de plus que les élèves non Coup de pouce. Cet impact est particulièrement élevé (un tiers d'écart-type) et très significatif (au seuil de 1%). Enfin, les élèves encadrés uniquement par des non-enseignants ne progressent pas différemment des élèves non Coup de pouce, mais on notera que ces élèves ne sont qu'en très faible effectif au sein du Coup de pouce, soit 22 élèves répartis dans seulement 4 groupes, ce qui peut contribuer à affaiblir la relation statistique potentielle entre cette variable et les progressions des élèves.

On peut tenter de proposer ici une piste d'interprétation pour ces résultats qui ne plaident pas du tout pour un encadrement des élèves réalisé uniquement par des personnels enseignants, ni d'ailleurs pour une organisation où seulement des non-enseignants interviennent, mais au contraire pour un fonctionnement où les deux catégories d'intervenants sont simultanément présentes. On peut tout d'abord penser que la première modalité (enseignants uniquement) participe à créer, de façon indirecte, un environnement en club Coup de Pouce trop proche de l'environnement scolaire, les jeunes élèves pourraient dans ce cas avoir l'impression que le dispositif d'accompagnement scolaire ne se distingue alors pas suffisamment de ce qu'ils connaissent à l'école le reste de la journée. Même si les activités pratiquées en Coup de pouce ne sont pas les mêmes que celles de l'école, les élèves Coup de pouce pourraient, quand ils sont pris en charge uniquement par des enseignants, développer des effets d'attente qui n'iraient pas dans le sens des principes de base du dispositif ("ne pas faire l'école après l'école"). On pourrait également envisager une autre explication de ce résultat négatif, mais les données mobilisées dans cette enquête ne permettent pas de la tester. Il est possible que les

enseignants participants aux clubs Coup de pouce, du moins pour ceux qui étaient déjà présents lors du lancement de l'opération il y a plus de 10 ans n'aient plus la même motivation, ni le même investissement qu'auparavant (c'est un phénomène que l'on a observé dans d'autres circonstances) ce qui se traduirait par une moindre efficacité dans leur travail et leur relations avec les élèves ciblés par le dispositif.

La configuration "mixte" serait au contraire particulièrement efficace du fait de la présence des personnels non-enseignants qui permettraient aux élèves d'avoir une représentation de l'action Coup de pouce davantage en conformité avec sa philosophie ; l'environnement serait alors plus stimulant pour les élèves qui effectueraient alors une séparation plus nette entre l'école et le dispositif Coup de pouce. Les limites statistiques énoncées plus haut (faibles effectifs d'élèves) nuisent beaucoup à l'interprétation de l'absence d'effet (positif ou négatif) de l'organisation qui ne fait intervenir que des animateurs non-enseignants" Une autre variable est également difficile à interpréter, c'est celle qui rend compte du nombre d'intervenants dans les groupes. On relève bien un effet négatif de l'organisation qui ne fait intervenir qu'un seul animateur (en référence à celle pour laquelle plusieurs animateurs ont en charge un même groupe d'élèves), mais comme les animateurs concernés sont tous des enseignants (variable qui exerce par ailleurs un impact négatif), on ne peut pas séparer ce qui tient au statut de l'animateur de ce qui tient au fait qu'il soit seul à avoir la responsabilité d'un groupe d'enfants.

En second lieu, nous nous sommes intéressés à l'implication des parents dans le dispositif Coup de pouce. C'est une variable centrale dans le sens où, selon les concepteurs du dispositif, l'action Coup de pouce doit permettre de renforcer ou de créer un lien solide entre l'école et la famille, permettant ainsi un meilleur rapport à l'école et aux apprentissages pour les enfants concernés. La première façon de mesurer cette implication des parents dans le dispositif est très globale puisqu'elle s'appuie uniquement sur le taux de réponses aux questionnaires parents. On peut en effet penser que les parents qui répondent au questionnaire qui leur est adressé régulièrement tous les ans par la municipalité témoignent d'un intérêt certain pour le dispositif qui prend en charge leur enfant pendant une grande période de l'année scolaire" Avant de voir si cette première mesure de l'implication des parents produit des effets sur les progressions des élèves, il n'est pas inutile de s'intéresser plus précisément aux caractéristiques de ces parents qui ont répondu au questionnaire.

A cet effet, un modèle logistique a été estimé qui permet de mesurer l'impact des caractéristiques scolaires et socio-démographiques des élèves sur la probabilité qu'ont leurs parents de répondre au questionnaire de fin d'année. Deux variables nous fournissent des informations particulièrement intéressantes sur les déterminants de la motivation des parents à répondre à l'enquête. On note tout d'abord que l'intensité de la participation des parents aux séances Coup de pouce agit positivement sur la probabilité de répondre au questionnaire. On note également que ce sont les parents dont les enfants ont le plus progressé qui répondent davantage au questionnaire ; ainsi pour 10 points de plus au test final (à niveau initial donné), la probabilité de répondre au questionnaire augmente de 7%. Ces résultats nous interrogent sur le sens que l'on attribue au fait de répondre à ce questionnaire : doit-on comprendre comme on l'a supposé précédemment que le fait de répondre traduit une véritable implication des familles ou plutôt un indicateur de la satisfaction de l'action Coup de pouce. Sans pouvoir trancher ici sur cette question, on fera l'hypothèse que ces deux dimensions (implication et satisfaction) interviennent de façon simultanée dans ce processus

puisque les deux variables agissent de façon positive sur la probabilité de répondre. En tout cas, quand on examine l'influence du fait d'avoir répondu au questionnaire sur les progressions des élèves, cette variable exerce un effet légèrement positif.

La seconde façon de mesurer l'implication des parents dans le dispositif Coup de pouce est de tester l'influence de la fréquence de la participation des parents aux séances (tableau 9)

Tableau 9 • Impact de la participation des parents aux séances

| Variables | | Coefficient | t |
|---------------------------------------|-----------------------------------|-------------|------|
| Référence | Active | | |
| Garçon | Fille | +0,78 | n.s. |
| Mois de naissance | | +0,24 | ** |
| Avis de l'enseignant en début d'année | | +6,13 | *** |
| Score initial | | +0,39 | *** |
| Non Coup de pouce | Pas de participation des parents | -4,72 | *** |
| | Participation à une séance | -0,44 | n.s. |
| | Participation à plus d'une séance | +4,16 | *** |
| Constante | | 38,72 | *** |
| R (pourcentage de variance expliquée) | | 52,1 | |

n.s : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

Les résultats indiquent de façon très nette que les enfants dont les parents participent à plus d'une séance dans l'année réalisent de meilleures progressions que les enfants non Coup de pouce (de caractéristiques scolaires comparables). Le coefficient associé à cette variable est de +4 points (significatif au seuil de 1%). A l'inverse, les élèves dont les parents n'ont pas assisté aux séances ont des progressions nettement plus faibles (-4,7 points) que les élèves non Coup de pouce. Les élèves Coup de pouce dont les parents ne sont venus qu'à une seule séance ne se distinguent pas dans leurs progressions des élèves non Coup de pouce. Ces résultats sur l'effet intense de l'implication des parents dans le dispositif viennent valider empiriquement les fondements des clubs Coup de pouce et plus largement ceux de l'accompagnement scolaire.

L'élément principal qui se dégage des résultats précédents est que si l'effet moyen global du dispositif Coup de pouce est insignifiant (les élèves pris en charge ne réalisent pas dans l'ensemble des progressions différentes des autres élèves comparables), celui-ci résulte en fait de la combinaison d'éléments positifs et négatifs qui dépendent à la fois des caractéristiques scolaires des élèves et des modes de fonctionnement du dispositif lui-même.

CONCLUSION: QUELLES CONSEQUENCES DE L'EVALUATION

L'objet d'étude choisi pour cette communication constitue sans aucun doute un exemple très illustratif en matière d'évaluation d'une politique publique. Il interroge en effet à la fois sur les problèmes méthodologiques (procédures et instruments) de la démarche d'évaluation et sur les conséquences (notamment politiques) qui pourront découler des résultats produits. Plus largement, se pose ici la question de la finalité de l'évaluation qui peut être perçue de manière très différente : outil de gestion, moyen de connaissance, légitimation de l'action (Kessler M.C., 1998). Si jusqu'à présent, la logique des décideurs politiques s'orientait davantage vers une légitimation du dispositif d'accompagnement scolaire, la commande d'une évaluation externe de nature plus quantitative témoigne à nos yeux d'un changement de la finalité de l'évaluation et cette dernière apparaît davantage comme un outil potentiellement utile à l'amélioration du dispositif actuel. La démarche d'évaluation dépend en effet d'une part du modèle théorique sous-jacent et d'autre part de la nature des informations que l'on souhaite traiter. Concernant notre objet d'étude, il apparaît que le choix d'une évaluation externe et quantitative basée sur l'analyse de relations causales entre différents facteurs est de nature à produire des informations pour améliorer la prise de décision (Ballart X., 1998)

Les résultats de l'évaluation externe qui viennent d'être énoncés demandent à être rapprochés de ceux précédemment produits par les évaluations internes. Les effets du dispositif d'accompagnement scolaire tels qu'ils ont pu être mesurés sur la base d'indicateurs objectifs des progressions des élèves en cours d'année se démarquent nettement des conclusions exposées lors des évaluations antérieures du dispositif effectuées sur la base des opinions des acteurs. L'impact du dispositif d'accompagnement scolaire apparaît en effet beaucoup moins fort et plus ciblé avec l'évaluation externe : seule une partie des élèves semble profiter pleinement de l'action et l'efficacité de l'accompagnement dépend fortement des modalités de fonctionnement. Ainsi, seuls les enfants les plus en difficulté en début d'année scolaire dans le domaine de la lecture-écriture présentent des progressions relatives plus fortes quand ils bénéficient du dispositif d'accompagnement scolaire, alors que les autres élèves ont des acquisitions comparables à celles d'enfants présentant les mêmes caractéristiques sociales et scolaires mais qui ne sont pas pris en charge en accompagnement à la scolarité. En outre, l'efficacité de l'action est très liée à la participation effective des parents aux séances dispensées aux enfants et au statut des intervenants (enseignants et/ou animateurs). Pour leur part, les évaluations internes mettaient en avant une satisfaction générale des acteurs (parents et enseignants) sans qu'aucune critique ne vienne nuancer cette image fortement positive du dispositif. Sur certains points, l'opinion des acteurs est même totalement opposée aux analyses statistiques, puisque selon les enseignants, l'accompagnement scolaire serait davantage favorable aux enfants qui ne présentent pas de grosses difficultés en lecture.

Nous avons souligné au début de ce texte les limites méthodologiques des évaluations internes en terme d'échantillonnage et de technique d'analyse des résultats : manque de référence commune dans les discours des acteurs pour justifier de l'efficacité du dispositif qui laisse la place à une certaine subjectivité dans les appréciations, biais liés à la forte proportion de personnes qui ne retournent pas les questionnaires d'évaluation... La question est alors de savoir

quelle statut on peut accorder à l'évaluation en fonction de la méthodologie choisie. Il faut souligner ici que l'aspect méthodologique est très fréquemment perçu comme conflictuel dans la problématique de l'évaluation des politiques publiques (Setbon M., 1998), car la démarche méthodologique choisie oriente fortement la nature des résultats et ce qui reste sans doute le plus important c'est le choix que feront les décideurs

Une dimension de l'évaluation n'a pas encore été abordée, elle constitue pourtant un élément central qui est trop souvent omis dans les évaluations des actions éducatives et scolaires : il s'agit de l'aspect économique du dispositif. La commande relative à l'évaluation externe ne faisait pas apparaître d'analyse coût-efficacité, pourtant, sur la base d'une part des coûts unitaires associés au dispositif et d'autre part des résultats de l'évaluation externe présentés auparavant, il est légitime de s'interroger sur les modalités d'organisation qui permettraient d'améliorer ce rapport coût-efficacité. Evidemment, si cette dimension intéressera au premier chef les financeurs de l'action, c'est moins vrai pour les acteurs et les bénéficiaires qui n'ont pas toujours une vision bien claire des financements relatifs au fonctionnement des dispositifs de ce type. A ce titre, plusieurs pistes peuvent être explorées pour améliorer l'efficacité du dispositif : cibler l'action sur les élèves les plus en difficulté, quitte à redéfinir la population bénéficiaire constituerait l'une des possibilités. L'analyse de la cohérence du dispositif quant à la désignation et à l'admission des élèves présentée au début de ce texte fournit en outre des arguments à cette nouvelle organisation.

On peut également s'interroger sur les implications possibles de ces résultats d'un point de vue politique. Le dispositif d'accompagnement scolaire est un programme qui s'inscrit dans une politique sociale plus large conduite par la municipalité depuis plusieurs années, certaines orientations pouvant même être remises en cause en fonction de la couleur politique de cette municipalité. Il convient alors d'être très prudent dans l'interprétation des résultats produits par les évaluations qui demandent certainement à être confirmés par des études régulières employant la même méthodologie. En outre, une évaluation, si rigoureuse soit-elle, est souvent réductrice et ne permet pas de mesurer le degré d'atteinte de tous les objectifs initiaux d'une action, certains pouvant difficilement être opérationnalisés. Les décideurs politiques devront alors s'appuyer sur des approches différentes, mais complémentaires, pour prendre des décisions. A ce titre, et notre exemple l'a bien montré, une évaluation externe de nature quantitative peut fournir des informations pertinentes pour une meilleure gestion des moyens. Il reste néanmoins vrai que l'opinion des acteurs (et notamment le degré de satisfaction général par rapport à telle ou telle action), si elle est analysée avec rigueur, est aussi un facteur à prendre en compte en matière de politique locale.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLART X. (1998), "Spanish Evaluation Practice versus Program Evaluation Theory, Cases from Five Policy Areas", in KESSLER, M-C, LASCOUMES P., SETBON M., THOENIG JC. (1998), dir., *Evaluation des politiques publiques*, L'HARMATTAN, pp. 221-249.
- CHAUVEAU, G., (1997), Les trois temps de l'apprentissage de la lecture et les clubs Coup de pouce, *Revue du Centre de Recherche en Education de Saint-Etienne*, n°13, pp.61- 89.
- Charte de l'accompagnement à la scolarité, 2002.
- JAROUSSE, J-P, (1999), "Evaluer les systèmes éducatifs: de quoi parle-t-on", in PAUL J- J, dir., (1999), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF,
- KESSLER, M-C.,LASCOUMES P, SETBON M., THOENIG J.C. (1998), dir., *Evaluation des politiques publiques*, L'HARMATTAN
- LE-BASTARD, S., SUCHAUT, B., (2000), *Lecture écriture au cycle II. Evaluation d'une démarche innovante*, Les cahiers de l'Irédú, n°61, Université de Bourgogne, Dijon.
- MATEO, P., (1992), Evaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire, *Revue Française de Pédagogie*, n°99, pp.37-48.
- MINGAT, A., (1987), Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, n°79, pp. 5-14.
- MINGAT, A., RICHARD, M., (1991), *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*, cahier de l'Irédú n°49, Université de Bourgogne, Dijon.
- PIQUEE, C., (2001), *Gérer les Inégalités de réussite à l'école primaire: public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne-IREDU CNRS, Décembre 2001.
- PIQUEE, C., SUCHAUT, B., (2002), *Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire: l'évaluation du "Coup de pouce" de Colombes*, rapport pour l'A.P.FE.E., Irédú, à paraître.
- SETBON M. (1998), "Méthodologie de l'évaluation", in KESSLER, M-C., LASCOUMES P, SETBON M., THOENIG J.C. (1998), dir, *Evaluation des politiques publiques*, L'HARMATTAN. pp. 159-160,

PRESENTATION DES AUTEURS

Céline **PIQUEE**

Docteur en Sciences de l'éducation, A.T.E.R. (Attaché temporaire d'enseignement et de Recherche) en Sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne,

Bruno **SUCHAUT**

Docteur en Sciences de l'éducation, MCF (Maître de conférences) en Sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne.